

## VACÍOS Y AUSENCIAS QUE DAN ORIGEN AL SISTEMA EDUCATIVO INDIGENA PROPIO (SEIP) EN COLOMBIA<sup>1</sup>

### *VOIDES AND ABSENCES THAT GIVE ORIGIN TO THE INDIGENOUS OWN EDUCATIONAL SYSTEM (SEIP) IN COLOMBIA*

María Elena Tobar Gutiérrez<sup>2</sup>

*Universidad de la Sabana, Colombia*

#### RESUMEN

Identificar vacíos que originan el Sistema Educativo Indígena Propio SEIP, permite comprender el rumbo de las concertaciones entre las organizaciones indígenas y el Estado colombiano, en el marco del derecho a la educación propia de personas y colectivos de los pueblos indígenas, que buscan soluciones duraderas para realizar sus planes de vida, que son fundamentales y requieren aplicarse con plena la autonomía administrativa, desde la originalidad de sus cosmovisiones, valores y costumbres, para su pervivencia como pueblos ancestrales y diversos.

**PALABRAS CLAVE:** Vacíos, Ausencias, Pueblos Indígenas, Derechos, Educación Propia.

#### ABSTRACT

Identifying gaps that originate the SEIP Own Indigenous Educational System, allows us to understand the course of the agreements between indigenous organizations and the Colombian State, within the framework of the right to education of individuals and groups of indigenous peoples, who seek durable solutions for carry out their life plans, which are fundamental and require full application of administrative autonomy,

---

<sup>1</sup> Artículo recibido el 26 de marzo de 2021 y aprobado el 07 de mayo de 2021.

<sup>2</sup> Antropóloga, Especialista en Gerencia Educativa, Magíster en Etnolingüística y en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Con más de XX años de trabajo en pro de los pueblos indígenas de Colombia desde Instituciones del Estado y desde las organizaciones indígenas. Candidata al Doctorado en Educación de la Universidad de la Sabana. Asesora formulación de política pública, evaluación y seguimiento, para pueblos étnicos. E-mail: mariatogu@unisabana.edu.co

from the originality of their worldviews, values and customs, for their survival as ancestral and diverse peoples.

**KEYWORDS:** Gaps, Absences, Indigenous Peoples, Rights, Own Education.

**SUMARIO:** INTRODUCCIÓN. I. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS. II. EL INICIO DE UN LARGO CAMINAR. III. HACIA UNA SOLUCIÓN DE AMPLIO ALCANCE. IV. VACÍOS Y AUSENCIAS QUE DAN ORIGEN AL SEIP 4.1 Desde las epistemologías del Sur. 4.2 Desde el pensamiento indígena. CONCLUSIÓN

\* \* \*

## INTRODUCCIÓN

El presente documento hace parte de una investigación sobre educación, en la que se ha planteado la pregunta acerca de si el Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP en Colombia, ¿reúne las condiciones para consolidarse como política pública educativa estable y duradera en el marco del plan de vida de los pueblos indígenas? Amplio reto que exige múltiples miradas desde lo estatal y desde lo ancestral. Para este Artículo se consideran las perspectivas del curso del Profesor Boaventura De Sousa Santos, en la sociología de las ausencias y de las emergencias.

La presente aproximación es desde el derecho, que tienen los pueblos ancestrales de nuestra América y en particular de Colombia, a existir como lo que son y han venido siendo desde tiempos antiguos, pero que han de tenerse en cuenta, pues son el testimonio viviente de la huella humana, cultural y resiliente a pesar de los siglos, donde se destaca su accionar de protectores de la naturaleza y el entorno, a los que generalmente la cultura occidental aprovecha y explota, pero no considera y mucho menos cuida.

Estos indígenas y las organizaciones que los representan, sabedores de que en su *Educación Propia* se encuentran la esencia y la pervivencia de los pueblos, acuden al Estado colombiano a reclamar el derecho a la misma y se inicia entonces, un largo camino pleno de alternancias, pues los sucesivos gobiernos apoyan, pero no del todo, dado que las necesidades son específicas y la educación uniforme que brinda el Estado,

puede funcionar para una población mayoritariamente similar, pero para lo indígena, donde lo que más prevalece es la diversidad.

Variados pensamientos desde la academia, acuden a plantear soluciones y a inspirar modos de concertar en beneficio de la educación propia. La mirada se centra en los vacíos y ausencias que dan origen al SEIP, desde el considerando de las Epistemologías del Sur que logra interpretar con acierto, la interioridad del sentir indígena de nuestros pueblos y por supuesto desde la palabra de los Mayores, Taitas y Autoridades tradicionales, que orientan cómo puede y debe ser la Educación que les es favorable.

