

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Visión de la política laboral-educativa desde el derecho propio del pueblo indígena Kokonuko - resguardo Puracé en el Cauca colombiano

Diego Andrés Córdoba Riveros

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales
Bogotá D.C., Colombia

2023

Visión de la política laboral-educativa desde el derecho propio del pueblo indígena Kokonuko - resguardo Puracé en el Cauca colombiano

Diego Andrés Córdoba Riveros

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Derecho Laboral y de la Seguridad Social

Director:

Doctor Jorge Enrique Carvajal Martínez

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales
Bogotá D.C., Colombia

2024

A mi Madre, por su inmensurable esfuerzo y el sacrificio de toda una vida.

Declaración de obra original

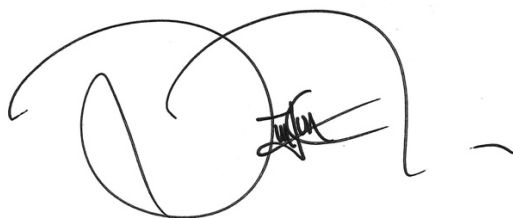
Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized 'D' followed by 'A', 'C', 'R', and 'R' in a cursive script.

Diego Andrés Córdoba Riveros

30/01/2024

Resumen

Visión de la política laboral-educativa desde el derecho propio del pueblo indígena Kokonuko - resguardo Puracé en el Cauca colombiano

En este trabajo, construido sobre una base dogmático jurídica, apoyada en el convenio 169 de la OIT (*convenio sobre pueblos indígenas y tribales*), las leyes y las decisiones de las altas cortes colombianas que lo incorporan, desarrollan y promueven dentro del ordenamiento jurídico colombiano, se analiza cómo, pese a su ratificación desde el 07 de agosto de 1991, luego de 32 años el gobierno y las comunidades indígenas no han logrado acuerdos laborales frente a la vinculación, estabilidad y prerrogativas de los etnoeducadores y/o dinamizadores de cara a la administración del SEIP (*Sistema Educativo Indígena Propio*). Esta anomia ha obligado a los pueblos indígenas y, particularmente, al pueblo Kokonuko del resguardo Puracé en el Cauca colombiano a reprochar e inadmitir las pautas impuestas desde el gobierno nacional que desconocen las propias.

A partir de esta propuesta que contempla elementos conceptuales entre los que se destacan el pensamiento decolonial y la multiculturalidad, se sugieren pautas de relacionamiento dialógico y concertación, que permitirían remover los obstáculos para la implementación adecuada del SEIP y conjurar las tensiones entre gobierno y pueblos frente al desarrollo del trabajo etno-docente.

Palabras clave:

Multiculturalidad, Pensamiento Decolonial, Descolonización, Interculturalidad.

Abstract

Vision of the labor-educational policy from the right of the Kokonuko indigenous people - Puracé reservation in the Colombian Cauca

In this work, built on a legal dogmatic research, supported by ILO Convention 169 (*Convention on Indigenous and Tribal Peoples*), the laws and decisions of the Colombian high courts that incorporate, develop, and promote it within the Colombian legal system, it is analyzed how, despite its ratification since August 7th 1991, after 32 years, the government and the indigenous communities have not reached labor agreements regarding the vinculation, stability, and prerogatives of the ethnoeducators and/or facilitators for the administration of the IES (*Indigenous Educational System*). This anomie has forced the indigenous peoples and, particularly, the Kokonuko people of the Puracé reservation in the Colombian Cauca to reproach and reject the guidelines imposed by the national government that ignore their own.

Based on this proposal, which contemplates conceptual elements among which decolonial thinking and multiculturalism stand out, guidelines for dialogic relationships and concertation are suggested, which would allow the removal of obstacles to the adequate implementation of the IES and ward off tensions between the government and the people regarding the development of ethno-teaching work.

Keywords:

Multiculturality, Decolonial Thought, Decolonization, Interculturality.

Índice

Resumen.....	VII
Abstract.....	VIII
Índice.....	1
Lista de abreviaturas y siglas	5
INTRODUCCIÓN	6
Problema de investigación	8
Pregunta de investigación.....	12
Hipótesis.....	12
Objetivo General	13
Objetivos Específicos.....	13
Metodología	13
1. DEL CONVENIO 169, RATIFICACIÓN Y AVANCES EN EL ORDENAMIENTO JURÍDICO COLOMBIANO	18
1.1. Instrumentos normativos internacionales que anteceden al Con. 169 OIT	18
1.1.1. Carta de la ONU-1945.	18
1.1.2. Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales Res. 1.514 Asamblea General ONU - 1960	19
1.1.3. Convenio 107 sobre poblaciones indígenas y tribuales(sic) (OIT, 1957).....	20
1.2. Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales (OIT, 1989).....	21

1.3.	Declaración ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, Resolución 61/295 de la Asamblea General 2007.	24
1.4.	Principios aplicables al trabajo en el ejercicio de la educación indígena	25
1.4.1.	Del trabajo docente indígena	25
1.5.	Constitución Política de Colombia.	28
1.6.	Legislación.....	32
1.6.1.	Ley 21 de 1991.....	32
1.6.2.	Ley 115 de 1994.....	33
1.6.3.	Decreto 804 de 1995	35
1.6.4.	Ley 909 de 2004.....	37
1.6.5.	Decreto 3323 del 2005	38
1.6.1.	Decreto 1953 de 2014	38
1.6.1.	Decreto 1345 de 2023	39
1.7.	Marco jurisprudencial	40
1.7.1.	Sentencia C-208/07.....	42
1.7.2.	Sentencia SU-245 de 2021	45
1.8.	Derecho propio indígena.....	45
1.9.	Breves consideraciones finales	53
2.	RELACIONAMIENTO ENTRE ESTADO Y LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE COLOMBIA	55

2.1.	Breve contexto general	55	
2.2.	Desequilibrios	57	
2.3.	Tensiones entre el derecho laboral nacional y las prácticas laborales del pueblo Kokonuko del resguardo Puracé en el Cauca colombiano en materia de etnoeducadores	61	
2.4.	Breves consideraciones finales	68	
3. LA PERSPECTIVA DECOLONIAL Y EL RECONOCIMIENTO DE LA MULTICULTURALIDAD COMO BASES DE LA CONCERTACIÓN DEL DERECHO LABORAL DE LOS ETNOEDUCADORES			69
3.1.	Marco conceptual.....	69	
3.1.1.	Pensamiento Decolonial.....	70	
3.1.2.	Multiculturalidad.....	76	
3.1.3.	Educación Indígena Propia	79	
3.1.4.	Etnoeducadores: Maestro comunitario.	85	
3.1.5.	Las lógicas laborales: desde lo local.....	87	
3.2.	Propuesta jurídica.....	89	
3.3.	Breves consideraciones finales	91	
CONCLUSIONES			92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS			95
Productos jurídicos.....			100
Derecho internacional.....			100

Legislación colombiana..... 101

Lista de abreviaturas y siglas

Abreviatura	Término
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONU	Organización de las Naciones Unidas
CC	Corte Constitucional
CSJ	Corte Suprema de Justicia
CE	Consejo de Estado
S	Sentencia
SU	Sentencia de unificación
C-	Sentencia de constitucionalidad
T-	Sentencia de tutela
A	Auto
C	Concepto
SEIP	Sistema Educativo Indígena Propio
CONTCEPI	Comisión Nacional de Trabajo y Concertación en Educación para los Pueblos Indígenas
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MPC	Mesa Permanente de Concertación
CN	Constitución Nacional
Con.	Convenio
Res.	Resolución
Art.	Artículo
Num.	Numeral
Inc.	Inciso

INTRODUCCIÓN

El pueblo colombiano es heterogéneo étnica y culturalmente, en otras palabras, en la nación existen y conviven múltiples grupos étnicos con patrones socioculturales diferenciados; razón por la cual, en los últimos tiempos, el Estado ha hecho un esfuerzo considerable para entrar en diálogo con estos pueblos originarios¹. Esto significó la renuncia del Estado a intentar que las comunidades indígenas se integren a la sociedad mayoritaria del país; y, por el contrario, se ha optado por un modelo multicultural en el Estado-nacional que favorezca la pervivencia cultural de los Pueblos Indígenas. Pero, casi siempre, hay encuentros y desencuentros entre las visiones indígenas en lo referente al direccionamiento de sus instituciones y las concepciones nacionales. Por lo general, se experimentan choques que desencadenan en fracasos en los programas llevados a cabo dentro de las comunidades y que suponen la intervención del Estado, con todos los desafíos que esto implica en materia de derechos (Sánchez Botero, 2003).

El principal motivo de estos choques se halla en las formas específicas de relacionamiento de los pueblos indígenas entre sí, y el entorno en que habitan. Esto considerando que, como afirma Escobar (2000), los pueblos indígenas mantienen “una cantidad de prácticas -significativamente diferentes- de pensar, relacionarse, construir y experimentar” (pág. 71) el mundo y su relación con el ser humano; significativamente diferentes respecto a la visión del Estado y de otros grupos humanos que cohabitan en el territorio nacional. Sus usos y costumbres de vida y relacionamiento se fundamentan en una cosmovisión de carácter milenario. De ahí la necesidad de garantizar:

¹ Cabe aclarar que dicho esfuerzo no fue producto de la voluntad del Estado colombiano, sino de las distintas movilizaciones que realizaron los pueblos indígenas, como la toma a la Conferencia episcopal en 1996, cuya presión llevó al Estado colombiano a escuchar las peticiones de los pueblos indígenas que en el momento se encontraban sumergidos en una situación de vulnerabilidad (situación que aún se mantiene).

El reconocimiento y valoración de los diferentes pueblos y culturas que conviven en el país y en la sociedad en general donde se propende por una relación de equidad social, solidaridad, aceptación, el respeto a la diferencia y armonía en la convivencia. (CONTCEPI, 2013, pág. 27)

En este sentido, temas como la salud y educación, tienen unas características específicas que responden y se basan en los principios de relacionamiento de estos grupos. Desde hace varios años los pueblos indígenas, a través de sus distintos escenarios de concertación, han instado al Estado colombiano para que garantice la implementación de los sistemas de educación y salud propios. Si bien, en ambos componentes se ha dado un avance considerable, en tanto se ha reconocido la libre autodeterminación, aún es necesario profundizar y garantizar la soberanía total. Evidentemente, ambos aspectos se interrelacionan sistemáticamente con todos los elementos que configuran las estructuras de vida de los pueblos indígenas. Específicamente, la educación es un componente estructural que debe analizarse y edificarse considerando todos los elementos que lo involucran.

Por ello se hace vital, como afirma Mazabuel (2012), que la educación en los pueblos indígenas surja de su reflexión y voluntad de comunidad, y se alinee con sus necesidades y habilidades, es decir, que surja desde su perspectiva propia. Así mismo, líderes indígenas como Quintín Lame, (como se citó en Romero, 2006), entienden la educación de su pueblo como:

Una manera de ascenso y liberación del indígena de la oscuridad; así como concibió el poder de la escritura como medio de incitación de los espíritus, pero a la vez se opuso a la cultura libresca que caracterizaba a la escuela del momento. Quintín Lame pensó el estatus de la naturaleza y el marco de diferenciación del indígena, como un grupo con una cultura, formas de vida, distintas a las de la sociedad occidental y el capitalismo. (pág. 65)

Esto supone la edificación de un sistema entero para responder a los requerimientos propios de cada pueblo. Sin embargo, tal sistema debe establecer canales de comunicación con las instancias respectivas del gobierno que garanticen su adecuado funcionamiento, sin ir en detrimento de los patrones socioculturales de los Pueblos Originarios. Como lo demuestra un informe de la CONTCEPI (2013), el SEIP, ha permitido desarrollar distintos proyectos en todo el territorio nacional, con resultados tanto positivos como negativos. Por ejemplo,

El Pueblo Arhuaco y su lucha contra la comunidad capuchina por una educación libre de la imposición religiosa y desde los valores de su cultura. Esta fue una de las experiencias que para muchas otras organizaciones abrieron un camino de resistencia y dignidad. (CONTCEPI, 2013, pág. 13)

Procesos como este han producido un impacto positivo en la lucha de los pueblos indígenas del país por la reivindicación de sus sistemas propios de conocimiento, que implican toda una estructura en torno a la transmisión de esos conocimientos. Empero, aún persisten inconvenientes que obstaculizan el funcionamiento del SEIP. Entre ellos, están los desacuerdos entre las políticas y acciones del Estado y las del movimiento indígena colombiano, que no coinciden en sus visiones de normatividad y educación, ni en su aplicación, tanto a nivel local como nacional (Guido & Bonilla, 2013).

Problema de investigación

En el ámbito laboral de la etnoeducación se encuentra la tensión antes referida, por tanto, esta investigación se ocupa de la tensión entre las lógicas laborales de la Nación y los principios que gobiernan el ámbito laboral de los pueblos indígenas, específicamente en el campo educativo.

Para aterrizar el análisis de los principios que intervienen en el relacionamiento de los pueblos indígenas y el Estado colombiano en una situación concreta, esta investigación aborda el caso de la comunidad Kokonuko del resguardo Puracé en el Cauca, que cuentan con una visión específica del ámbito laboral en articulación con las prácticas educativas. Por ello, consideran en sus sistemas nociones propias de docentes articuladas con formas específicas de ejercer, distantes de los estándares laborales que rigen el ejercicio docente dentro del sistema educativo y laboral de la nación. Las nociones propias de esta comunidad se fundamentan en su cosmovisión de donde emerge la ley de origen y el derecho propio. En otras palabras, esta investigación se encarga de analizar la forma como interactúa la visión de la política laboral-educativa desde el derecho propio del pueblo indígena Kokonuko - resguardo Puracé en el Cauca colombiano- con las lógicas laborales en materia educativa del Estado colombiano.

El Pueblo Kokonuko se ubica en la zona central del departamento del Cauca en la Región Andina de Colombia. Parte del territorio que ocupa este pueblo originario coincide con las inmediaciones del Parque Natural Puracé en la zona alta de la cordillera central andina. Sus usos y costumbres, como en la mayoría de los pueblos indígenas colombianos, se han moldeado en virtud del contacto con otras poblaciones mestizas. En virtud de ello, han adaptado varios patrones culturales provenientes de la tradición judeocristiana y han moldeado sus lógicas económicas y sociales de acuerdo a las imposiciones que ha hecho el gobierno colombiano en sus territorios. En materia económica, han complementado los cultivos familiares, principalmente de maíz y papa, con otras actividades laborales propuestas por terceros, como el trabajo en el cultivo de flores.

En el ámbito social, los sistemas de salud y educación se han adaptado a los sistemas nacionales, mezclando conocimientos de la medicina y los conocimientos tradicionales con la medicina occidental y el sistema educativo colombiano. Sin embargo, desde hace varios años los

pueblos indígenas de Colombia han emprendido una lucha reivindicatoria, cuyo resultado principal ha sido la visibilización de sus cosmovisiones, materializada en espacios como la Constitución Política a través del reconocimiento de la multiculturalidad de la nación. El pueblo Kokonuko ha participado en estas luchas estableciendo canales permanentes de concertación con el Estado colombiano en todos los ámbitos, incluyendo el sistema de educación y los principios laborales (Asociación de cabildos Genaro Sánchez zona centro-Popayán, 2013).