## **I. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS**

Tanto en Colombia como en los países de la región, el derecho a la educación se considera un factor importante para el logro del objetivo de la transformación social, orientada a la búsqueda de una sociedad más equitativa, pero por sobre todo, respetuosa de la diversidad cultural. En ese sentido, las naciones tienen la inmensa responsabilidad de formular e implementar políticas públicas que garanticen el cumplimiento de los fines de la educación. El derecho a la educación es fundamental, no sólo para que los pueblos indígenas rompan el patrón de exclusión y discriminación, sino como medio que les permita el goce efectivo de sus derechos humanos y colectivos, sin tener que renunciar a su diversidad étnica, lingüística, espiritual, axiológica y epistemológica.

La problemática tiene su raíz en que el sistema educativo occidental, no responde a las necesidades educativas de los pueblos indígenas, ocasionando mayores desigualdades y peligros para su existencia étnica y cultural, además de forjar nuevos daños irreparables en las personas y pueblos indígenas en materia de aculturación.

Colombia, a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991, pasó de señalar a los indígenas como "salvajes" y "menores de edad", a reconocer al país como pluriétnico y multicultural; declaró la oficialidad de sus lenguas en sus territorios; reconoció el derecho que les asiste a los grupos étnicos con tradiciones lingüísticas propias, a una educación bilingüe; facilitó los mecanismos institucionales para la participación de las comunidades en la dirección y administración de su educación y

estableció el derecho que tienen a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

El reconocimiento de estos derechos también se vio favorecido por la promulgación de normas internacionales, como el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes y, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas en 2007, entre otras, en donde el derecho a la educación es pieza fundamental para el reconocimiento de los demás derechos de los pueblos indígenas.

## II. EL INICIO DE UN LARGO CAMINAR

Es así como a partir de la expedición de la Ley General de Educación en 1994, Colombia empezó a dar los primeros pasos hacia el reconocimiento del mandato constitucional de la educación para los grupos étnicos (incluidos los pueblos indígenas), a la que denominó *Etnoeducación*, pero lo hizo sin la participación de los indígenas en calidad de actores directos. Esta decisión, estuvo también impulsada por académicos nacionales e internacionales, que se movían en la línea conceptual del etnodesarrollo, concepto propuesto por Bonfiel Batalla, pero que, en la comprensión de los pueblos indígenas, vino a ser leída como un apéndice de la educación nacional, pues tenía los mismos objetivos, los mismos principios, las mismas metas del país en cuanto a competencias, productividad, pedagogía y metodología, y no como la respuesta a las necesidades de los pueblos; y mucho menos, como las políticas de Estado denominadas Inclusión o Enfoque Diferencial.

La etnoeducación, que se legisló en el capítulo 3 de la ley 115 del 8 de febrero de 1994, ha hecho esfuerzos por ser etnoeducativa y comunitaria, sin embargo, no ha logrado reconocer la particularidad de los procesos educativos propios de los pueblos indígenas; no logró superar el modelo centralizado y excluyente de la educación oficial para transformarse en un horizonte socializador como en algún momento se planteó (Programa Etnoeducación MEN - PRODIC. 1990). Los proyectos etnoeducativos se concentran en la educación preescolar, básica (primaria y secundaria), media, no formal e informal, fragmentando así la educación propia indígena, desde criterios occidentales,

cuando se esperaba que cada pueblo pudiera establecer con autonomía sus ciclos y etapas.

Los pueblos indígenas han sido históricamente sometidos, a través de las estructuras políticas y eclesiásticas, mediante las cuales se ha adelantado la educación en sus territorios. La estrategia de la contratación para la prestación del servicio educativo a cargo de terceros también ha sido nociva; se trata de una práctica que tuvo inicio en la prestación del servicio mediante un contrato realizado entre el Estado colombiano y la iglesia católica, para atender a los indígenas en los anteriormente llamados territorios nacionales o zonas de difícil acceso, práctica que fue recogida en la Ley General de Educación, en concreto para la administración de escuelas e internados realizada por dicha Iglesia. Esta práctica se amplió posteriormente contribuyendo a la privatización de la educación. Los particulares tienen como fin el lucro, y las iglesias además el adoctrinamiento.

Si bien es cierto que las condiciones, las motivaciones y las decisiones por parte del Estado han cambiado en este sendero Educativo, se vislumbra la importancia de valiosos ajustes o mejores determinaciones. Es así como la Etnoeducación constituyó un avance importante, pero, el control de la formulación, desarrollo e implementación de los contenidos educativos continuó a cargo del Estado, a través de una suerte de "indigenización" de la educación occidental con una precaria participación de los pueblos indígenas y de los demás grupos étnicos en las decisiones educativas, lo que podría leerse como el "fracaso" de la Etnoeducación, en tanto que ésta no descolonizó la educación, sino que por el contrario, reprodujo el patrón de poder colonial. Aquí hay un considerable vacío.

*"[muchas] de las propuestas de una «educación descolonizadora» que se plantean [...] pretenden reemplazar una educación de índole occidental por una educación de orientación indígena - originaria («indigenización de la educación»), muchas veces cambiando el castellano por uno de los idiomas nativos. Si bien este esfuerzo es muy loable, queda corto a la hora de una descolonización estructural [en tanto ésta] sigue pesando en parámetros epistemológicos y axiológicos occidentales, con los criterios académicos establecidos y la institucionalidad educativa heredada de la Colonia. Antes de plantear el desafío de una «educación descolonizadora» como*

*propuesta alternativa para nuestros pueblos, hay que tratar el desafío de la descolonización de la educación de manera sistemática". (Estermann, 2015: 118-119)*

Son variados los planteamientos que se han hecho sobre la etnoeducación, entre ellos los de Artunduaga (1997), o Calvo y García (2013) que van desde la etnoeducación comprendida como una estructura para el diálogo entre la institucionalidad educativa y los indígenas en distintos niveles territoriales, hasta considerarla un modelo de integración y homogeneización de los pueblos indígenas, e incluso plantearla como una estrategia institucional oficial para impedir los procesos de la educación y la resistencia de los pueblos indígenas. Todas estas apreciaciones aportan a los análisis de la etnoeducación y contribuyen a hacer la diferencia con los procesos de educación propia, bilingüe e intercultural que se originaron en los pueblos indígenas, a partir de diálogos al interior de las comunidades acerca de la educación y la escuela con el fin de construir una “*noción diferente*” de ellas (CRIC-PEBI, 2004: 43).

Otro vacío que se profundiza con el paso del tiempo y con el conflicto armado interno, y es que, aún no se ha resarcido o reparado la deuda histórica por las violaciones a los derechos humanos en contra de los pueblos indígenas, cuyas consecuencias hoy siguen afectando su situación de vulnerabilidad y marginación. Los territorios indígenas han sido igualmente víctimas del conflicto y en ellos, los líderes sociales y educativos han sufrido desapariciones, amenazas, desterritorialización y, en muchos casos el asesinato. Ausencias irreparables en la vida de los pueblos, en especial cuando se trata de autoridades educativas, o políticas que los guían, orientan y representan, sin dejar de mencionar, la terrible afectación a niños y jóvenes o establecimientos educativos.

Los principales vacíos en la actualidad, tienen su núcleo en el derecho negado a la autonomía. Además de la desconfianza frente a las capacidades y posibilidades de que los pueblos puedan desempeñar por sí mismos, y de manera eficaz, la administración del Sistema Educativo. Dado que el parámetro es siempre la educación occidental, no se reconoce la existencia de formas de administración educativa distintas; en cambio, se aplica un monismo jurídico excluyente. Esto también contribuye a entorpecer el ejercicio de autoridad, gobierno y autonomía de los pueblos indígenas en sus territorios.

Una gran ausencia en la estructura del Ministerio de Educación Nacional, de una unidad visible (área, dependencia, instancia, programa), que facilite el acercamiento a las visiones de los pueblos, la institución en su mayoría, es distante a la comprensión de las legítimas aspiraciones de los pueblos indígenas, tampoco cuenta con espacios o personal que medie en la interacción para la comprensión de la realidad y su estructura. Los servidores/as tampoco cuentan con formación respecto a los derechos de los pueblos indígenas y si los conocen, son fácilmente ignorados. En los distintos niveles del sector educativo, por lo general hay desconocimiento y desprecio frente al reconocimiento de la autoridad y de las formas particulares del derecho a la autonomía educativa de los pueblos indígenas.

El ideal de un Ministerio de Educación, en un país pluriétnico y multicultural, es que se conozcan y valoren los saberes depositados en estos pueblos milenarios, además de generar las posibilidades para que dichos saberes, se transmitan, se desarrollen y permanezcan.

Como si fuera poco, aún subsisten prejuicios y estereotipos sobre los pueblos indígenas, según los cuales sus culturas son primitivas, no evolucionadas, que viven enfrascados en adicciones o en situaciones de violencia familiar o comunitaria. Estos imaginarios conllevan a desconocer de plano su autonomía y autodeterminación, así como sus formas propias de tomar decisiones y de ejercer gobierno. En consecuencia, se ve necesario que las autoridades de los pueblos indígenas en sus actuaciones deban tener la validación de una autoridad o institución gubernamental.

### **III. HACIA UNA SOLUCIÓN DE AMPLIO ALCANCE**

Bajo este panorama, los pueblos indígenas emprendieron un nuevo reto, pero esta vez con un horizonte más ambicioso: la formulación e implementación de un Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), con la mira puesta en que éste se convirtiera en la política pública educativa para los pueblos indígenas del país.