Sin embargo, aún se mantienen las lógicas desiguales de diálogo y concertación. De ahí la necesidad de visibilizar las concepciones educativas y laborales del pueblo Kokonuko del resguardo Puracé en el Cauca para que sean consideradas dentro de los sistemas educativos y laborales del gobierno colombiano articuladamente; específicamente, las que involucran el ejercicio docente desde los sistemas educativos y laborales propios, cuyo principal referente es la constitución del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) desde el año 2007. Sistema que hasta ahora no ha funcionado plenamente, por las dinámicas que regulan la relación entre el Estado colombiano y las comunidades indígenas. En este ejercicio se analizarán los resultados del SEIP en el pueblo Kokonuko hasta el año 2017, donde se exponen los resultados de la implementación del SEIP a partir de las problemáticas identificadas en el plan de salvaguarda del pueblo Kokonuko de 2013.

El problema de investigación surge en tanto la Constitución Política reconoce y protege la diversidad cultural de la nación y promueve el respeto por los derechos humanos de los pueblos indígenas. El gobierno debe, en consecuencia, reconocer el derecho de las comunidades de crear sus propias instituciones en ámbitos económicos y laborales (Con. No 169 OIT, Art. 27).

La educación estatal en el marco del SEIP, permite a las comunidades indígenas ejercer el manejo económico y curricular de los proyectos de educación, de acuerdo con sus necesidades

culturales. Sin embargo, las normas nacionales del trabajo y la visión del trabajo etno-educativo de la comunidad Kokonuko del resguardo Puracé en el Cauca no han logrado un consenso que garantice y fortalezca la autonomía indígena y su armonía con las formas nacionales.

Esta propuesta resulta relevante desde lo jurídico, cultural y social, porque los pueblos indígenas vienen demandando un trato diferenciado en las políticas públicas respecto a sus derechos de libre determinación, gobierno propio y autonomía consagrados en la Constitución de 1991. En este sentido, la política del relacionamiento laboral en el marco de la implementación del SEIP es una tarea aún pendiente. Aunque las organizaciones indígenas que constituyen la MPC están adelantando un proceso de concertación técnica, aún existen muchos vacíos en la normativa que, no obstante, la voluntad y la iniciativa indígena, no permiten que estas comunidades desarrollen libremente la autonomía.

Ciertamente, convenios como el 169 OIT, demuestran los avances que se han hecho en materia normativa. Sin embargo, resulta imperativo examinar por qué aun existiendo este tipo de legislación que hace énfasis en la especificidad de las condiciones de los pueblos indígenas (que incluso se consagra constitucionalmente) aún prevalece una relación vertical en la normatividad, en dónde las comunidades indígenas deben moldear sus dinámicas en torno a las normas nacionales, en lugar de ajustar y ejercer la normatividad de tal forma que exista una armonía entre las visiones locales y las formas nacionales.

En materia de derecho laboral, es válido el ejercicio que aquí propongo considerando que, hasta ahora, se ha examinado el tema desde otras disciplinas, especialmente la antropología. Lo que hace necesario llevar a cabo un examen desde la propia disciplina, caracterizado por una aproximación crítica a lo que en ella se encuentra estipulado. Esto permitirá situar la aproximación crítica desde la orilla de la norma. Se trata de examinar la norma desde adentro para entender sus

vacíos operativos y las inconsistencias entre los que aparecen algunos decretos, como los que ya se han mencionado, y la aplicación efectiva del derecho laboral en contraste con otras representaciones.

Así mismo, el énfasis que aquí se hace en la relación entre las prácticas laborales y los sistemas propios de educación permite presentar un escenario en el que “lo laboral” entra en juego con otros escenarios de la vida cotidiana de las comunidades. Con ello, se intentará demostrar que las problemáticas del derecho laboral nacional en contraste con las formas laborales locales no son un hecho aislado, por el contrario, afectan a todos los sectores de las comunidades, en este caso, al pueblo Kokonuko del resguardo Puracé en el Cauca colombiano. Sin embargo, es una cuestión que debe solventarse para progresar en la consolidación de los derechos de los pueblos indígenas.

Pregunta de investigación

¿De qué forma podría generarse un diálogo horizontal entre las normas nacionales del derecho al trabajo en el contexto educativo estatal y las normas laborales del derecho propio del pueblo Kokonuko del resguardo Puracé en el Cauca colombiano?

Hipótesis

Es posible generar un diálogo horizontal entre las dinámicas laborales propias en la etnoeducación del pueblo indígena Kokonuko y las nacionales, que se fundamente en la articulación armónica de la normativa nacional laboral y las formas laborales locales. Entendiendo que se presentan obstáculos en las normas nacionales, se debe reevaluar su validez en estos contextos y estimular el fortalecimiento de la autonomía indígena. Esto a partir del reconocimiento de las particularidades propias de los pueblos indígenas y su lucha por la reivindicación de sus procesos organizativos. Se entiende, además, que la educación propia es uno de los pilares para la adecuada transmisión del acervo cultural. Garantizar los elementos adecuados para el ejercicio

adecuado del SEIP permitirá fortalecer las dinámicas socioculturales del pueblo Kokonuko del resguardo Puracé en el Cauca.

Objetivo General

Caracterizar los espacios donde pueden dialogar, concertar y articular la visión y las prácticas laborales etnoeducativas del pueblo Kokonuko, con las normas nacionales del derecho del trabajo para los educadores.

Objetivos Específicos

1. Determinar el marco legal de relacionamiento entre gobierno colombiano y los etnoeducadores y/o dinamizadores del SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio), abordando sus avances y derroteros.
2. Analizar la forma cómo, hasta el momento, han dialogado las pautas laborales de los pueblos indígenas y las normas nacionales del derecho del trabajo en torno a los sistemas de educación propia de los pueblos indígenas y las tensiones a causa de ello.
3. Establecer desde una perspectiva decolonial y multicultural las categorías básicas que se deben tener presentes para consolidar una política que concilie en términos laborales las prácticas occidentales con las prácticas indígenas propias en la etnoeducación del pueblo indígena Kokonuko, que se fundamente en la articulación armónica de la normativa nacional laboral y las formas laborales locales

Metodología

Esta investigación contempla insumos provenientes de la investigación dogmático-jurídica. En este sentido, se trata de un ejercicio interpretativo con un significado social que, a partir de un estudio de caso específico, comprende ejes más amplios de relacionamiento. Por ello, es evidente que se concentra en el estudio de hechos particulares que inducen a interpretaciones más amplias

con impactos más generalizados. No se trata de recoger cifras y datos cuantificables, sino de analizar las dinámicas que involucran a los sujetos-objetos de esta investigación. De igual forma, este ejercicio se nutre del análisis de la documentación precedente que constituye la materia prima para clasificar los hallazgos de la investigación. Todo aquello en virtud de cada uno de los objetivos generales y específicos que se propone alcanzar este ejercicio de análisis y argumentación.

En este sentido, se pondrá en práctica la revisión documental, que permitirá recoger información complementaria. Esta información será analizada a partir del enfoque transdisciplinar expuesto en el marco metodológico, con el fin de analizar los resultados en su conjunto y no de manera aislada.

Etapas Positiva

Con el objetivo de dar respuesta a la pregunta de investigación, es necesario conocer de primera mano los sistemas de educación propia en relación con los principios que rigen la vinculación laboral del maestro comunitario. Por ello, se revisarán las memorias de la Mesa Permanente de Concertación que permitirán identificar las necesidades, preferencias y visiones de los pueblos indígenas allí representados a propósito del tema que aquí abordaré.

Finalmente se llevará a cabo un análisis del perfil del SEIP y el Decreto 1953 de 2014. Entendiendo su importancia para la reflexión que aquí se propone. Todo esto teniendo en mente los lineamientos teóricos y el estado del arte.

Etapas Hermenéutica Primer Nivel

La información recogida y el correspondiente análisis documental y jurisprudencial será sistematizada de acuerdo con las categorías de análisis planteadas en el marco teórico. Esto es,

aquellos elementos que contribuyan a la comprensión del sistema de educación propia del Pueblo Kokonuko; aquellos que den cuenta de las características que deben cumplir los maestros comunitarios; los elementos que contribuyen a la comprensión de las lógicas laborales del pueblo Kokonuko, en particular, y de los pueblos indígenas en general; y aquellos testimonios, apreciaciones y análisis que den cuenta de las dinámicas de relacionamiento entre el Estado y los pueblos indígenas.

Etapa Hermenéutica Segundo Nivel

Una vez clasificada la información se procederá a extraer hallazgos complejos a partir del análisis transdisciplinar, que permitan responder a la pregunta y al objetivo general que plantea esta investigación. Esto es, encontrar los elementos que permitan establecer canales de diálogo, concertación y articulación entre la visión y las prácticas laborales etnoeducativas del pueblo Kokonuko, con las normas nacionales del derecho del trabajo. En este sentido, las conclusiones y los resultados se nutren directamente de reflexiones sobre la bibliografía estudiada y el análisis de la jurisprudencia.

Enfoque analítico: Enfoque Transdisciplinar

Seguendo a Cordero (2012), un enfoque transdisciplinar es un cúmulo de disciplinas interconectadas, cuyas actividades se influyen entre sí, produciéndose conjunta y coordinadamente. Dicho análisis nos permite entender la manera en que el fenómeno educativo se relaciona con el ámbito social y con las lógicas de gobierno del Estado colombiano. Cuando se trata de pueblos indígenas todos los elementos confluyen en una relación de codeterminación y dependencia. Cuando se trata de pueblos indígenas y, en general, de fenómenos sociales, como lo es la educación y el ámbito laboral, es evidente que no se puede hacer una aproximación como si

se tratara de fenómenos aislados; al contrario, se trata de fenómenos relacionados con todos los elementos que conforman el sistema de vida de un pueblo indígena determinado. En este caso, del Pueblo Kokonuko del resguardo Puracé en el Cauca.

En este sentido, para los pueblos indígenas los “fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociales y ambientales, son todos recíprocamente interdependientes” (Martínez, 2011, pág. 8). Es decir, ningún fenómeno puede ser tomado como un hecho aislado, debe analizarse como un conjunto. Martínez (2011), asegura que

El ser humano, como todo ser vivo, no es un agregado de elementos yuxtapuestos; es un todo integrado que constituye un suprasistema dinámico, formado por muchos subsistemas perfectamente coordinados: el subsistema físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético-moral y el espiritual. (pág. 9)

Por ello, cada fenómeno debe analizarse de forma conexa con los demás, desde una aproximación disciplinar compleja, como es el caso del SEIP en el Pueblo Kokonuko del resguardo Puracé en el Cauca.

Este aporte académico, desde este enfoque metodológico, nutre su análisis de herramientas propias de la sociología jurídica, pues, considera acertadas las consideraciones que sobre dicha ciencia hace el tratadista Jorge Enrique Carvajal Martínez (2023) al señalar que la sociología jurídica es una disciplina autónoma que se basa en métodos y referentes teóricos de la sociología general, pero se centra en investigar los problemas legales y sus impactos en la sociedad. La sociología del derecho se dedica a comprender y estudiar el fenómeno jurídico y sus instituciones en el contexto social. Es por esto mismo, explica Carvajal (2023), que sus temas investigativos se transforman constantemente y permiten aproximaciones interdisciplinarias, que requieren distintos

enfoques teóricos para tratar de entender la compleja relación entre el derecho y la sociedad (Carvajal, 2023).

Debido a su amplitud y heterogeneidad, la sociología jurídica permite investigar asuntos como

“las transformaciones del Estado, el poder, la violencia política, la globalización, la democracia, el pluralismo jurídico, las relaciones internacionales, los movimientos sociales, las luchas de género, los problemas medio ambientales, culturales, *étnicos, todos ellos en su relación con el derecho, la creación normativa, las instituciones jurídicas, los derechos humanos y la eficacia de la ley* [énfasis agregado]”. (Carvajal, 2023, pág. 592)

Y se hace en extremo útil, si el esfuerzo está dirigido de manera adecuada a conseguir las respuestas e incidencias que el derecho trae o puede traer a los fenómenos sociales, de manera que, a partir de su uso, es posible comprender de una forma adecuada los avatares de toda sociedad y a partir de ello generar un desarrollo normativo más adecuado, que garantice, si no todas, al menos la mayoría de las visiones se encuentren conciliadas y especialmente cuando se revisan las que les son propias a las distintas comunidades indígenas que integran un país tan diverso como Colombia.

1. DEL CONVENIO 169, RATIFICACIÓN Y AVANCES EN EL ORDENAMIENTO JURÍDICO COLOMBIANO

Se parte de abordar la interacción normativa que afecta el desarrollo de la etnoeducación en Colombia, por supuesto, el abordaje de esta temática debe considerar el bloque de constitucionalidad y la prevalencia de este según el Art. 93 CN. Por ello, desde ahora se anuncia que el Con. 169 OIT se erige como fundamento legítimo del adelanto normativo que de manera transversal compromete el desarrollo de las sociedades indígenas, y especialmente al avance de la etno-educación y las maneras de interacción laboral entre etno-educadores y el Estad. No obstante, es interesante recorrer los antecedentes de este convenio y detenerse a observar los avatares en el concierto internacional que condujeron a su creación.

En consecuencia, se hace una mención a la normatividad que de manera directa incorpora el convenio al ordenamiento jurídico colombiano y las leyes que, en materia etno-educativa de los indígenas se han construido, especial y específicamente, aquellas que han pretendido o han intentado el adecuado desarrollo de las formas de interactuar etnoeducadores - gobierno nacional; esta verificación ayudará a definir unos principios laborales que, aparte de los generales del derecho laboral, le son reconocidos exclusivamente a las comunidades indígenas en la gestión y/o dinamización de la enseñanza.

Finalmente, se apreciarán algunas de las decisiones judiciales más relevantes en materia etnoeducativa para introducir de tal manera las tensiones de las que tratará el próximo capítulo.

1.1. Instrumentos normativos internacionales que anteceden al Con. 169 OIT

1.1.1. Carta de la ONU-1945.

El capítulo XI, Artículo 73 de la Carta ONU (1945), demanda de sus Estados miembros el deber de garantizar y promover el bienestar de sus habitantes en sus territorios, sobre todo de cara

a los pueblos que no hayan alcanzado a plenitud su autogobierno, procurándoles el avance *económico*, político, social y *educativo*, sin menoscabo de su cultura y bajo su égida (Literal a.). De igual manera los conmina a apoyar su autogobierno, brindándoles y garantizándoles el respeto a sus aspiraciones, a sus instituciones políticas, y respetándoles a su vez la libertad y nivel de desarrollo (Literal b.); también impone la promoción de medidas que construyan el desarrollo, la investigación junto con la cooperación, incluso con organismos especializados en la esfera internacional en aras de la “*realización práctica de los propósitos de carácter social, económico [énfasis añadido] y científico expresados en este Artículo.*” (Carta ONU, 1945)

Manifestándose desde entonces como algo necesario, el dialogar y procurar acuerdos entre los gobiernos y sus pueblos que se articulen respetando las dinámicas de desarrollo propias.

1.1.2. Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales Res. 1.514 Asamblea General ONU - 1960

Este documento que fue votado favorablemente por Colombia como integrante de la ONU, constituyó el fundamento para procesos de descolonización de países y pueblos dominados y dependientes económica, política y socialmente de otros; en un principio fue orientado al dominio de naciones extranjeras y paulatinamente a los pueblos de una misma nación.