Teniendo el precedente de lo acaecido con la Etnoeducación en Colombia, tanto los pueblos indígenas como el Estado, deben asegurarse de que la implementación del SEIP no corra la misma suerte de la Etnoeducativa. Si bien se han dado avances

sustanciales en relación con la promulgación de normatividad que reconoce los derechos de los pueblos indígenas en materia educativa (Me refiero puntualmente a la expedición del Decreto 2500 de 2010 [hoy compilado en el Capítulo 4, del Título 1, de la Parte 3, del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015], que reglamenta la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas en educación, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociaciones de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas, en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP y posteriormente a la expedición del Decreto 1953 de 2014,

"[por] *el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas, respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas [entre ellos el SEIP] hasta que el Congreso expida la ley de la que trata el artículo 329 de la Constitución Política [que reglamenta las Entidades Territoriales Indígenas]*".

Se han realizado algunos ajustes a los procedimientos y estructuras institucionales, todos ellos en dirección al SEIP, pero no han sido suficientes; los progresos en esta materia no se han dado con el ritmo esperado, desnudando grandes vacíos y dificultades para enfrentar este reto, y haciendo necesario preguntarse si el SEIP actualmente ¿reúne las condiciones necesarias para ser una política pública educativa sostenible para los pueblos indígenas en Colombia?

Para contestar este interrogante es imperativo caracterizar el proceso de construcción del SEIP, lo cual supone: la comprensión de los avances, obstáculos y dificultades encontrados hasta ahora en el camino, así como las dinámicas de relacionamiento entre los pueblos indígenas y el Estado colombiano (en todos los niveles: local, regional, nacional), durante dicho proceso. Lo anterior permitirá también, el entendimiento de las razones por las cuales, retomando los planteamientos de Santos, B., (2009), las *ausencias* o *vacíos* del Sistema Educativo Nacional se constituyen en las *emergencias* del SEIP.

#### IV. VACÍOS Y AUSENCIAS QUE DAN ORIGEN AL SEIP

La expectativa sobre la consolidación del SEIP en Colombia, es creciente en términos de identificar sus fortalezas y posibilidades de acción e interacción frente al Sistema Educativo Nacional, que engloba “la política pública”, general, homogeneizante y excluyente y las refriegas, que ha tenido que enfrentar el movimiento indígena para superar la negación de sus planteamientos en particular cuando se les endilga que son ilegítimos, ilegales o irrelevantes para la sociedad nacional.

*“El pueblo que es el sujeto de la democracia, por tanto, el sujeto matricial de la política, no es la colección de miembros de la comunidad o la clase laboriosa de la población. Es la parte suplementaria respecto de toda cuenta de las partes de la población, que permite identificar con el todo de la comunidad la cuenta de los incontados”.* (Rancière 2006: 66).

La política pública en materia educativa, representa para los pueblos indígenas de Colombia, dar continuidad a la reivindicación de sus derechos y avanzar en el ejercicio de la autonomía y autodeterminación, que les permite definir su sueño de vida como pueblos diversos. Dado que continúa una serie de incumplimientos por parte del Estado, sobre los acuerdos pactados y sobre el derecho a la igualdad y no discriminación, hay lugar para:

*“Las desigualdades económicas se traducen en la experiencia cotidiana como distancia social; la élite se aleja de la masa, las expectativas y las luchas de un camionero y un banquero nada tienen en común. Las distancias de este tipo conducen con razón al enojo del común de la gente; El nosotros contra los otros tanto en pensamiento y como en el comportamiento es un resultado esperado”* (Sennett, 2012: 7).

Y para:

*“Si la política es el trazado de una diferencia que se esfuma con la distribución de las partes y de las partes sociales, resulta que su existencia no es para nada necesaria, sino que adviene como un accidente siempre provisorio en la historia de las formas de la dominación. El resultado es que el litigio político tiene como objeto esencial la existencia misma de la política”* (Rancière, 2006: 69).

#### 4.1 Desde las Epistemologías del Sur

Santos, B. plantea, que a pesar de estar viviendo momentos modernos de *inclusión* en todo orden del mundo *civilizado*, no sólo en las colonias aún existentes (del otro lado de la línea abismal), sino en las metrópolis mismas, se siguen dando radicales situaciones de rechazo, discriminación, xenofobia y maltrato en general por motivos de raza, estrato económico, género, confesión religiosa, pertenencia política y otras, en fin: se institucionaliza la división cultural entre los que sí pueden aspirar a condiciones de bienestar, y los que nó. La sociología de las ausencias y de las emergencias, desarrolladas en el marco del proyecto "La reinención de la emancipación social", serán fundamentales para analizar los vacíos y ausencias que han dado lugar al planteamiento del SEIP por parte de los pueblos indígenas.

La sociología de las ausencias: *"Identifica las maneras y los medios por los cuales la línea abismal produce la no existencia, la invisibilidad radical y la irrelevancia"*. (Santos, B., 2018:306).