El preámbulo de dicha norma indica “la necesidad de poner fin rápida e incondicionalmente al colonialismo en todas sus formas y manifestaciones” (Res. 1.514, ONU - 1960). Bajo el entendimiento y reconocimiento de la libertad, soberanía e integridad del territorio, considerando a su vez, que la continuidad del “colonialismo impide el desarrollo de la cooperación económica internacional, *entorpece el desarrollo social, cultural y económico de los pueblos dependientes*[énfasis añadido]” (Res. 1.514, ONU - 1960)

Reconoce en la subyugación y dominación a otros pueblos una abierta contradicción con los derechos humanos esenciales y una afrenta a los ideales de paz, comprometidos en la Carta ONU (1945), (Numeral 1); Advirtiendo a sus miembros, que todos los pueblos deben gozar de libre determinación en materia política y a orientar su crecimiento económico, social y cultural en ese escenario libre (Numeral 2); advierte además, que la independencia de los pueblos no puede ser condicionada por falta de preparación en punto al desarrollo de la economía, lo social, lo político y lo educativo (Numeral 3).

Finalmente, advierte que en aras de la paz y de la completa independencia deben cesar todas las acciones represivas (Numeral 4), “*traspasando todos los poderes a los pueblos sin condiciones ni reservas* en conformidad con su voluntad y sus deseos libremente expresados y sin distinción de raza credo ni color” [énfasis añadido] (Res. 1.514 Numeral 5, ONU - 1960).

1.1.3. Convenio 107 sobre poblaciones indígenas y tribuales(sic) (OIT, 1957)

La OIT, es el organismo más activo de la ONU en cuanto a la defensa de derechos de los indígenas, especialmente de aquellos derechos económicos y sociales.

El Con. 107 de 1957 es el primero de dos instrumentos normativos internacionales especialmente encaminados a proteger las comunidades indígenas y a enunciar derechos; pese a su importancia, obtuvo el rechazo de sus destinatarios, por referirse de manera condescendiente e incluso peyorativa a sus condiciones de desarrollo social y económico, tildándolas de “menos avanzadas” (Artículo 1. Parágrafo) con tintes de asimilacionismo o uniformidad cultural desde la perspectiva del desarrollo; de otra parte, sus limitaciones a corto plazo llevaron a la necesaria elaboración de un nuevo convenio que tuviera presente su cosmovisión.

El aspecto laboral de este convenio se enmarca en su parte tercera, donde se establece en su Artículo 15 que sus integrantes deben adoptar en su legislación, medidas que les garanticen a los trabajadores de dichas poblaciones una protección eficaz en su contratación y condiciones laborales, mientras no puedan beneficiarse de la protección que se otorga a los trabajadores en general. Asimismo, deberán evitar cualquier forma de discriminación negativa de los trabajadores pertenecientes a comunidades indígenas frente al resto de trabajadores, especialmente en lo que concierne a la admisión en empleos e incluso en los que son calificados; a una remuneración igual frente a trabajos iguales; a la asistencia en seguridad social, incluida la prevención de accidentes y enfermedades laborales sus correspondientes indemnizaciones, higiene en el trabajo y acceso a la vivienda; al respeto por los derechos a asociarse, sindicalizarse entre otros conexos. (Con.107 OIT, 1957)

Como se observa, las medidas adoptadas en este convenio, si bien buscaron la protección del empleo en condiciones equitativas con derechos dados al resto de la población, resultaban insuficientes desde la perspectiva de autodeterminación de los pueblos, pues no tuvo en cuenta que existen visiones propias del trabajo según la concepción de estos, y por ello, no promovió la concertación entre los Estados y las comunidades.

Colombia ratificó este convenio el 04 de marzo de 1959. Actualmente no se encuentra vigente por denuncia automática del 06 de agosto de 1992 en virtud del Con. 169 OIT de 1989; por último, pese al vencimiento de los plazos para su ratificación, aún resulta aplicable para países que ratificaron su contenido y que no lo hicieron con el Con. 169 OIT que revisaremos en seguida.

1.2. Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales (OIT, 1989)

El 07 de agosto de 1991, el Estado colombiano lo ratificó a partir de la Ley 21 del año de 1991, que se mencionará posteriormente. Sobre este instrumento normativo se resalta que, a

diferencia de los señalados anteriormente, la convención es un instrumento jurídico de carácter vinculante para los Estados que lo ratifican y, además, se encuentra vigente y hace parte del bloque de constitucionalidad colombiano, por lo tanto, su análisis es de toda relevancia.

La concepción de esta norma obedece a la oportuna revisión del Con. 107 OIT -1957, ya visto, que fue llevada a cabo por el Grupo de Trabajo Sobre Poblaciones Indígenas de la Subcomisión para la Promoción y Protección de Derechos Humanos de la ONU y lo expuesto en el informe de Cobo (1986) del Relator Especial de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección de Minorías de dicho organismo, que cuestiona en determinado momento y de manera abierta su integracionismo y en consecuencia se promueve y apoya en la elaboración del Convenio 169, aceptado como un avance en el reconocimiento de principios y derechos de estas comunidades desde una perspectiva de autonomía y respeto por su identidad.

Entre las disposiciones más destacables por afinidad con el objeto de este análisis observamos en su parte tercera (Art. 20) aquello concerniente a la contratación y las condiciones de empleo, que se resumen en el deber gubernamental de sus socios, de adoptar en su legislación, pero, luego de consultar con las comunidades étnicas, las medidas especiales y necesarias para garantizar una protección eficaz en materia de empleabilidad y sus prerrogativas cuando sus normas generales no les brinden la misma protección que al resto de trabajadores. (Con. 169 OIT, 1989)

Nótese como la cooperación aquí tallada, entendida como la articulación entre indígenas y gobierno, es una herramienta indispensable para una composición legislativa que permitiría garantizar el acceso efectivo a prerrogativas laborales sin menoscabo de la autonomía e identidad.

El (Num. 3, Lit. c) del mismo artículo, *proscribe cualquier tipo de contratación que resulte coercitiva para los trabajadores de estos pueblos* [énfasis añadido] (Con. 169 OIT, 1989).

Así mismo, sus disposiciones en cuanto a la seguridad social enmarcadas dentro de la parte quinta, señalan que la cobertura o extensión de los regímenes deberá hacerse progresivamente (Art. 24) Además de manera coordinada a nivel comunitario, empleando de manera preferente a la misma comunidad, permitiendo la autogestión de sus servicios de salud, de sus métodos de prevención, de sus prácticas curativas y medicina tradicional, armonizadas con los prestadores de salud del orden nacional cuando se requiera (Art. 25 Con. 169 OIT, 1989).

Frente al desempeño de la labor del docente indígena, al interior de su comunidad, se advierte detalladamente a los gobiernos acerca de qué, tanto programas como servicios de educación para comunidades indígenas deben desarrollarse y operar de manera articulada con éstas, con el fin primordial de responder a las necesidades de estos pueblos, atendiendo su historia, conocimientos y técnicas, sistema de valores y todas las aspiraciones desde el punto de vista social, económico y cultura; para ello se debe asegurar la formación y participación de sus integrantes en la formulación y ejecución de los programas educativos, en aras de que se logren autodeterminar paulatinamente. Todo ello con el objetivo principal de reconocerlos capaces de la creación de sus propias instituciones y medios educativos y por ende, brindarles los recursos para que los administren de manera directa, sin perjuicio de los estándares educativos que se hubiesen aceptado a través de consulta previa (Art. 27 Con. 169 OIT, 1989)

Los artículos mencionados concuerdan con la política general definida en el Convenio consistente en la salvaguarda del trabajo, entre otros (Art. 4); el reconocimiento por parte de los Estados parte, de las instituciones, usos y costumbres (Art. 5); la consulta previa legislativa llevada con quienes representen a las comunidades indígenas y que se dispongan los medios para que las

desarrollen (Art. 6); el reconocimiento de su autodeterminación y autocontrol de su visión del desarrollo social, económico, y cultural, según sus prioridades (Art. 7); el llamado a los estados a respetar la cosmovisión de estos pueblos al momento de aplicar la normativa nacional (Convenio No 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, 1989, (Art. 8) (Con. 169 OIT, 1989).

1.3. Declaración ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, Resolución 61/295 de la Asamblea General 2007.

En este documento se afianza el principio de dignidad de las colectividades indígenas, y se enfatiza acerca del fortalecimiento institucional indígena, para el desarrollo y la pervivencia cultural y tradicional (Res. 61/295 ONU, 2007). Jurídicamente no vincula u obliga, pues, al igual que las demás declaraciones del organismo, su contenido pretende, como se indica antes, afianzar los derechos de sus destinatarios a través del compromiso de sus firmantes de direccionar las medidas de promoción que se adoptan y garantizar los principios establecidos en la declaración; a su vez, las declaraciones de derechos, y en particular ésta, sienta los criterios de interpretación de lo que dicho instrumento consagra.

Por lo anterior, resulta desalentador que Colombia sea el único país del continente latinoamericano que se abstuvo al votar para la aprobación de la declaración, utilizando como argumentos las imprecisiones sobre la consulta previa para proyectos, los vacíos acerca de la propiedad de las riquezas del subsuelo y el ingreso de militares a los territorios, así como, que no se precisaran temáticas como el acceso al territorio sobre el cual ejercen autonomía y autogobierno las comunidades indígenas (Barrios & Zapata, 2009).

Sin embargo, haremos uso de este y los demás instrumentos referidos desde el inicio de este capítulo, con el fin de delinear aquellos principios que adquieren especial importancia para la

concertación y definición de políticas etnoeducativas, señalando desde ahora que muchos de ellos son conocidos por los extremos, gobierno e indígenas y a pesar de ello, aún se mantienen los desacuerdos por la omisión en su aplicación por parte del gobierno de forma general.

1.4.Principios aplicables al trabajo en el ejercicio de la educación indígena

Antes de continuar, es elemental establecer que toda relación laboral se debe ajustar a sus principios, que en Colombia se ubican en el Art. 53 de la Constitución, que además de inmutables, permiten estructurar y concretar los ideales de una relación laboral justa, y que, según Silva (2020), son “convencimientos de base o puntos de partida de la sociedad sobre los que se estructuran las actividades de sus integrantes” (pág. 53), y en este caso de los trabajadores, resultan vinculantes y no admiten excepciones. Es de anotar que el presente trabajo no pretende detenerse en ellos, pues, solo preocupan a su objeto de estudio aquellos que de manera especial y exclusiva permean las relaciones laborales étnicas y de manera aún más específica las de los pueblos indígenas.

1.4.1. Del trabajo docente indígena

A los referidos los principios constitucionales, y de la función pública se deben integrar los principios que a continuación se relacionan:

1.4.1.1. Leyes de origen, derecho mayor y propio

Todos los procesos educativos propios, dentro de los que se incluyen sus formas de relacionamiento laboral, se deben construir y orientar desde la ley de origen, el derecho mayor y el derecho propio (Presidencia de la República, 2023, Decreto 1345, Artículo 2.3.3.8.2.2. Lit. a).

1.4.1.2. Autonomía y autodeterminación

Refiere a que se determinen de manera autónoma en el manejo de las instituciones, autoridades de gobierno, estructuras y sus procesos de educación, en el ejercicio de funciones

administrativas y pedagógicas y en su territorio. Implica ello, el aseguramiento y formas de participación en el diseño y funcionamiento del SEIP (Presidencia de la República, 2023, Decreto 1345, Artículo 2.3.3.8.2.2. Lit. b).

1.4.1.3. Diversidad cultural

Los procesos de la educación indígena se convienen y amparan en un escenario de diversidad cultural, respetando la diversidad y diferencia étnica y cultural tendientes a un desarrollo armónico (Presidencia de la República, 2023, Decreto 1345, Artículo 2.3.3.8.2.2. Lit.c).

1.4.1.4. Interculturalidad

La habilidad de comprender tanto la propia cultura como aquellas con las que se interactúa, permitiendo que estas interacciones se enriquezcan mutuamente de manera dinámica. Este proceso contribuye a crear una convivencia social basada en la igualdad y el respeto mutuo.

1.4.1.5. Gobierno propio

Ente autónomo que direcciona, regula, orienta, coordina, valora, articula, controla y decide sobre los procesos educativos, en su componente organizativo, pedagógico, de administración y gestión a partir de su cosmovisión, ley de origen, derecho mayor y propio (Presidencia de la República, 2023, Decreto 1345, Artículo 2.3.3.8.2.2. Lit. e).

1.4.1.6. Interpretación cultural

Exige que, ante el surgimiento de dudas sobre la forma de interpretación de una norma, se debe acudir a las bases de su pensamiento, lenguaje, leyes de origen, derecho mayor y propio de, así como a lo dispuesto constitucionalmente (Presidencia de la República, 2023, Decreto 1345, Artículo 2.3.3.8.2.2. Lit. f).

1.4.1.7. Igualdad

Tratándose del acceso a los cargos necesarios para desempeñar la etnoeducación, de manera especial este principio debe respetar y garantizar la diversidad cultural en un escenario de mayor equidad, lo que conlleve a que se adoptan medidas a favor de los pueblos indígenas, y especialmente a favor de aquellos que se hallen vulnerables o en condición de debilidad manifiesta (Presidencia de la República, 2023, Decreto 1345, Artículo 2.3.3.8.2.2. Lit. g).

1.4.1.8. El mérito

Si bien este principio se orienta a las capacidades que se deben tener para el adecuado desempeño de una labor como la de dinamizar la enseñanza, de manera especial se debe procurar que el dinamizador del SEIP adquiera la capacidad de orientar procesos educativos que logren la transmisión de su cultura, el idioma y cosmovisión con el objetivo de garantizar su pervivencia (Presidencia de la República, 2023, Decreto 1345, Artículo 2.3.3.8.2.2. Lit. h).

1.4.1.9. El debido proceso

Se debe garantizar el debido proceso según el Art. 23 CN, la ley de origen, derecho mayor y propio indígena y las normas aplicables (Presidencia de la República, 2023, Decreto 1345, Artículo 2.3.3.8.2.2. Lit. j).

1.4.1.10. Equidad

De acuerdo al Art. 20 del Con. 169 OIT, a los etno-educadores se les dará una cualificación especial que atienda sus particularidades y que les asegure condiciones de igualdad con los demás maestros (Presidencia de la República, 2023, Decreto 1345, Artículo 2.3.3.8.2.2. Lit. j).

1.4.1.11. Remuneración mínima y vital

Si bien, este es uno de los principios de que trata el Art. 53 CN, en el caso de los indígenas, para determinar la remuneración de los Dinamizadores del SEIP, se debe atender además la definición de cualificación laboral indígena especial, sobre todo en escenarios que propendan por un trato igualitario ante la diferencia, valorando y entendiendo la diversidad étnica y cultural, a través del reconocimiento de los conocimientos y lenguas propias de cada pueblo (Presidencia de la República, 2023, Decreto 1345, Artículo 2.3.3.8.2.2. Lit. 1).

Es importante destacar, que los principios expuestos en este espacio fueron concertados y plasmados de una manera clara en el Decreto 1345 de 2023, es importante a su vez señalar que esta norma fue expedida durante el desarrollo de este trabajo y que la misma responde a la orden impartida por la CC en el Artículo 4 de la parte resolutive de la Sentencia SU-245 de 2021, que de manera transitoria conmina al MEN a establecer espacios de concertación en aras de definir un sistema de equivalencias que otorgue a los etnoeducadores el goce efectivo de las prerrogativas laborales propias del escalafón docente, considerando por supuesto las diferencias culturales y de toda índole (CC, 2021, Sentencia SU- 245-21).

1.5. Constitución Política de Colombia.

La Constitución Política de 1991 marcó un hito, al consagrar un nuevo inicio en las relaciones del Estado con los grupos étnicos, reconociendo a estos como sujetos de derechos. En este período surgió una nueva narrativa respecto de estas comunidades y se empezó a masificar información a las comunidades sobre los derechos indígenas. Sumado a ello, las políticas públicas empezaron a incluir activamente a las comunidades precisamente por el mandato constitucional.

A partir de la década del 70 en el siglo pasado se tienen reportes de los primeros intentos de las comunidades indígenas para entre varias de estas comunidades desarrollar programas

acordes a sus creencias y cultura ancestral propia (Romero F. , 2002). Desde esos momentos, grandes cantidades de modelos educativos incluyentes con minorías y en diversidad fueron apareciendo. Aun así, el desarrollo de estos no puede verse como un proceso ordenado cronológicamente, pues muchos se encuentran en un mismo lapso e incluso se sobreponen uno al otro (Henaó & Sinigüí, 2008). Ejemplos de modelos educativos de esta índole son por ejemplo la Educación Bilingüe, etnoeducación, educación indígena, entre otras (Calvo & García, 2013, pág. 334).

Aun así, siguiendo a Castillo et al. (2005), pese a todo el andamiaje construido a través los espacios específicos para la educación indígena, y los diferentes conceptos jurisprudenciales mediante los cuales se han ido reconociendo cada vez más espacios multiétnicos y pluriculturales, la mayoría de esta educación sigue siendo impartida por la Iglesia Católica, lo cual refuerza el ideario de ayudar al Estado a llegar a zonas apartadas, donde viven estas etnias y donde precisamente el Estado tiene el concepto de que debe proteger especialmente (Romero A. , 2010, pág. 175).

A la vez que se acrecentaban cada vez más los conceptos y documentación sobre la etnoeducación como política pública, las organizaciones representantes de los sectores indígenas incrementaron sus movilizaciones buscando lograr el reconocimiento de derechos que, aunque deberían ser perennes a la condición humana, fueron declarados y reconocidos formalmente. La educación, por ejemplo, buscó desde su perspectiva diferenciar la educación para cada una de las múltiples etnias, centrándola en conceptos como el de sus tradiciones ancestrales, las tradiciones orales de estos pueblos (Romero A. , 2010, pág. 175).

Habiéndose establecido los resguardos y reservas indígenas, sujetos de especial protección en 1980, y habiéndose elevado los derechos de los indígenas en 1991 a rango constitucional,

surgieron variadas y diversas organizaciones no gubernamentales que empezaron a orientar su accionar a proteger los bosques de la Amazonía, respetar los derechos de estas comunidades sobre ciertos territorios y fortalecer un esquema de legislación propia que reivindique sus propias formas de gobierno. Dentro de la agenda educativa, el proceso de evangelización a través de la educación representaba un problema para la reivindicación de estos conocimientos ancestrales por lo que a finales de los 70's, se desistió de estos movimientos misioneros que buscaban evangelizar y así fue cómo surgió la idea de crear unas escuelas comunitarias. Se llegó a asociar este alejamiento conseguido, con la revisión de los acuerdos y a la presencia constante de agentes estatales ajenos a la iglesia, los cuales empezaron a realizar investigaciones antropológicas y de otras materias inherentes (Mueses, 2008, pág. 45).

Se precisa entonces que, en materia jurídica, los fundamentos de los pueblos indígenas están en la Constitución Política de 1991. La educación está inmersa o hacer parte vinculante de varios derechos de la carta magna siendo los más relevantes los Artículos 7º, 10º, 13, 27, 63, 68, 70 y 243. Se hace notorio que el grueso de legislación sobre el tema se dio gracias a las bases sentadas por la Constitución del 91, la cual logró que la educación brindada a estas minorías fuera de mayor calidad y enfocada a su historia, tradiciones y culturas milenarias, lo cual ya había empezado años atrás a modo propio en resguardos de estas comunidades (Núñez, 2004, p. 9).

El antecedente inmediato a la Constitución fue el Programa de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional en 1985, el cual capacitó a docentes indígenas y no indígenas, realizó la conformación y entrega de material educativo bilingüe, realizó seguimiento a proyectos de educación regionales, entre otros. Además, se hizo notorio el esfuerzo por difundir de manera generalizada las memorias y conceptos más relevantes de los seminarios y talleres realizados en la

materia, así como varias versiones de lineamientos generales regentes de la etnoeducación (Núñez, 2004, p. 11).

Entre 1985 y 1995, según las funciones atribuidas al MEN, este a través de los Centros Experimentales Piloto, llevó la educación a las regiones. Se iniciaron programas de capacitación a docentes, seminarios, talleres, profesionalización y se coordinó todo lo pertinente. El común denominador fue buscar personas que pertenecieran a estas minorías o que de alguna manera estuvieran vinculados a procesos académicos etnoeducativos (Núñez, 2004, p. 11).

Más adelante, el etnodesarrollo se instituyó como pilar filosófico de los proyectos de interculturalidad colombianos, convirtiendo esto en un programa con vocación institucional, política y social. A partir de 1985, la etnoeducación pasó a ser una política de estado relevante, buscando garantizar con esto una educación mínima para los grupos étnicos. Desde el 2011, este proceso que venía en cabeza del Ministerio de Educación ha ido migrando a las propias entidades indígenas, para que se apropien de este concepto y lo trabajen desde su experiencia propia a través del paso de las décadas (Calvo & García, 2013, pág. 345).

El aporte de la comunidad universitaria no es menor, ya que un total de siete universidades en Colombia, ofrecen programas de posgrados en etnoeducación (Universidad del Cauca, Amazonía, Guajira, Tecnológica de Pereira, Bolivariana de Medellín, Universidad Nacional Abierta y Distancia y Tecnológica del Chocó). De manera paralela, varios resguardos indígenas y sus organizaciones han desarrollado equipos investigativos, administrativos y educativos y hasta su propia universidad, la cual, de manera concatenada con el Estado, contrata con estos procesos educativos en etnoeducación en dichos territorios (Calvo & García, 2013, pág. 346).

Con la creación del grupo de etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional se trajo el concepto. El problema es que era limitado en cuanto sólo protegía a las comunidades indígenas y buscaba preservar sus lenguas. Quedaban entonces por fuera los grupos afrocolombianos, raizales, palenqueros y romaníes. Para ese momento los grupos nombrados no correspondían al concepto de “minoría étnica”, concepto que llegó con la Constitución Política de 1991. Colombia se adhirió a las buenas prácticas en la materia llevadas a cabo por México, en cuanto a formación de líderes indígenas se refiere. Finalmente, todas estas entidades y subentidades fueron absorbidas en 2003 por la recién creada Subdirección de Grupos Poblacionales, que abolió de plano el concepto de grupos étnicos (García, 2017, pág. 11).

Uno de los preceptos primordiales de la Constitución Política de 1991 es el reconocimiento del país como pluriétnico y multicultural. Así mismo, el artículo 7 de la Constitución precisa el reconocimiento y especial protección de la diversidad étnica en el territorio. Así pues, con esta Constitución se hizo el gran paso de la monoculturalidad al reconocimiento de la multiculturalidad como base para forjar el estado de derecho con todos sus administrados. El doctrinante Pineda (1997) indica que es importante dar el lugar que merece a la Constitución por esta inclusión. El único problema es que en la práctica la educación se encuentra tan homogénea, que en muchos lugares del país no se cumplen ni reconocen los preceptos anteriormente indicados (Ortega & Giraldo, 2019, pág. 72).

1.6.Legislación

1.6.1. Ley 21 de 1991

En Colombia, la incorporación del Convenio 169 OIT se realizó a través de la Ley 21 de 1991, de “consulta previa”, pues, establece procedimientos y requisitos para llevar a cabo la consulta previa a las comunidades tribales en asuntos que afecten su derecho al territorio, cultura

y derechos sociales como los que se discuten en este trabajo y que se asocian con las necesidades laborales del SEIP. Esta ley reconoce la importancia de la consulta previa como un mecanismo fundamental para garantizar los derechos de indígenas y tribales en Colombia y para obtener su consentimiento previo a tomar decisiones que puedan afectar sus territorios y modos de vida (Congreso de la República, 1991, Ley 0021).

Además de la Ley 21 de 1991, existen otras leyes y regulaciones en Colombia que también están relacionadas con la implementación del Con. 169 OIT y la protección de los derechos de los pueblos de que trata dicho instrumento, como la Ley 70 de 1993, del derecho a la propiedad colectiva de las tierras de las comunidades afrodescendientes (Congreso de la República, 1993, Ley 0070).

1.6.2. Ley 115 de 1994

La Ley 115 de 1994 en Colombia, también conocida como "Ley General de Educación," establece el marco legal del sistema educativo en Colombia y regula todos los niveles de educación, en materia etnoeducativa se destacan algunos de sus aportes más relevantes a saber:

Esta ley establece los objetivos y principios fundamentales de la educación en Colombia, incluyendo la promoción de la igualdad de oportunidades, la formación integral de los estudiantes, la participación democrática en la gestión educativa y el respeto por la diversidad cultural y étnica (Congreso de la República, 1994, Ley 0115).

La norma define la estructura del sistema educativo colombiano, que incluye niveles de educación como preescolar, básica primaria, básica secundaria, media, técnica, tecnológica y universitaria. Además, establece las competencias de las entidades encargadas de la educación (Congreso de la República, 1994, Ley 0115).

La Ley 115 promueve la autonomía de las instituciones educativas, lo que les permite tener un mayor control sobre su planificación y gestión, incluyendo aspectos curriculares y administrativos.

Esta ley establece directrices para la evaluación y la mejora de la calidad educativa, promoviendo la implementación de sistemas de evaluación y asegurando la transparencia y rendición de cuentas en los procesos educativos.

Educación intercultural: La Ley 115 reconoce la diversidad étnica y cultural de Colombia y promueve la educación intercultural, especialmente para las comunidades indígenas.

Establece pautas para el financiamiento de la educación en Colombia y define los recursos que deben destinarse a la educación en el presupuesto nacional.

Aborda la formación y profesionalización de los docentes, estableciendo requisitos y estándares para su ejercicio en su Artículo 62.

Promueve la participación de padres de familia, estudiantes y docentes en la toma de decisiones relacionadas con la gestión de las instituciones educativas (Congreso de la República, 1994, Ley 0115).

En resumen, la Ley 115 de 1994 en Colombia es un marco legal integral que regula la educación en el país y establece los principios, objetivos y directrices para un sistema educativo inclusivo y de calidad. Esta ley ha sido modificada y complementada por otras normativas a lo largo de los años, pero sigue siendo la base legal del sistema educativo colombiano.

1.6.3. Decreto 804 de 1995

El Decreto 804 de 1995 en Colombia, "por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos" (Ministerio de Educación, 1995, Decreto 804), establece un marco legal para la atención educativa de grupos étnicos en el país. A continuación, se proporciona un análisis de las disposiciones claves de este decreto:

El Decreto 804 de 1995 se emite en concordancia con la Ley 115 de 1994, que establece principios fundamentales para la educación en Colombia, reconociendo la diversidad cultural y étnica del país, en línea con la Constitución Política de Colombia.

Se busca integrar las experiencias educativas de los grupos étnicos con el sistema educativo del país, mostrando respeto hacia sus creencias y tradiciones, y reconociéndolas como elementos fundamentales del servicio público educativo. Esto se realiza a través de un enfoque colaborativo, donde la comunidad comparte conocimientos y experiencias, con el objetivo de preservar, recrear y desarrollar un proyecto de vida que refleje su cultura, lengua, tradiciones y normas específicas.

Allí se establecen principios de etnoeducación, como integridad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad (Ministerio de Educación, 1995, Decreto 804, Artículo 2).

Se establece la obligación de incluir propuestas de etnoeducación en los planes de desarrollo educativo de las entidades territoriales donde existan comunidades indígenas, negras y/o raizales (Ministerio de Educación, 1995, Decreto 804, Artículo 3).

Indica que la preparación de los educadores étnicos sigue las directrices del Ministerio de Educación Nacional, orientándose hacia el fortalecimiento y la vitalización del proyecto de vida integral en las comunidades étnicas. (Ministerio de Educación, 1995, Decreto 804, Artículo 6).

Se promueve la formación de etnoeducadores bilingües en comunidades con lenguas propias.

Acerca de la selección de Docentes para Grupos Étnicos establece que estos se seleccionan considerando usos y costumbres, compenetración con su cultura, compromiso, vocación, responsabilidad y capacidad investigativa y que de manera preferente se seleccionarán entre los miembros de las mismas comunidades (Ministerio de Educación, 1995, Decreto 804, Artículo 11).

El currículo de la etnoeducación se basa en la territorialidad, la autonomía, la lengua y las concepciones de vida de cada pueblo, según sus usos y costumbres. Se destaca la importancia de la participación de la comunidad en su construcción (Ministerio de Educación, 1995, Decreto 804, Artículo 14).

Promueve para la elaboración de los calendarios académicos que deban adecuarse a las formas propias de trabajo de los grupos étnicos, así como a sus concepciones de tiempo y espacio (Ministerio de Educación, 1995, Decreto 804, Artículo 15).

La infraestructura, materiales educativos y recursos didácticos deben tener en cuenta las particularidades culturales de cada grupo étnico y ser concertados con las comunidades y corresponde asignar a las autoridades territoriales los recursos necesarios para el cumplimiento de lo establecido en esta norma (Ministerio de Educación, 1995, Decreto 804, Artículo 19).

En resumen, el Decreto 804 de 1995 busca garantizar la atención educativa adecuada y respetuosa de la diversidad cultural y étnica en Colombia, reconociendo los derechos de los grupos étnicos a una educación que refleje sus identidades culturales y lingüísticas. El decreto establece principios, orientaciones y medidas específicas para lograr este objetivo y cabe señalar que tanto la Ley 115 de 1994 “General de Educación” y el Decreto 804 de 1995 (atención educativa para

grupos étnicos), y sus respectivas reglamentaciones, han sido expedidas previa consulta y concertación, y su aplicación es de carácter obligatorio y no potestativo de las entidades territoriales.

Por último, el citado Decreto definió cuales son las autoridades tradicionales encargadas de concertar con el gobierno la selección de los etnoeducadores (artículo 10); así mismo, definió los requisitos para su escogencia y los relevó de los títulos de licenciados o normalistas y de adherirse a los concursos públicos de méritos tanto a directivos como a etnodocentes (MEN, 1995, Decreto 804).

1.6.4. Ley 909 de 2004

La Ley 909 de 2004 *“por la cual se expiden normas que regulan el empleo público, la carrera administrativa, gerencia pública y se dictan otras disposiciones”* (Congreso de la República, 2004, Ley 909), resulta aplicable de manera supletoria al vacío persistente en la forma de vinculación de los educadores indígenas al sistema público educativo, puesto que su vinculación no se satisface solo con el nombramiento en propiedad, sino que además se les deben proveer condiciones dignas e igualitarias con las mismas garantías y condiciones laborales que en general ostentan los servidores públicos.

2) El artículo 3 numeral 2 de la Ley 909 prevé que *“Las disposiciones contenidas en esta ley se aplicarán, igualmente, con carácter supletorio, en caso de presentarse vacíos en la normatividad que los rige, a los servidores públicos de las carreras especiales tales como (...)”* (Congreso de la República, 2004, Ley 909).