*"En la actualidad, la sociología de las ausencias es la investigación de las maneras en que el colonialismo, en la forma de colonialismo del poder, saber y ser, opera junto con el capitalismo y el patriarcado para producir exclusiones abismales, esto es, para producir ciertos grupos de personas y formas de vida social como no existentes, invisibles, radicalmente inferiores o peligrosos, en suma, como descartables o amenazantes"*. (Ibid. :307).

En este contexto, De Sousa, Boaventura (2009) distingue cinco lógicas o modos de producción de "no existencia" equivalentes al resultado de la existencia y actuar bajo determinadas lógicas y monoculturas:

i. La monocultura del saber y del rigor del saber, en la que la ciencia moderna y la cultura occidental se consideran criterios únicos de verdad (produce el ignorante). La producción e imposición de conocimiento desde una cultura mayoritaria, fabrica ignorancia respecto de la existencia de la diversidad indígena. La exigencia que hacen los pueblos indígenas en la vía de la autonomía educativa, plantea al sistema educativo nacional, la posibilidad de solucionar problemas, reconocer saberes y superar la ignorancia de conocimientos ancestrales, muchos de los cuales requieren ser transmitidos en lenguas nativas.

ii. La monocultura del tiempo lineal que se caracteriza por la idea de que la historia tiene dirección y sentido únicos, es decir es lineal (produce lo residual). Los países desarrollados han sometido históricamente a los países en vía de desarrollo y mientras los desarrollados buscan la acumulación de capital sin interesarse por el bienestar de vida para todos sus habitantes, la implementación del SEIP como política pública, busca con toda claridad el respeto, la armonía y la dedicación al rescate, conservación y permanente producción de saberes para hacer realidad un proyecto de vida en armonía y bienestar para todos los pueblos indígenas.

iii. La lógica de la clasificación social, a través de la cual se hace la distribución de la población por medio de categorías que naturalizan jerarquías e identidades como blanco, negro, indio, etc. (produce lo inferior). Es una lógica de estratificación social, es una lógica de discriminación y exclusión. El SEIP no descalifica el sistema educativo de la nación, tampoco acepta que se les considere a los indígenas como incompetentes; sólo acuden a la igualdad de derechos ciudadanos, para que se les brinde la oportunidad de ser autónomos en la administración del servicio educativo requerido.

iv. La lógica de la escala dominante, desde la cual sólo existe lo universal y lo global (produce lo local). La grandeza externa es un espejismo del imperialismo reinante que busca erigir al más destacado. Mirada excluyente por naturaleza, pues envuelve a todos en una búsqueda violenta por obtener esepreciado puesto. El SEIP en su estructura y proyección nacional, rescata lo local y apartado de la lógica dominante, dimensiona una política pública educativa para el desarrollo del conocimiento, en todos y cada uno de los pueblos indígenas de Colombia.

v. La lógica productivista que se asienta en los criterios de la producción capitalista (produce lo improductivo). Todo enfoque desde la acumulación produce avaricia en la cultura, deteriorando cualquier clase de relación humana (el capital se debe alcanzar cueste lo que cueste). Para el enfoque del SEIP, la apuesta de riqueza no está en lo material ni en el mercado, está en el pensamiento que produzca armonía y con ella se determine un estilo de buena vida para todos.

La principal razón es, que el sistema educativo occidental no responde a las necesidades educativas de los pueblos indígenas, ocasionando mayores desigualdades y peligros para su existencia étnica y cultural, además de forjar nuevos daños irreparables en las personas y pueblos indígenas en materia de aculturación.

El SEIP responde con una propuesta centrada en los procesos educativos que como parte integral del componente pedagógico desde tiempos inmemorables, se ha venido implementando al interior de las comunidades de cada pueblo en la actualidad. Tanto en las propuestas curriculares que forman parte del plan de vida aplicado con esmero, dedicación y altos logros de aprendizajes significativos, como en los trabajos de recuperación paulatina de la identidad, pertenencia y compromiso por la pervivencia de los valores ancestrales sin perder de vista la importancia de atender a las exigencias de un mundo en constante renovación.

## V. AUSENCIAS - EMERGENCIAS Y PROCESOS EDUCATIVOS INDÍGENAS

CONCLUSIONES de DE SOUSA	PROCESOS EDUCATIVOS INDÍGENAS
La experiencia social en el mundo es más amplia y variada de lo que la racionalidad occidental conoce y considera importante	El Sistema Educativo Indígena Propio, resultado de experiencias educativas indígenas propias, comunitarias e interculturales, va más allá del Sistema Educativo Occidental en términos de sus planteamientos pedagógicos, administrativos y políticos.
La riqueza social está siendo desperdiciada	La riqueza social y cultural de los pueblos indígenas y de sus procesos educativos está siendo desperdiciada, en la medida en que no es reconocida, valorada ni aceptable.
Para combatir el desperdicio de la experiencia es necesario hacer visibles las iniciativas y movimientos alternativos y darles la credibilidad necesaria.	Se hace necesario visibilizar y dar su lugar a las iniciativas educativas de los pueblos indígenas.