Por tanto, con el propósito de superar las condiciones de desventaja en comparación con otros funcionarios, los docentes indígenas tienen el derecho a acceder a permisos, licencias,

comisiones, encargos y otras prerrogativas laborales establecidas en la carrera administrativa según la Ley 909 de 2004. La omisión de reconocer estas disposiciones generales en ausencia de una regulación específica constituiría una forma de discriminación.

Así mismo, y ante la necesidad evaluar a los dinamizadores, es necesario llevar a cabo una consulta previa para adoptar una manera de medir el desempeño, de conformidad con (Art. 40 Ley 909 – 2004) y que se oriente por los principios que orientan la estabilidad laboral (Art. 37 Ley 909 – 2004), sin perjuicio de principios propios de la etnoeducación antes referidos.

1.6.5. Decreto 3323 del 2005

El Decreto 3323 de 2005, emitido por el Presidente de la República de Colombia, reglamenta el proceso de selección de etnoeducadores para la carrera docente en el ámbito de la educación estatal. El objetivo principal de esta ley es proveer cargos y directivos docentes en el sistema educativo con profesionales que tengan un conocimiento profundo de la cultura, historia y necesidades de las comunidades, con el propósito de llenar los cargos educativos de la nación y las entidades territoriales certificadas. Esto se hace en conformidad con el Decreto-ley 1278 de 2002 y el Decreto 804 de 1995. Las vacantes se deben reservar y reportar al Ministerio de Educación Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2005, Decreto 3323).

1.6.1. Decreto 1953 de 2014

Esta norma de carácter provisional establece principios y criterios de gestión para las comunidades indígenas con la finalidad de poner en funcionamiento sus territorios y como garantía a las formas propias y autónomas de gobierno en dichos espacios. Este instrumento surge de la necesidad de resolver la omisión legislativa absoluta en que incurrió la Ley 1454 de 2011, "por la cual se dictan normas orgánicas sobre ordenamiento territorial y se modifican otras disposiciones" (Congreso de la República, 2011, Ley 1454, Artículo 1), y que además considera que dicha

omisión se debe a la inacción de las facultades del legislativo dispuestas en el artículo 329 que concuerda con el artículo 56 transitorio, tal como se avizora desde la Sentencia C-489 de la CC.

En esta reglamentación se reconoce el deber por parte del gobierno de efectivizar el cumplimiento de la Ley 21 de 1991 antes referida y, asociada integralmente con el Convenio 169 de la OIT.

Del texto legal se resaltan los principios consignados en el Artículo 10 y que constituyen una fuente de los que previamente se desarrollaron en este capítulo y que de manera reciente se consignaron en el Decreto 1345 de 2023, y que han nutrido el abordaje de los asuntos propios del derecho etnoeducativo y que deben a su vez, ser la fuente que considere el legislador cuando atienda la tarea pendiente desde la expedición de la Constitución Política de 1991 y en particular del referido Artículo 329.

1.6.1. Decreto 1345 de 2023

Durante la elaboración de este trabajo surgieron dos hitos interesantes para el objeto de estudio, el primero de ellos es la sentencia SU-245 de 2021 cuyo análisis se hará más adelante y el segundo responde a la decisión del juez constitucional, que impone al MEN que, mediante el diálogo y la consulta con las comunidades indígenas, ya sea a través de la CONTCEPI o de un espacio específico designado para este propósito, a establecer un sistema provisional de equivalencias. Este sistema permitiría que los educadores étnicos, que han sido designados de forma permanente, accedan a los derechos inherentes al escalafón docente, incluyendo salarios, prestaciones sociales, vacaciones y otros aspectos similares. Esto se basaría en su experiencia y en una evaluación del conocimiento que respete la diversidad cultural. Dado que se trata de una solución temporal, la Sala urgirá al Ministerio de Educación para que este diálogo se lleve a cabo en un plazo máximo de seis meses, a menos que haya circunstancias que lo justifiquen, las cuales

deben ser debidamente comprobadas y aprobadas por ambas partes. (CC, 2021, Sentencia C- 225-21, Art. 331)

Esta orden fue acatada por parte del MEN a partir de la expedición del decreto que se aborda en este punto y la muestra de ello se detalla en las consideraciones del documento; a su vez se evidencia que simultáneamente se viene adelantando la consulta previa para el funcionamiento del SEIP, según los acuerdos que se dieron en el desarrollo de la sesión 51 de la CONTCEPI, que tuvo lugar del 22 al 27 de octubre del 2022, y protocolizado en sesión del 2,3 y 4 del mes de noviembre del 2022 en el marco de la MPC.

1.7. Marco jurisprudencial

En lo que a un Sistema educativo especial para grupos étnicos se refiere, el Con. 169 OIT, consagró el mecanismo de consulta, precisando que los programas y servicios educativos dirigidos a comunidades indígenas deberán llevarse a cabo conforme con la ley y los tratados internacionales de los que hace parte Colombia. Se da prelación a la educación incluyente de las costumbres, lenguas, historias, ritos, valores ancestrales y todo aquello que haga parte y permita reafirmar a estos como miembros especiales de estas comunidades (CC, 2007, Sentencia C- 208-07).

Conforme al Estatuto, los cargos de docencia y dirección educativa a proveer en estas comunidades, generalmente se suplen por medio de convocatoria de concurso de méritos, permitiendo el acceso de cualquier ciudadano al concurso, sin tener de por medio que la particularidad es que estos cargos para estas comunidades, específicamente, deben ser cubiertos por personas de las mismas, pues se asume que son quienes conocen de primera mano las costumbres, visiones, éticas, cosmogonías, según lo estipula la Carta Magna y el Con. 169 OIT que hace parte del Bloque de Constitucionalidad (CC, Sentencia C- 208-07).

Si bien los grupos étnicos, conforme lo disponen los derechos de estos a una identidad cultural y claro está, a una educación, son grupos que tienen un trato diferencial privilegiado en cuanto a la formación y preparación de los docentes, por ser docentes enfocados en el mantenimiento de las costumbres, esto no quiere decir que no se encuentren sometidos a la constitución política en lo referente a la manera de acceder, los requisitos para permanecer y cuando procederá el retiro de un cargo público (CC, 2007, Sentencia C- 208-07).

Estas normas de rango constitucional indefectiblemente tienen como objetivo garantizar a todos los docentes una igualdad material en los procesos de selección y de ingreso a cargos de carrera como servidores públicos, sin realizar distinción de razas, posturas políticas, ideología de género u otras. Así pues, es el Estatuto Docente, el que dispone que el acceso al sistema educativo en calidad de docente deberá adelantarse por medio de un proceso de selección y ascenso en carrera lo que de suyo no lo hace inconstitucional (CC, 2007, Sentencia C- 208-07).

En el caso que nos ocupa, se presenta una omisión relativa que se deriva a su vez en una inconstitucionalidad de plano. Esto se presenta debido a que el Decreto Ley 1278 de 2002, mismo que estipula el régimen que deben seguir los docentes para su vinculación; no se refiere de manera especial o específica a los grupos étnicos sujetos de esa protección especial (CC, 2007, Sentencia C- 208-07).

La norma es clara al precisar que la forma de vincularse, la administración del recurso humano y la preparación de los educadores que sean titulares en comunidades étnicas, deberá adelantarse conforme a lo dispuesto en la Constitución Política y el Estatuto Profesional Docente, además de las normas que lo complementen. Sin embargo, el escollo se presenta precisamente en este Estatuto, ya que no incluyó debidamente a los docentes que hacen parte de alguna comunidad indígena que tenga especial trato. Aun así, se pronunció la Corte Constitucional en el sentido de

que los procesos de selección de personal que haga parte de grupos étnicos están sometidos a la ley y la constitución en lo que respecta a los modos de acceder a los concursos, requisitos de permanencia y causales de retiro, ya que por principio de igualdad todos tienen el mismo derecho y no debe haber lugar a discriminación dentro de los procesos de selección y ascenso de cargos públicos (CC, 2011, Sentencia C- 937-11).

También es preciso indicar que la CC, en Sentencia C-937 de 2011 dice que en tanto es proferido un estatuto docente que aplique específicamente a los educadores de comunidades étnicas, se deberán suplir los vacíos o conflictos que se presenten con los dispuesto en la Ley General de Educación, de la cual se extrae primordialmente el artículo 63, el cual dicta que en el momento que sea necesario suplir una vacante para un etnoeducador, el proceso de selección e ingreso deberá surtirse conforme al proceso especial que demande la educación étnica. Así mismo la ejecución del contrato se pactará con las autoridades pertinentes y los grupos étnicos correspondientes (CC, 2011, Sentencia C- 937-11).

Ahora bien, en la sentencia C-921 de 2007, la Corte llamó la atención en cuanto a la necesidad de intervención de parte de las entidades municipales, pues no hay una manera efectiva de que los recursos lleguen directamente a cada resguardo por cuanto quienes las conforman son personas de carácter privado y natural en la mayoría de los casos. Aun así, el que la disposición llegue a ser declarada constitucional, depende en gran medida de condiciones externas como, por ejemplo, el que la norma será transitoria y que debe haber garantías en cuanto a los derechos fundamentales de quienes aplican, se refiere (CC, 2007, Sentencia C- 921-07).

1.7.1. Sentencia C-208/07

La CC en Sentencia C- 208 - 07 dicta que, en la implementación del SEIP, el Con. 169 OIT., proporciona una herramienta para la consulta previa al dejar claro en el Art. 27 que los

programas y servicios educativos para las comunidades interesadas deben desarrollarse e implementarse en coordinación con ellos para satisfacer sus necesidades específicas y sus conocimientos y métodos históricos, sus sistemas de valores y cubrir todo lo demás, esfuerzos sociales, económicos y culturales (CC, 2007, Sentencia C- 208-07).

Al respecto, es claro que la consulta previa sobre la adopción de un sistema educativo especial para grupos étnicos es su derecho fundamental, en consecuencia, debe ser incluido en cualquier medida de carácter legislativo o administrativo que el Estado pretenda adoptar. Medidas que también deben tomarse teniendo en cuenta las condiciones específicas de los diferentes grupos étnicos para garantizar y asegurar la protección y continuidad de sus tradiciones e historia.

De acuerdo con esta ley, la provisión de cargos y directores docentes a las comunidades indígenas se realiza de acuerdo con el sistema tradicional de concurso público abierto, que se prevé, el cual permite que cualquier persona, según reglas generales, pueda postular a estos cargos. Los docentes de estas comunidades deben ser preferentemente miembros de la misma comunidad y conocer sus idiomas, dialectos, culturas, cosmogonías, creencias, usos, ritos y creencias según la CN, se incluye el Con. 169 OIT., Ley 21 de 1991 e incluso la propia Ley 115 de 1994 (CC, 2007, Sentencia C- 208-07).

Si bien las comunidades indígenas tienen derecho a un trato especial en la contratación, gestión y formación de los maestros públicos y administradores de la educación, teniendo en cuenta su derecho a su identidad cultural y educativa, ello no deroga su sujeción a las normas constitucionales de entrada, permanencia y salida del Estado, cargos públicos, que también tiene como objetivo garantizar a todos los docentes públicos con orientación racial, sistemas de gestión de recursos humanos, como la igualdad de oportunidades para ingresar al servicio público, la formación, la estabilidad laboral y el ascenso en la carrera.

La CC, Sentencia C-937-2011 explica que, el hecho de que la Ley de Profesionalización Docente haya dispuesto que el acceso al servicio público de educación debe ser a través de un sistema de carrera y concurso de actividad pública, no lo hace inconstitucional (CC, 2011, Sentencia C-937-11). La inconstitucionalidad, que ocurrió por negligencia relativa, en este caso se manifiesta especialmente en el hecho de que el Decreto Ley 1278 de 2002, si bien se ha introducido el régimen profesional docente en relación con la relación, dirección y formación de los docentes y administradores educativos, no se ha establecido en relación con el régimen que está sujeto a un trato especial en relación con las etnias.

La integración, gestión y formación de los docentes de las etnias se realiza en concordancia con las normas y de acuerdo con la ley de educación y las normas vigentes aplicables a estas etnias. Al respecto, cabe señalar que, tal como lo señaló la CC, la Ley de Profesionalización Docente establecida por Sentencia No. 1278 de 2002, desde su contenido, procesos de vinculación, gestión y se excluye la formación para grupos étnicos. Ello, sin embargo, dijo la corte que, la aceptación de estas disposiciones no menoscaba su sujeción a las normativas constitucionales que rigen las modalidades de ingreso, permanencia y retiro de los empleados públicos. Estas normas están diseñadas para proporcionar a todos los docentes estatales, sin importar su raza, las garantías fundamentales inherentes a los sistemas de gestión de personal. Estas garantías incluyen la igualdad de oportunidades para ingresar al servicio público, recibir capacitación, gozar de estabilidad laboral y tener la posibilidad de progresar en la carrera profesional. (CC, 2007, Sentencia C- 208-07).

Dado que esta autoridad ha mencionado en la citada resolución que a partir de la entrada en vigor de las normas específicas para la formación de docentes, se aplicará lo dispuesto en la Ley general de educación, cabe señalar que el artículo 63 de dicha norma establece que para la

ejecución de los contratos para la prestación de servicios de educación a las comunidades étnicas, dichos acuerdos se adecuarán a los procedimientos, principios y tareas de la educación étnica y su implementación en acuerdo con las autoridades locales y los grupos locales.

Cuando la Corte absolvió el cargo en la Sentencia C-921 - 2007, dijo que la intervención pública era necesaria porque no existía un mecanismo constitucional que permitiera transferencias directas. No obstante, la corporación señaló que la constitucionalidad de la disposición está sujeta a ciertas condiciones, como su carácter transitorio y la garantía de los derechos fundamentales de autonomía y participación de las comunidades en el uso de los recursos (CC, 2007, Sentencia C-921-07).

1.7.2. Sentencia SU-245 de 2021

Aquí la Corte se vale de algunas de sus decisiones más relevantes a partir de la C- 208 - 2007 inclusive, para determinar no solo el carácter fundamental del derecho a la educación de las comunidades indígenas, sino qué, también se preocupa y llama la atención acerca del aspecto sustancial que ha tenido que resolverse en la mayoría de ellas y que sigue siendo la principal causa de las reclamaciones que al día de hoy se siguen presentando en sede judicial por la comisión legislativa del Congreso de la República desde mucho antes de la implementación del Con. 169 OIT, pero sobre todo por la falta de expedición de la norma a que refiere el Art. 329 de la CN.

1.8.Derecho propio indígena

Se han llevado a cabo procesos educativos experimentales con comunidades alejadas de diversas zonas como el Cauca o la Sierra Nevada de Santa Marta. Entidades que ya llevaban delantera como el Consejo Regional Indígena o la Confederación Indígena Tairona - CIT, fueron los primeros en insistir en el nombramiento de docentes bilingües, petición que fue avalada,

presentada, aprobada y legalizada mediante el decreto 1142 de 1978, para el beneficio de los grupos étnicos (Núñez, 2004, p. 9).

Posteriormente la Confederación Indígena Tairona - CIT, logró conformar una comisión con funciones tripartitas, conformadas por el Ministerio de Educación, la gobernación del Departamento del Cesar y autoridades indígenas de la Sierra, la cual tenía como finalidad administrar la educación indígena en la Sierra. Este fue el primer ejemplo exitoso (al menos por un tiempo) de concertación entre el estado y grupos indígenas. Además, sirvió para conformar otros procesos y dar apertura a los mismos, dando el rasero bajo el cual se medirían los parámetros educativos de la educación indígena (Núñez, 2004, p. 10).