Fuente: Marco teórico: El sistema Educativo indígena de los pueblos indígenas de Colombia reúne las condiciones para consolidarse en una política pública estable y duradera en el marco de los planes de vida (V7)

La correlación permite organizar y profundizar en los análisis desde los planteamientos de Santos, B., perfectamente aplicables a la realidad del planteamiento del SEIP en los procesos educativos de los pueblos indígenas de Colombia.

Santos, B. (2009) critica el modelo de la racionalidad occidental que denomina la "razón indolente" –aludiendo a Leibniz– y propone una "razón cosmopolita", para ello considera necesario identificar y trabajar sobre las “epistemologías de los conocimientos ausentes”, desde los cuales conformar la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias, para lo que se debe realizar la “crítica de la razón metonímica”, la “crítica de la razón proléptica” y un trabajo de traducción entre saberes y prácticas pertenecientes a dos o más culturas.

Se trata de un proceso metodológico-teórico que permitirá: (1) transformar objetos imposibles, desde la “lógica de la monocultura del tiempo lineal”, en posibles y así, transformar las ausencias en presencias; (2) ampliar la investigación de las alternativas que caben en el horizonte de las posibilidades más allá de la realidad y la necesidad a las que se ciñe la investigación científica; las posibilidades en proceso y aún latentes es lo que denomina los "Todavía-no"; (3) realizar un trabajo de traducción que consiste en poner en diálogo las “experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles, reveladas por la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias”.

*“El trabajo de traducción incide tanto sobre los saberes como sobre las prácticas (y sus agentes). La traducción entre saberes asume la forma de una hermenéutica diatópica. Esta consiste en un trabajo de interpretación entre dos o más culturas, con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan”,* partiendo de que *“todas las culturas son incompletas”* (Santos, B., 2009: 137 y 139).

Santos, B. (2009) señala que "la sociología de las ausencias es transgresiva" y “opera sustituyendo monoculturas por ecologías" identifica entonces cinco ecologías que, en tanto agregación de diversidad, sustituyen a las cinco monoculturas descritas, se trata de: (1) la ecología de los saberes, la cual permite la identificación otros saberes y de otros criterios de rigor diferentes a los planteados por la ciencia occidental; (2) la ecología de las temporalidades, en la que el tiempo lineal se considera una entre muchas de las concepciones del tiempo, no la única; (3) la ecología de los reconocimientos,

desde la que se realiza una deconstrucción de la diferencia y de la jerarquía; (4) la ecología de las trans escalas, a través de la cual se hace la recuperación simultánea de las aspiraciones universales ocultas, así como de las escalas globales/locales alternativas, que no son producto de la globalización hegemónica; (5) la ecología de las productividades, desde la que se realiza la recuperación y revalorización de sistemas alternativos y formas ancestrales de producción, que tanto el desarrollo como el capitalismo ocultaron, bajo el discurso de la modernidad. (Santos, B. 2009: 113-114).

En cada uno de los cinco campos, el objetivo de la sociología de las ausencias es revelar la diversidad y multiplicidad de las realidades y prácticas sociales [como es el caso de procesos de educación indígena] y hacerlas creíbles por contraposición a la credibilidad exclusivista de las prácticas hegemónicas [como la educación occidental]. La idea de multiplicidad y de relaciones no destructivas entre las prácticas y sus agentes es brindada por las ecologías: ecología de los saberes, ecología de las temporalidades, ecología de los reconocimientos, ecología de las escalas de pensamiento y acción y, finalmente la ecología de las productividades (producciones y distribuciones sociales). Común a todas estas ecologías es la idea de que la realidad no puede ser reducida a lo que existe [la educación para los pueblos indígenas no puede ser reducida a la educación occidental]. Se trata de una visión amplia del realismo, que incluye las realidades ausentes por la vía del silenciamiento, de la supresión, de la marginalización, esto es, las realidades que son activamente producidas como no existentes. (Santos, B. 2009: 125).

*“En contextos poscoloniales es fundamental que la modernidad incorpore la visión de la (T)radición como un respaldo que tiene sus guardianes vivientes”*. Es un elemento de consideración afirmado por (Rufer, 2018: 163).

Las experiencias y conocimientos que se han producido en los procesos de educación propia de los pueblos indígenas han sido sistemáticamente desconocidos, relegados, desvalorados y minimizados por parte de las instancias responsables de la educación en el país, como son las Secretarías de Educación en los niveles municipal, departamental y en el nivel nacional el Ministerio de Educación Nacional. No está de más mencionar los planteamientos de Gimeno y Castaño, (2008: 57): *“Las fuentes del buen saber y del buen hacer no se han secado y no deberíamos hacer apostasía de ellas eligiendo otras verdades en las que creer”*. No hay que inventar para buscar y encontrar buenas causas si se quiere hacer mejor al mundo y a los individuos a través de la

educación...hace falta que no se rompan las tradiciones buenas de pensamiento y de las prácticas. Para que estas últimas pervivan tienen que ser mostradas. Para la continuidad de las ideas es preciso seguir contándoselas a otros.

#### 4.2 Desde el pensamiento indígena

Por su parte la sabiduría ancestral ha mostrado también de manera sistemática, que son conocimientos diferentes los que sustentan procesos educativos en sus componentes pedagógicos, administrativos y políticos, que están sustentados en los principios y saberes de los pueblos indígenas, para dar respuesta a las necesidades educativas particulares de estos pueblos. Dado que la llamada atención educativa configurada como un servicio, no acoge esas particulares necesidades y pretende una educación igualitaria para todos, más que ayuda, se convierte en una amenaza, que con la homogeneidad de la educación que ofrece, anula la esencia y la riqueza de lo diverso que es propio a los pueblos. *“no vivimos una cultura eterna, sino también hacemos cultura como cualquier pueblo vivo”*. (Cumes, 2012: 15).

Aun así, los pueblos indígenas organizados, han obtenido logros de reconocimiento que han sido elevados a normas, que como proyecto pretenden hacer presentes las necesidades, reforzar los propios valores y ponderar los procesos educativos indígenas; de allí que la reivindicación alcance en este momento la idea de un Sistema Educativo Indígena Propio y de esta manera, no sólo fortalecer los procesos culturales al interior de los pueblos indígenas, sino también aportar a la educación y a la pedagogía del país, que implica que el país nacional reconozca *“que todas las culturas son incompletas”*, (Santos, B. 2009: 38) y acepte los aportes e interacción entre el Sistema Educativo Nacional y el Sistema Educativo Indígena Propio.

Los métodos que Santos, B. (2009) propone en la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias, permitirán hacer los análisis más detallados sobre las interacciones y configuraciones del SEIP en tanto epistemología emergente, que sin duda cuestiona los conocimientos occidentales sobre educación y pedagogía y que, a la vez, representa una posibilidad creciente para la configuración de epistemologías del Sur, en plural, desde el Sur. No está de más, tener en cuenta que *“Las exclusiones abismales”* se dan entonces entre los que habitan contextos metropolitanos y los que

“divididos por la línea abismal de la segregación cultural” habitan contextos colonialistas, capitalistas o patriarcales. “Las exclusiones no abismales” son aquellas que, en cualquiera de estos contextos, al interno de ellos mismos, experimentan los mencionados casos de discriminación contemporánea, cuando por las mismas leyes y la lógica se sobreentiende que no deberían existir.

En la mirada de Arroyo, M. (2003) la tarea como educadores sería estar atentos a los clásicos vínculos entre las cuestiones humanas y la educación. La clave pedagógica de los movimientos sociales es enseñar desde el compartir los mismos sentires, pensares y actuares que están sintiendo, pensando y actuando los educandos. En este sentido, el análisis de la relación entre Educación y Movimientos Sociales, Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Popular, podría ser: captar, interpretar y explicitar esas permanencias, de cuestiones, de rituales, de lenguajes y didácticas acumuladas a lo largo de una historia tan permanente y tan actual.

En la percepción de Ramírez, R. (2019) mirar hacia un vivir más humanizante es: recuperar al “otro”; recuperar la gregariedad como esencia social; reconocer la libre participación democrática como derecho inalienable y, asumir la naturaleza como sujeto de derechos.

afirma:

*“A lo largo de los siglos precisamente hemos tenido esta educación que ha cumplido un papel fundamental: la de borrar la memoria y la sabiduría de los pueblos originarios de este continente de Abya Yala [término como se nombraba nuestro continente en lengua nativa antes del descubrimiento]...” Green, (2011: 61).*

Desde otro contexto cultural, en el territorio del pueblo Thule, pero en el mismo documento...

*“la riqueza que está inserta en las palabras, debe ser tenida en cuenta en la educación de nuestros niños y niñas; una educación que dé cuenta de la sabiduría de nuestras abuelas y de nuestros abuelos, y cómo recrear y entretrejer los distintos saberes, como la historia, la geografía, la matemática, la astrología, el matrimonio, la familia, la comunidad, el gobierno, y sobre todo la relación de los seres con la naturaleza, con el cosmos y con nuestros creadores” (Green, 2011: 185)*

Y la ratificación hecha desde el pensamiento maya:

*“Lo que debemos recuperar es la capacidad usurpada de tejer los hilos de nuestra propia historia. En este caso, el pensamiento crítico [entendido como el ejercicio de criterio] que surja entre los mayas, entre las mujeres, es un recurso necesario”* (Cumes, 2012: 15).

## CONCLUSIÓN

Los métodos que Santos, B. (2009) propone en la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias permitieron hacer los análisis más detallados sobre las interacciones y configuraciones del SEIP en tanto epistemología emergente, que sin duda cuestiona los conocimientos occidentales sobre educación y pedagogía.