Fueron las propias organizaciones indígenas quienes promovieron la educación bilingüe, buscando como meta, lograr una autodeterminación, control y autonomía en la toma de decisiones respecto del estado en cuanto a su educación se refiere, promoviendo evidentemente el uso de la lengua materna para aprender en la escuela y aprender español como segunda lengua (Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, 2004). Inicialmente lo que se buscaba era construir modelos educativos adaptados a cada comunidad, pero finalmente el énfasis del proyecto terminó por satisfacer las necesidades políticas imperantes (Calvo & García, 2013, pág. 344).

Educación indígena: Desde los años setenta las propias comunidades presionaron y demandaron la atención del Estado en esta materia, indicando y precisando que cada proyecto educativo debería ser particular para cada uno de los actores finales. Es decir, según cada una de las etnias correspondientes a su historia, tradiciones y costumbres. También se propendía claramente por trabajar en conjunto para garantizar la supervivencia de las comunidades (Calvo & García, 2013, pág. 344).

Ya para los ochenta, el estado dio un espaldarazo al proyecto, por medio de la unión público-privada entre el ministerio y la Universidad del Cauca, la cual comenzó a propiciar el impulso y conocimiento de estas experiencias educativas en el suroeste colombiano. Teniendo en cuenta lo anterior, la universidad creó y facilitó espacios de educación indígena dentro de sus instalaciones (Calvo & García, 2013, pág. 344).

Históricamente, los procesos educativos en comunidades indígenas se remontan a la época de la colonia, donde los procesos de hispanización llevaron consigo fuertes dosis de educación que buscaban “civilizar” a los indígenas para que adoptaran las costumbres, idioma y tradiciones españolas. Para ello fue fundamental el papel de la Iglesia Católica quien era la encargada de que los “salvajes” se sometieran a la voluntad de Dios y mediante la conversión, aprendieran las costumbres de los conquistadores (Ortega & Giraldo, 2019, pág. 83).

De hecho, en la época en la cual la educación estuvo a cargo de la Iglesia Católica, los conocimientos ancestrales de las diferentes culturas no fueron tenidos en cuenta y se usó la evangelización como método de dominio, evidenciando su concepto de que al no ser civilizados obstaculizaban el crecimiento de la nación. La única forma de que este avanzara era “civilizar” a estos indígenas por medio de conductas que desconocían prácticamente su esencia, sus historias, sus costumbres y todo aquellos que os hacía pertenecer a su comunidad, por considerar que no era parte del plan divino. El indígena, era considerado como una incomodidad para el nuevo concepto social de nación en dicha época (Ortega & Giraldo, 2019, pág. 83).

Para llegar a completar de manera eficaz el esquema educacional de las culturas indígenas, se hace imperativo que no se limite la educación a un terreno físico donde se imparten conocimientos, sino que se trascienda de las aulas para que los estudiantes se apropien de sus culturas y de sus conocimientos. Entonces, este conocimiento debe ser tenido en cuenta para llegar

a diálogos y consensos, recibiendo conocimiento de varias vertientes que amplían todo concepto de conocimiento que tengamos, añadiendo la cosmovisión de estas etnias. Así pues, es necesario entender a los indígenas como grupo multiétnico con los mismos derechos y prerrogativas que le asisten a los demás administrados (p.114).

La Asociación de Cabildos Nasa (como se citó en Ortega y Giraldo, 2019) explica que el concepto de educación propia se compone de dos elementos complementarios: 1. Educativo: Como una construcción que unifica el conocimiento y los pensamientos de quienes lo imparten mediante una experiencia educativa, y el elemento eminentemente propio, que debe ser entendido como todo el conjunto de conocimientos y actividades llevadas a cabo por un miembro de estas comunidades con la finalidad de expandir sus conocimientos, su cosmovisión y el pensamiento que le define como indígena (Ortega & Giraldo, 2019, pág. 84).

Todos estos programas y adelantos, en conjunción fomentan espacios de participación para estas comunidades. Al conseguir derechos sobre estas inclusiones, automáticamente adquieren estos pueblos el derecho de sujetarse a los derechos fundamentales imbuidos en la Constitución de 1991 y de hacer lo propio en materia política, para lograr visibilizarse ante los demás miembros de la nación (Mueses, 2008, pág. 52).

Para ello hay conformadas, por ejemplo, organizaciones indígenas del Amazonas que representan los intereses de sus comunidades frente al Estado, sobre todo en materia jurídica, para evitar atropellos por parte del Estado o corporaciones públicas y privadas que afecten sus intereses. La presencia estatal, no obstante, se hace imprescindible por cuanto, a pesar de todos estos logros ya nombrados, el reconocimiento de una autonomía para estos pueblos, no corresponden a un proceso organizativo propio, pues aún falta mucho para que estos grupos puedan mantenerse solos y sin la intermediación del Estado (Mueses, 2008, pág. 52).

Ahora, de no ser aprobada la ley de Ordenamiento Territorial que lleva incluido en su articulado la voluntad de crear Entidades Territoriales Indígenas reconocidas por el Estado Colombiano, la prestación del servicio educativo recaerá en cabeza de las gobernaciones de los Municipios debidamente certificados a través el esquema de regalías departamentales, sin que estas hagan parte vinculante de la población indígena, ya que en ocasiones no tienen la capacidad técnica y financiera para asumir la responsabilidad que eventualmente delegaría el estado en ellos (Mueses, 2008, pág. 53).

Por este motivo la capacidad de acción y eficiencia de las AATI, en lo referente a administración, se vería ostensiblemente disminuida, puesto que tendría que someter sus decisiones nuevamente a instancias departamentales o municipales, y finalmente deberían adoptar la decisión que sobre su particular tome el Estado, debido al método educativo homogéneo anteriormente mencionado. Prácticamente funciona como afirma Garcés (como se citó en Mueses, 2008): “Está bien, está bien, quédate con tu lengua, tus mitos, tu cultura, pero aquí me funcionas según mis reglas” (Garcés, 2000).

De los grupos étnicos presentes en el territorio, la población indígena es aproximadamente el 4.4 % de la población nacional (DANE, 2018). Estas poblaciones habitan en zonas rurales, en resguardos,² parcialidades o en territorios no delimitados legalmente. La mayoría de la población se concentra en los departamentos de la Guajira, Cauca, Nariño, Córdoba y Sucre y Chocó (DANE, 2018). El censo del 2005 indica que existen 87 pueblos indígenas;³ sin embargo, la Organización

²El resguardo es una institución legal y sociopolítica de origen colonial y de carácter público especial, conformado por una comunidad indígena que posee un título de propiedad comunitaria sobre un territorio. En sus ámbito interno el resguardo se rige por una organización ajustada al fuero indígena, es decir, con pautas y tradiciones culturales propias Según datos del Departamento de Planeación Nacional, la población indígena tiene titulados 735 resguardos, ubicados en 235 municipios(DNP, 2007:16)

³Achagua, Amorúa, Andoke, Arhuaco, Awa, Bara, Barasana, Barí, Betoye, Bora, Cañamomo, Carapana, Chimila, Chiricoa, Cocama, Coconuco, Coreguaje, Coyaima, Desano, Dujos, Embera Chamí, Embera Katio, Embera, Eperara

Nacional Indígena de Colombia (ONIC), resalta los pueblos que habitan el territorio nacional son 102, 18 de estos en riesgo de desaparición física y cultural (ONIC).

En 1991 la nueva Constitución Política, que se caracteriza por ser más democrática, participativa y pluralista (Art. 1), reconoce y protege la diversidad cultural de la nación (Art. 7). Aunado a ello, existe una amplia normatividad internacional, que obliga al Estado a garantizar derechos humanos que respondan a las necesidades y características específicas de los pueblos indígenas. Motivo por el cual Colombia ratificó el Con. 169 de la OIT, mediante Ley 21 de 1991⁴. Este Convenio señaló en su Art. 27 que los gobiernos deberán reconocer el derecho a las comunidades de crear sus propias instituciones (por ejemplo, en ámbitos económicos y laborales) articuladas a los medios de educación conformes a sus tradiciones y sus formas propias de ordenamiento (Con. 169 OIT). En este sentido “la lucha por otra escuela, iniciada por las organizaciones indígenas en el siglo pasado, condensa el rechazo de estas poblaciones a las formas de escolarización que les fueron impuestas desde el siglo XVI” (Castillo, 2008, pág. 17).

Así, aproximadamente desde 1996 se comenzó a hablar del SEIP, o Sistema de Educación Indígena Propio, como una opción viable en respuesta a las necesidades y los planes de vida de cada pueblo indígena (CRIC, 2011, p.8). Estas reivindicaciones fueron planteadas e incorporadas en los espacios de concertación entre el Estado y las organizaciones indígenas de Colombia, de esta manera, en 2014, en la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para

Siapidara, Guambiano, Guanaca, Guanes, Guayabero, Hitnu, Inga, Kamëntsa, kankuamo, Karijona, Kawiyarí, Kofán, Kogui, Kubeo, Kuiba, Kurripako, Letuama, Makaguaje, Makuna, Masiguare, Matapí, Miraña, Mokana, Muisca, Nasa (Páez), Nonuya, Nukak, Ocaina, Pasto, Piapoco, Piaroa, Piratapuyo, Pisamira, Puinave, Sáliba, Senú, Sicuani, Sikwane Sikuni, Siona, Siriano, Taiwano, Tanimuka, Tariano, Tatuyo, Tikuna, Totoró, Tsiripu, Tucano, Tule, Tuyuka, U'wa, Uitoto, Wanano, Waunan, Wayuu, Wiwa, Yagua, Yanacona, Yaruros, Yauna, Yeral, Yuko, Yukuna, Yuri, Y urutí (DANE, 2005)

⁴En consecuencia, el Estado tiene la obligación de cumplir las prerrogativas del Convenio, por ser éste un Instrumento Internacional que hace parte del bloque de constitucionalidad. Ver las sentencias de la Corte Constitucional C- 574 de 1992, C-225 de 1995 y C-582 de 1999, y Artículo 93 de la Constitución de 1991.

los Pueblos Indígenas (CONTCEPI),⁵ se concertó la reglamentación sobre la administración de la educación, cuyo objetivo es el manejo de un sistema educativo independiente que posibilite la supervisión financiera y curricular de los proyectos educativos en comunidades indígenas y que responda a las necesidades culturales con miras a alcanzar lo que se ha denominado Buen vivir (Houtart, 2011).

Sin embargo, el ejercicio de la autonomía indígena no se agota en la concertación de un sistema educativo propio. Sin ir más allá del ámbito educativo, es evidente que en torno a ello giran una serie de elementos que entran en diálogo con lógicas nacionales más amplias. En este sentido, el sistema educativo se articula con sectores como el laboral, económico, entre otros, que deben considerarse para el correcto ejercicio de la autonomía indígena.

El caso laboral es relevante y se enlaza con el sistema educativo propio, en tanto supone crear condiciones laborales específicas para los educadores que contrastan con las políticas y la normativa laboral de la nación. No obstante, es pertinente señalar que dichas lógicas laborales de las comunidades indígenas no surgen solo en el ámbito educativo, por el contrario, cada comunidad tiene distintas visiones de lo laboral que, por lo general, riñen con los parámetros nacionales. En este sentido, “la regulación de las facultades jurisdiccionales de los pueblos indígenas debía estar mediada por un diálogo intercultural capaz de fracturar los procesos de subjetivación multicultural” (Carrillo, 2013, pág. 25).

⁵Mediante Decreto 2406 de junio 26 de 2007 se crea de manera oficial la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), en el marco de la cual se diseña el SEIP, como orientador de las políticas de educación Propia de los Pueblos Indígenas en todo el país.

Por ello, es necesario garantizar la autonomía indígena en todos los ámbitos posibles y aspirar a generar una armonía entre las formas propias de los pueblos indígenas y las formas nacionales⁶.

En el Decreto 1953 de 2014, se pretende garantizar dicha autonomía estableciendo un régimen específico con el propósito de iniciar la operación de los Territorios Indígenas en lo que concierne a la gestión de sus sistemas autónomos. Esta medida permanecerá vigente hasta que el Congreso promulgue la ley a la que hace referencia el Art. 329 CN. (Ministerio del Interior, 2014, Decreto 1953 de 2014, Artículo 1)

En el decreto se establece un capítulo con normas orgánicas que regulan el Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP, en un aproximado de 34 artículos.

Ahora bien, en cuanto a la política laboral específicamente, en este Decreto se plantean dos visiones. Por un lado, el artículo 48 numeral 7 establece que la política laboral se concertará con los pueblos indígenas para gestionar el personal de dinamizadores pertenecientes al SEIP que mantengan una relación laboral conforme a las normativas legales y reglamentarias. Esta gestión debe contar con la aprobación del MEN, en concordancia con los lineamientos establecidos por el Gobierno Nacional. Además, se llevará a cabo con la participación activa de los pueblos y las organizaciones indígenas en la MPC Nacional. (Ministerio del Interior, 2014, Decreto 1953 de 2014, Artículo 48)

Por su parte, en el artículo 14 numeral 5, el decreto estipula que las autoridades indígenas deben establecer las normativas correspondientes a las prácticas laborales comunitarias, en

⁶ En este ejercicio exploraré las problemáticas que surgen en torno a lo laboral usando como caso específico la situación de los etno-educadores. Es decir, aunque es un examen importante, aquí no se discutirán todos los aspectos concernientes al ejercicio de la autonomía de los pueblos indígenas en un sentido amplio.

concordancia con el derecho propio, la Ley de origen o derecho mayor, la Constitución, las leyes y los tratados internacionales que hayan sido ratificados por Colombia (Ministerio del Interior, 2014, Decreto 1953 de 2014, Artículo 14). Es decir, que por un lado se exalta la autonomía de los pueblos indígenas, y por otro la necesidad de que tal autonomía entre en diálogo con lógicas nacionales amplias.

En un sentido similar Ariza (2009), sostiene que la construcción jurídica de los pueblos indígenas se logra de mejor manera a partir del reconocimiento de sus prácticas jurídicas y sociales que históricamente constituyen, de manera eventual, a ciertos grupos humanos como estos, con una connotación o proyección a lo político y al derecho. Así mismo, considera que los juristas aportan a la elaboración de un discurso jurídico tendiente a definir quiénes son los verdaderos beneficiarios de las normativas establecidas en apoyo a los pueblos indígenas.

1.9. Breves consideraciones finales

A partir del escenario jurídico aplicable a la etnoeducación que aquí se presenta, en principio y dentro del contexto de los tratados internacionales, especialmente lo referente al Con. 169 OIT y la Declaración de las ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, se puede mantener la esperanza en la vigencia de estos instrumentos normativos y en el carácter vinculante que los hace exigibles ante el gobierno de Colombia; es a su vez tranquilizante para las comunidades étnicas y especialmente para las indígenas, que las altas cortes y en especial la Corte Constitucional reconozcan la importancia de la autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas y apliquen el bloque de constitucionalidad e incluso la serie de normas aplicables dentro del ordenamiento interno en sus decisiones.