Con el SEIP se busca fundamentalmente generar un impacto sobre los actores generadores de política pública para los pueblos indígenas. Dada la realidad de las condiciones en las que se formulan las políticas públicas en Colombia, es fundamental comunicar el alcance que tiene la implementación de una política que garantice la estabilidad del SEIP y el impacto que tendrá sobre toda la población, no solamente sobre los pueblos indígenas. En esta medida, la investigación aporta como mediación dentro de la asimetría excluyente que se presenta entre los actores generadores de la política pública educativa para los pueblos indígenas y los destinatarios de ésta.

En atención a lo anterior y comprendiendo que este estudio finalizará, antes de que el tema del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP, haya sido considerado como Política Pública en nuestro país, es válido considerar desde los elementos jurídicos, desde la acertada intencionalidad de los gobiernos cuando se ha presentado, desde los aportes teóricos de la academia propia y circundante, así como desde el reclamo claro y constante de los pueblos indígenas y sus organizaciones, que:

El derecho de los pueblos indígenas a una educación “que respete y desarrolle su identidad cultural”, es un imperativo constitucional que exige al Estado y sus gobernantes el planeamiento de políticas públicas que incluyan esta particularidad, desde la apertura a las posibilidades que plantean las propuestas y apuestas de la

educación indígena en el país, entablando diálogos desde el reconocimiento de realidades y lógicas de diversidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arroyo, M. *Pedagogías em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp. 28-49. Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasil (2003). Disponible en: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>
- Cumes, A. *Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio*. Anuario Hojas de Warmi. nº 17. Murcia, España (2012). Disponible en: <https://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/180281>
- Decreto 1953 de 2014. Presidencia de la República. Ministerio del Interior. *Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política*. DO.: 49.297. Bogotá, Colombia.
- Santos, B. *Decolonizar el saber, reinventar el Poder*. Monevideo, Uruguay (1998). Ediciones Trilce- Extensión Universitaria. Universidad de la República.
- Santos, B. *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad. Segunda edición ampliada*. Siglo del Hombre Editores. Facultad de Derecho Universidad de los Andes. Traducción Consuelo Bernal y Mauricio García Villegas. Santafé de Bogotá. Colombia (1998).
- Santos, B. *Una epistemología del Sur: la invención del conocimiento y la emancipación social*. Primera edición. Traducción Consuelo Bernal y Mauricio García Villegas. México (2009). Siglo del Hombre Editores. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO.
- Santos, B. Et al. *Introducción a las Epistemologías del Sur*. EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR EPISTEMOLOGIAS DO SUL. (Buenos Aires (2018). CLACSO/Coímbra: CES. Libro digital pdf. págs. 25 – 62. Disponible en: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias\\_del\\_sur\\_2018.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf)

- Estermann, J. *Más allá de occidente. Apuntes filosóficos sobre interculturalidad, descolonización y el Vivir Bien andino*. Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador (2015).
- Gimeno, J. y Castaño, A. *Antropología comprometida, antropología de orientação pública e descolonialidade: desafios etnográficos e descolonização das metodologias*. (2016). Disponible en:  
[https://www.researchgate.net/publication/307082690\\_Antropologia\\_y\\_epistemologias\\_del\\_Sur\\_el\\_reto\\_de\\_la\\_descolonizacion\\_de\\_la\\_produccion\\_del\\_conocimiento\\_Presentacion](https://www.researchgate.net/publication/307082690_Antropologia_y_epistemologias_del_Sur_el_reto_de_la_descolonizacion_de_la_produccion_del_conocimiento_Presentacion)
- Green, A. *Anmal Gaya Burba: Isbeyobi Daglege Nana Nabgwana Bendaggegala - Significados de Vida: Espejo de Nuestra Memoria en Defensa de la Madre Tierra*. Tesis Doctoral. Universidad de Antioquia. Medellín (2011).
- Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC-PEBI. *¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de contrucción de una educación propia*. Editorial Fuego Azul. (C. R. Cauca, Ed.) Popayán (2004).
- Ramírez, R. *Los “bienes relacionales” en la socioecología política de la vida buena*. Universidad Autónoma de México (2019). Crisol, Serie numérica 8 pp 1-20,
- Rancière J. *Política, policía, democracia. Diez tesis sobre la política*. LOM Ediciones. Santiago de Chile. Chile (2006). Págs. 59-79.
- Rufer, M. *La memoria como profanación y como pérdida: comunidad, patrimonio y museos en contextos poscoloniales*. A Contracorriente, Una revista de estudios latinoamericanos. (2018). Vol. 15, Núm. 2 pp 149-166.
- Sennett, R. *Together. The Rituals, Pleasures and Politics of Co-operation*. Yale University Press New Haven, USA & London, UK. Typeset by Jouve (UK), Printed in the USA. (2012).