Sin embargo y, pese a ello, el vacío legislativo aún persiste y resulta inconveniente para la

atención que requieren las formas en las que se vienen vinculando los etnoeducadores al estado, el goce efectivo y garantía de los derechos de las comunidades indígenas, especialmente en el aspecto laboral y de la seguridad social, pero, de manera aún más amplia y colateral para la educación propia, su autodeterminación a partir de su visión propia. Es evidente que ello se debe a la ausencia de reconocimiento formal por parte del órgano legislativo y de voluntad; de manera preliminar se observa que la concreción de los derechos laborales de los etnoeducadores se encuentra supeditada, a una ley orgánica de ordenamiento territorial que permita una mayor autonomía de las entidades territoriales y otra que resuelva de manera clara las necesidades propias del SEIP.

A propósito de lo anterior y considerando la reciente expedición del Decreto 1345 de 2023, resultado del cumplimiento de la Sentencia SU 245 de 2021, es importante reconocer que provisionalmente se permitirá equilibrar la balanza para nuestros educadores indígenas, para que se siga construyendo el camino hacia una educación más justa y equitativa, con quienes desde los territorios construyen el SEIP.

Con fundamento en este decreto se deberá expedir el decreto salarial para educadores indígenas de conformidad con sus disposiciones y en él se exhorta a las entidades territoriales a cumplir el mandato de la dignificación laboral de los educadores indígenas.

2. RELACIONAMIENTO ENTRE ESTADO Y LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE COLOMBIA

2.1. Breve contexto general

Uno de los flagelos de Colombia está plasmado en estas comunidades víctimas durante décadas del conflicto armado, el desplazamiento interno que los avoca a buscar refugio y otros horizontes. En efecto, muchos de los grupos desplazados por la violencia, resultan ser comunidades indígenas o raizales-palenqueras avocados a la violencia dentro de sus pueblos, y obligados a dejar sus bienes. Estudios arrojan que estas comunidades representan el 26% de la población denunciada como desplazada. Aunque, en gran medida a estos fenómenos de desplazamiento forzoso por violencia se deben la altísima migración de personas de zonas rurales a urbanas. Esta situación obedece también a la dinámica económica y de oportunidades de estas zonas tan apartadas, ya que en ocasiones las ofertas laborales y de empleabilidad de estas regiones no permiten un desarrollo completo de la personalidad, obligando a que se desplacen hacia zonas urbanas de medio o gran tamaño, buscando mejores opciones de vida, de crecimiento y una estabilidad para brindar una vida digna a sus familias (Lozano y otros, 2022, pág. 292).

Hoy día seguimos pagando un alto costo pues, pese a la violación de derechos y las deshonrosas imposiciones de los colonizadores, en estas épocas aún se constatan conductas allegadas al yugo de los estadounidenses. El colonizador marcó a toda una comunidad y sus territorios, y sigue hoy día manteniendo su estatus a través del sometimiento, cumplimiento de caprichos económicos, políticos e impidiendo la llegada de una paz real y efectiva. Desafortunadamente la asociación entre el narcotráfico y la mano de obra indígena que recoge y ayuda con los sembrados de coca entre otros, ha permeado en que se vea a los indígenas como fuente de estos males sin que esto sea

realmente así. Es necesario que Colombia acepte la deuda histórica que tiene con estos pueblos y someta en una reforma agraria profunda, el reconocimiento de muchas de las tierras indígenas a sus verdaderos dueños con siglos de historia y tenencia sobre ellos (Redondo-Duran, 2018, pág. 28).

Aunque hay muchas estrategias e ideas para brindar protección a las comunidades indígenas, raizales y demás propensas a estos conflictos, muchas de estas ideas se quedan simplemente plasmadas en el papel y se vuelven utópicas e, inclusive, una bandera para catapultar a los políticos de turno. Colombia, desafortunadamente, es un país extremadamente violento que en muchos de estos escenarios de violencia que se ven en diversos territorios, simplemente ve como espectador cómo muchas costumbres e ideas son cercenadas por esta violencia sin sentido. Aunque en Colombia se han realizado sustanciales reformas a la educación nacional, las cuales de manera presunta incluyen a las comunidades étnicas y raizales respetando sus derechos y costumbres, realmente todo es solo un saludo a la bandera. Inclusive en estos días se siguen viendo diferencias sociales y de clases, marcadas por la degradación, comportamientos racistas, xenófobos, entre otros, siendo constantemente excluidos y señalados por quienes se creen con un mejor derecho por ostentar una mejor clase social. Así pues, la educación se erige como objeto fundador y rector de las políticas para cambiar la forma de pensar de la gente, empezando por los niños y el respeto que se les debe inculcar por los demás seres vivos y por quienes por una u otra razón son diferentes (Redondo-Duran, 2018, pág. 30).

Colombia es un país cuya población es rica, variada, además de ser culturalmente diversa, lo que indica que en el país hay una enorme cantidad de comunidades con significancias y diferencias culturales evidentemente marcadas por muchos factores de origen e históricos. De hecho, a partir de la Constitución del 91, los gobiernos posteriores han querido empezar diálogos con líderes de

estas comunidades ancestrales y autóctonas por intermedio, sobre todo, del Ministerio de Educación, el cual desea realizar un proceso de educación incluyente y enfocada en estas comunidades indígenas y la formación étnica y con énfasis cultural que en ellas se puede brindar. Aunque, como en todo proceso, hay posturas del gobierno o de las comunidades indígenas que detienen los procedimientos y proliferan los problemas. Las diferentes cosmogonías y formas de pensar de los dirigentes del Estado, frente a lo que piensan las comunidades indígenas, generalmente entran en conflicto, causando demoras y retrasos en los programas llevados a cabo en las comunidades (Moreno, 2022, pág. 192).

2.2.Desequilibrios

Los principios mediadores de la relación entre los Pueblos Indígenas y el Estado colombiano se han caracterizado por la desigualdad, como consecuencia de los intereses estatales en los territorios indígenas.

El problema del indígena deriva de su relación económica con los otros miembros de la sociedad, relación que a su vez ha sido determinada por la estructura metrópoli- satélite y el desarrollo de la sociedad capitalista desde que la colonización lo incorporó a ella. (Frank, 1965, pág. 88)

Incluso, en temas tan puntuales como la educación y el ámbito laboral, dichas lógicas han influido en las oportunidades de los Pueblos Indígenas y han moldeado su manera de aprovechar los recursos estatales. Esto ha resultado en la imposición del modelo educativo nacional, dando lugar a procesos de aculturación y uniformidad. En términos laborales ocurre lo mismo, el Estado pretende subsumir a toda la población en unas lógicas homogéneas que marginan las cosmovisiones de otros grupos humanos, como los Pueblos originarios. Por ello, un elemento clave al respecto proviene del debate en torno al discurso del Desarrollo.

Este discurso intervenido en las dinámicas de interacción entre los Pueblos Indígenas y el Estado colombiano. De hecho, un término relacionado con la etnoeducación y los derechos laborales de etnoeducadores proviene de un planteamiento alternativo al desarrollo: El “Etnodesarrollo” (Serje y otros, 2002). El concepto forma parte de las estrategias de planificación del Estado, condicionando su actuación en las comunidades indígenas.

Las medidas implementadas en las áreas de los pueblos indígenas resultaron en una serie de dificultades que, en vez de mejorar las condiciones de vida, situaron a las poblaciones y a sus territorios en una posición de riesgo. De ahí que, por ejemplo, Unceta (2009) acuñe el término “Maldesarrollo” para referirse a todas las repercusiones negativas derivadas de la implementación del proyecto de desarrollo. Esta falta de éxito del desarrollo se manifiesta a nivel físico, social y ambiental, incluyendo el “agotamiento paulatino de recursos, pérdida de biodiversidad, desequilibrios ecológicos locales y globales, y alteraciones graves en el clima” (Unceta, 2009, pág. 12). En el ámbito social, surgieron múltiples problemáticas que se sumaron a las ya existentes y se vieron como un mal necesario para llegar al progreso social. Por ejemplo, en un informe de las Naciones Unidas (como se citó en Escobar, 1998) se afirmaba que,

Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda. (Organización de las Naciones Unidas, 1951)

Lo ocurrido con los procesos de educación y las pautas laborales asociadas a ello responde al mandato de “erradicar las filosofías ancestrales” para llegar al desarrollo, en este caso imponiendo los patrones de educación nacional, a través de la inserción de educadores formados en los contextos occidentales y que se ajustan a los parámetros laborales en torno a la educación

nacional. En este sentido, los Pueblos Indígenas se han visto forzados a iniciar procesos de reivindicación de sus derechos, como el derecho a establecer sistemas de justicia propios y a gestionar sus recursos naturales concordantes con sus tradiciones. De igual manera, las prácticas asociadas a estos sistemas, que pueden incluir actividades en el ámbito económico, obedecen a las mismas lógicas que guían sus formas de organización social. No obstante, la disposición política y administrativa del Estado para asegurar estos aspectos ha tendido a favorecer sus intereses vinculados a los territorios indígenas. Esto influye en las oportunidades que tienen los pueblos indígenas al acceso de recursos y en la dinámica de sus interacciones con un Estado que, cabe mencionar, ha mantenido una estructura predominantemente vertical.

La educación de los Pueblos Indígenas también se encuentra en los marcos de planificación del Estado colombiano y se alinea con las estrategias del desarrollo. (Departamento Nacional de Planeación, 2018). Por ello, para alcanzar un espacio de diálogo y concertación justo entre el Estado y los Pueblos Indígenas, es imperativo transformar los principios del relacionamiento entre ambos sectores. Esto es un elemento fundamental para saber ¿cómo y de qué forma se pueden establecer canales de diálogo y concertación? Transformando las lógicas que median la relación entre los dos sectores, donde el discurso del desarrollo tiene un valor preponderante. En materia laboral significa entender que, según establece la Corte Constitucional (2007) en la Sentencia T009-07, las leyes laborales, aunque de carácter público, constituyen una restricción al ejercicio de la jurisdicción indígena. Sin embargo, al no proteger valores superiores a la diversidad étnica y cultural, imponer esta limitación contradice los derechos colectivos fundamentales de la comunidad indígena y va en contra del principio de maximización de su autonomía, establecido como única restricción legítima por la jurisprudencia de la Corte Constitucional (Corte constitucional de Colombia, 2007, Sentencia T-009-07).

La reflexión propuesta por Escobar (2016), es importante en cuanto destaca la importancia de permitir que los pueblos indígenas lideren el diseño de sistemas, programas y proyectos que los impacten. Históricamente, el Estado ha sido responsable de diseñar y planificar para estos pueblos, a quienes no les queda otra que adaptarse al sistema, con consecuencias perjudiciales para su supervivencia física y cultural. Por ello, es crucial cambiar esta dinámica y otorgar completa autonomía a los Pueblos Indígenas para que diseñen y planifiquen su propio sistema educativo en concordancia con sus lógicas laborales. Esta es la razón por la que Escobar (2016), plantea unir la autonomía y el diseño. Entonces, desde allí es legítimo hablar de una Educación Indígena Propia adecuada a las pautas laborales propias.

Los pueblos indígenas cuentan con una concepción específica de lo que significa “trabajar”, y más aún cuando se relaciona el trabajo con la educación. La educación de los Pueblos indígenas se transmite en la práctica, complementando labores cotidianas, en este sentido el educador indígena, en las prácticas comunitarias transmite sus conocimientos (Muchavisoy & Narciso, 1997). Al contrario, un educador en el sistema educativo nacional es un funcionario con unas pautas laborales específicas. El gobierno nacional ha intentado adecuar a las comunidades a esas pautas convirtiendo a los “maestros comunitarios” en etnoeducadores (CONTCEPI, 2013, pág. 40). En otras palabras, el Estado ha pretendido adaptar a los pueblos indígenas a sus lógicas laborales basadas en la productividad (uno de los principios del discurso del desarrollo). Esto tiene un impacto considerable en la transmisión de conocimiento de los pueblos indígenas, lo que ha convertido este elemento en una lucha política al interior del movimiento indígena.

Por ello, Aylwin (2017) ha concluido que, a pesar de los avances políticos y jurídicos desde la aprobación de la Declaración Americana sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (DADPI) en 2016, en la actualidad se mantiene la necesidad de trabajar para eliminar la discriminación

económica, dentro de la que se encuentra el derecho al trabajo. En concordancia con ellos el derecho a la libre autodeterminación significa una serie de desafíos significativos (Carrillo, 2013).

En lo relacionado con las formas de conciliar las visiones o concepciones de los pueblos indígenas y las herramientas requeridas para ello. Rodríguez et al. (2010), discurren por los avances y efectos que ha tenido la consulta previa como mecanismo de concertación no solo en materia laboral (teniendo en cuenta la fuente de esta en el Convenio 169 de la OIT), sino en otros asuntos coyunturales de desarrollo que afectan a las comunidades indígenas y como mecanismo que ha sido desarrollado ampliamente, sus logros procedimentales son una alternativa en la conciliación del asunto aquí tratado.

2.3.Tensiones entre el derecho laboral nacional y las prácticas laborales del pueblo Kokonuko del resguardo Puracé en el Cauca colombiano en materia de etnoeducadores

“Kokonuko se reconoce entre las bandas de Paletara, Kokonuko y Puracé en el municipio de Puracé; Reserva Poblazón, Quintana y Reserva Pueblo Coconuco de Popayán en el municipio de Popayán; y Reserva Alto del Rey y Cabildo de Guarapamba en el municipio de Tambo (Plan de Conservación 2011-2013). Las reservas más alejadas están a 2-3 horas de Popayán (municipios de Tambo y Puracé) y las más cercanas a la ciudad están a 15 a 30 minutos. Cabe mencionar que la reserva de San José de Julumito (Cárdenas & Cortés, 2017, pág. 2).

El pueblo de Kokonuko actualmente no cuenta con un plan de vida⁷, pero según el Auto 004 de la Corte Constitucional de 2009, han desarrollado un plan de protección (Corte Constitucional, 2009, Auto 004-09). La principal diferencia entre ambos planes es que el plan de protección está diseñado para ser implementado de inmediato para evitar la violación de los derechos de los pueblos indígenas impactados por el conflicto armado. Con el tiempo, los Kokonuko perdieron muchas características de su cultura; La pérdida de su propia lengua, vestimenta tradicional y tradiciones afectó la sostenibilidad de los conocimientos transmitidos. La actividad artística fue reducida y sustituida por la artesanía moderna y los métodos de tejido, con la pérdida de las artes tradicionales y el lenguaje simbólico, se plasmó en objetos (Cárdenas & Cortés, 2017, pág. 8).

En el caso especial de la Reserva Nativa Kokonuko, llama la atención que, al igual que otros pueblos indígenas del país, después de llegar a esta zona, Tomás Cipriano de Mosquera se vio obligado a utilizar su fuerza de trabajo como forma de gestión, así como la implementación de la capitulación, aseguró que las tierras de los habitantes indígenas fueran manejadas por terratenientes, y al mismo tiempo sustituyó el idioma castellano por el dialecto nativo de Kokonuko, que pertenece a la lengua chibcha, razón por la cual hoy ningún inmigrante habla este idioma.

Luego del surgimiento del Consejo Regional Indígena del Cauca en 1971, el cual estaba conformado por 11 asociaciones de consejos indígenas, entre ellas la Asociación de Consejos

⁷ Un Plan de Vida Indígena se configura como una herramienta de planificación, creada desde la participación activa, el autodiagnóstico y la formulación de proyectos. Este instrumento, tanto político como gubernamental, representa un pacto social que debe emanar del consenso comunitario. Se materializa en un documento que incluye información sobre la comunidad, sus recursos y necesidades, así como los cambios que busca alcanzar y los proyectos para llevarlos a cabo. También aborda la postura de la comunidad respecto a la relación entre el gobierno indígena y las entidades gubernamentales y otros actores, y finalmente, expone la visión política a largo plazo de la comunidad.

Centrales de Genaro Sánchez o la Autoridad Tradicional Indígena de los Territorios Populares de Kokonuko, la Región Central de Kokonuko se convirtió en la parroquia de Kokonuko. Reserva para ganar resistencia para restaurar sus tierras, usos y costumbres para sobrevivir en el tiempo y el espacio como los pueblos originarios (Basto, 2020, pág. 23).

Con el fin de preservar su autonomía y fortalecer la cultura de su territorio, el Consejo Indígena de Kokonuko promueve la implementación del sistema SEIP de autoaprendizaje, a través del cual pretende liderar, desarrollar, evaluar, monitorear y proyectar la educación de acuerdo a sus propios derechos. Que la gente local no renuncie a su identidad (Basto, 2020).

Por las desafortunadas circunstancias del conflicto armado colombiano, el pueblo Kokonuko no tiene un objetivo como comunidad. La Corte Constitucional en aras de guardar sus derechos fundamentales, mediante Auto 004 de 2009, creó un plan de salvaguarda con la característica de ser de urgente aplicación, para evitar un daño mayor a los derechos de estas comunidades (Cárdenas & Cortés, 2017, pág. 8).

Debido a la alta tasa de desplazamiento forzado de la comunidad Kokonuko, sus conocimientos, saberes, tradiciones y costumbres ancestrales se han ido relegando, perdiendo su lengua, el uso de vestimentas típicas. También las artesanías han visto una dramática reducción, para dar paso a formas más novedosas de hilandería, dejando de lado muchos de los saberes ancestrales y símbolos que hacían las veces de reconocimiento de la comunidad (Cárdenas & Cortés, 2017).

La comunidad de los indígenas Kokonuko, es una de tantas que en Colombia se vieron obligadas a usar su fuerza de trabajo para asegurar su dominio, luego de que a sus tierras llegara Tomás Cipriano de Mosquera, quien, luego de someterles, fue el encargado de que las tierras que

eran abandonadas pasaran a ser de grandes señores y terratenientes; así como la obligación de hablar castellano en lugar del chibcha, por lo que es muy poco común encontrar indígenas que aún conserven conocimientos de esta lengua. En el año de 1971, luego del nacimiento del Consejo Regional del Cauca, que se encontraba formado por 11 sociedades de cabildos indígenas, se alentó a que los indígenas Kokonuko conformaran mingas con el fin de conformar una resistencia que recuperara las tierras perdidas y así lograr volver a establecerse para que sus costumbres fueran retomadas y trascendieran al tiempo (Basto, 2020, pág. 23).

Para poder preservar su independencia como pueblo étnico y lograr empoderar y fortalecer sus conocimientos ancestrales y la cultura de su territorio, los indígenas Kokonuko son uno de los pueblos que opta por implementar un programa de educación propia, el cual busca orientar, apropiar, desarrollar conceptos educativos basados en el conocimiento ancestral lo que evitaría que futuras generaciones olviden sus propios orígenes (Basto, 2020, pág. 50).

Al realizar una comparativa entre las autoridades nacionales tradicionales y las indígenas, se tiene que las comunidades ya no tienen confianza en el Estado y no creen en este, pues se han visto conminados a procesos subjetivos y sin credibilidad. Además de la constante corrupción de las entidades que dicen representar los derechos étnicos de las comunidades. También acciones simples se han visto permeadas por corrupción y politización, por lo que muchas personas se ven desmotivadas a participar de la política de creación de nuevas oportunidades para las comunidades en los cabildos. (Autoridad Tradicional 1, 2019). Puede ser punto aparte, que la autonomía aún funcione porque se mantienen varias prácticas comunitarias que reafirman algunas costumbres. (Autoridad Tradicional 2, 2019)” (Basto, 2020, pág. 65).

En cuanto a la manera de impartir autonomía en las comunidades de los indígenas Kokonuko, los que alguna vez fueron gobernadores de los resguardos y la comunidad recuerdan

su paso por allí y sus políticas, donde con claridad se disponía qué era lo que se quería como sociedad, cómo se debía gobernar de manera justa y se dejaba claro que no se debían dejar corromper las entidades internas por factores externos provenientes de las grandes urbes (Basto, 2020, pág. 71).

Donde los vestigios ancestrales son cada vez más pocos y para quien, la gente de las grandes ciudades solo busca la apropiación de recursos naturales, por lo que es importante que las personas que siempre estén al frente de los resguardos y las mingas, tengan claro a donde van, pues la constitución es clara en otorgar autonomía, misma que no puede verse afectada por la inclusión de personas de dudosa procedencia o reputación. Para el exgobernador es vital siempre ver qué era lo que se venía haciendo bien y continuarlo para darle celeridad a los procesos internos y a lo que va bien:

En el tiempo que fui gobernador la autonomía se aplicaba considerando la opinión de la comunidad, no era lo que yo como máxima representación del Cabildo quisiera hacer, sino que mis decisiones estaban bajo la aprobación de los demás comuneros. (Basto, 2020, pág. 72)

Por medio de la acción de tutela, los Kokonuko solicitaron del Estado la protección a sus derechos fundamentales y constitucionales a la consulta previa, diversidad cultural y étnica, debido proceso, entre otros conexos sobre los territorios y quienes los comparten y quienes los pueden usar. Los representantes del resguardo consideran vulnerados todos estos preceptos fundamentales por el Estado, siendo representado por el Ministerio del Interior, la gobernación del municipio de Puracé, la ANLA, la CAR capítulo Cauca, el MinComercio, la Cámara de Comercio del Cauca y otros que fungen como afectantes de los derechos de la comunidad (Consejo de Estado, 2021, Sentencia radicado: 19001-23-33-000-2017-00509-01).

El resquebrajamiento del sistema de costumbres y tradiciones del resguardo, aunado a los deseos independentistas y descentralizados de estos grupos para evitar cada vez más depender del gobierno y poder tomar el control de sus instituciones, es lo que se busca evitar por medio de la Constitución y las normatividades internacionales de las que hace parte el Estado en búsqueda de garantizar los derechos de todos los colombianos, otorgando seguridad al contar con el respaldo de organizaciones internacionales como la OIT (Consejo de Estado, 2021, Sentencia radicado: 19001-23-33-000-2017-00509-01).

La experiencia específica del pueblo Kokonuko, no dista demasiado de lo que ha ocurrido con los pueblos indígenas a nivel nacional. De hecho, hasta el momento no existe un avance substancial en materia de articulación y concertación entre el Estado colombiano y el pueblo Kokonuko en términos del estatus laboral de los etnoeducadores o maestros comunitarios. En efecto, existe un vacío en esta materia que hasta el momento ha significado la adaptación formal del pueblo Kokonuko a las dinámicas impuestas por el Estado, en mejores términos, por la ausencia del Estado. Hecho que se manifiesta, por ejemplo, en “el traslado a la ciudad para buscar alternativas de subsistencia a servicios como educación y búsqueda de empleo” (Asociación de cabildos Genaro Sánchez zona centro-Popayán, 2013, 72). Además, en la implementación del SEIP del pueblo Kokonuko se han identificado varias falencias en lo que atañe a las condiciones laborales de los etnoeducadores. A partir de allí, Meléndez (2015) ha sugerido un protocolo para el pueblo Kokonuko que se fundamenta en los parámetros establecidos por la Federación Iberoamericana del Ombudsman (FIO), que no va en detrimento de los principios de vida del pueblo Kokonuko.

En primer lugar, en tanto el pueblo Kokonuko ha admitido la necesidad de incluir dentro de sus lógicas educativas algunos principios fundamentales del sistema de educación nacional con

el fin de formar a los miembros de la comunidad, de tal manera que su educación sea validada por el Estado colombiano. El pueblo Kokonuko ha adjudicado al Estado la misión de “garantizar la transparencia en los procesos de selección del profesorado, sobre la base de los principios de mérito y capacidad” (Meléndez, 2015, pág. 38). Esto, teniendo en cuenta que hasta el momento el Estado no ha sido un garante en la transparencia de este proceso.

En segundo lugar, se advierte que “el Estado está obligado a mejorar la remuneración y las condiciones laborales del cuerpo docente” (Meléndez, 2015, pág. 38), pues, hasta el momento los maestros comunitarios no han contado con la remuneración adecuada que les permita mantener condiciones de vida dignas y proporcionales a su trabajo. En articulación con lo anterior, Meléndez (2015), advierte que es responsabilidad del Estado implementar acciones adecuadas para prevenir violaciones a los derechos de los docentes y crear condiciones que aseguren su seguridad laboral, con el objetivo de instaurar su trayectoria profesional. En esta misma línea, en el plan de salvaguarda del pueblo Kokonuko se ha advertido que es necesario “Garantizar la vinculación y estabilidad laboral del personal de las instituciones educativas” (Asociación de cabildos Genaro Sánchez zona centro-Popayán, 2013, p. 161).

Sin embargo, en ambas reflexiones es posible advertir que hasta el momento el pueblo Kokonuko es el que ha hecho el esfuerzo de adaptar el sistema de educación indígena propio a las lógicas laborales del Estado colombiano. De hecho, ha dado demasiado protagonismo al papel que cumple el Estado como garante en términos laborales para los etnoeducadores. De ahí la necesidad de generar canales de diálogo y concertación en lo referente a derechos laborales para etnoeducadores, no solo para el pueblo Kokonuko en el Cauca, sino para los pueblos indígenas en general. En tanto no se generen estos canales, los pueblos indígenas continuarán cediendo ante las demandas del Estado colombiano, transformando sus prácticas ancestrales y milenarias.

Ciertamente, las pautas que deberían regir el trabajo de los etnoeducadores deben provenir principalmente de los parámetros que rigen el trabajo dentro de las comunidades indígenas, y no de la imposición de los códigos laborales del Estado colombiano.

En este sentido, es necesario identificar cuáles son esos principios laborales del pueblo Kokonuko y cómo se interpretan cuando se trata de etnoeducadores, y a partir de allí establecer canales de diálogo, concertación y articulación entre estos principios y las pautas laborales del gobierno colombiano.

2.4. Breves consideraciones finales

De acuerdo con lo observado, las tensiones entre el Estado Colombiano y las comunidades indígenas y particularmente con el Pueblo Kokonuko, tienen como elementos constitutivos comunes y persistentes, el desconocimiento y pérdida histórica de su identidad por procesos de colonización diversos y; se le suma el que después de muchos años y de tantas luchas de los pueblos indígenas para su reconocimiento y pervivencia cultural, Gobiernos como el de Colombia siguen estructurando sus políticas sobre la base del asimilacionismo cultural y la imposición de parámetros desde una posición dominante que obliga a las comunidades como la del pueblo Kokonuko a aceptar sus pautas y prácticas laborales, llevando por contera una educación que socava sus usos y costumbres y amenaza su propia existencia.

3. LA PERSPECTIVA DECOLONIAL Y EL RECONOCIMIENTO DE LA MULTICULTURALIDAD COMO BASES DE LA CONCERTACIÓN DEL DERECHO LABORAL DE LOS ETNOEDUCADORES

3.1. Marco conceptual

Considerando la pregunta central de esta investigación, es esencial definir el marco conceptual de diversas ideas y discusiones que aportan a un análisis más detallado de las dinámicas que regulan la relación entre los Pueblos Indígenas y el Estado colombiano. Especialmente, en clave de sistemas de educación propia y los vacíos en materia de legislación laboral al respecto. Sin embargo, es evidente que el análisis no se restringe al tema legislativo, dado que la situación actual y la lucha de los pueblos indígenas en general responde a múltiples circunstancias. Además de ello, el análisis a propósito de las dinámicas de los pueblos indígenas generalmente se aborda desde una perspectiva interdisciplinar, alimentada por las reflexiones realizadas por expertos en campos que van desde la antropología hasta el derecho. La reflexión adelantada por algunos autores en torno a ciertos conceptos claves alimenta el análisis objeto de esta investigación.

En este sentido, las aproximaciones teóricas realizadas a propósito de conceptos como la educación indígena propia, los maestros comunitarios (“etnoeducadores”), el ámbito laboral nacional y local, pero, sobre todo, la evaluación crítica sobre de las lógicas que intervienen en la relación entre los pueblos indígenas y el Estado colombiano, tiene un carácter fundamental, tanto para esta investigación, como para establecer las condiciones requeridas para generar lugares de diálogo y concertación entre el gobierno nacional y el Pueblo Kokonuko del resguardo Puracé en el Cauca.

En este sentido, varios autores, entre los que se encuentran Arturo Escobar (1998), han propuesto aproximaciones analíticas valiosas que han permitido descubrir las lógicas que median

la relación entre las minorías étnicas y los Estados. De allí surgen dos conceptos claves para el desarrollo de esta investigación, por un lado, el *Pensamiento Decolonial*, a partir del cual se edifican las bases que permiten la transición hacia escenarios de diálogo más neutros; por otro, el reconocimiento de la *Multiculturalidad* como condición esencial de las naciones latinoamericanas. La articulación de estos dos conceptos tiene un carácter fundamental en esta investigación.

Desde este horizonte, nociones como la de *Educación indígena propia*, *los Maestros comunitarios* y las *Lógicas laborales locales*, adquieren la legitimidad necesaria para transformar las dinámicas discriminatorias que preceden el contexto de los pueblos indígenas de Colombia. Este es el cuerpo conceptual desde el cual se aborda el análisis en cuestión.

3.1.1. Pensamiento Decolonial

En la lucha por el reconocimiento y legitimación de las formas de vida específicas de los pueblos originarios hay dos elementos fundamentales provenientes de las reflexiones académicas: el pensamiento decolonial y la multiculturalidad. Estos dos insumos conceptuales permiten visibilizar los sistemas de conocimiento de las poblaciones que han sido marginadas, no solo de las lógicas hegemónicas, sino de la producción de conocimientos. Esto bajo el supuesto de que “la expansión occidental no fue sólo económica y política sino también educativa e intelectual” (Mignolo, 2005, pág. 63).

Autores como Arturo Escobar (1998), han advertido que en la actualidad los países latinoamericanos se encuentran sumergidos en lógicas postcoloniales caracterizadas por mantener las estructuras del poder a través de discursos como el del desarrollo. En este sentido, la postcolonialidad se entiende como una reinvencción de la colonialidad que, según Edward Said (2002), perpetúa el dominio de unos grupos humanos sobre otros con distintas herramientas. Antaño el dominio militar principalmente, y en el presente los discursos políticos y los modelos

económicos. En tanto se advirtió esta situación se generó un giro cuyo resultado fue el surgimiento del pensamiento decolonial como una alternativa para hacer frente a las dinámicas postcoloniales.

Este giro permeó todas las esferas de la vida humana, lo que representó la apertura a un sinnúmero de reflexiones que advierten la necesidad de transformar las lógicas de relacionamiento entre los sectores hegemónicos y las poblaciones marginadas. En lo que tiene que ver con la democracia, en casos puntuales, se advirtió que “la democracia necesita ser reconceptualizada en una forma transmoderna para poder decolonizarla de su forma liberal occidental, es decir, de la forma racializada y capitalista de la democracia occidental” (Grosfoguel, 2008, pág. 211). En general, se plantea una emancipación de todos los preceptos que pretenden regir universalmente el desarrollo de todas las comunidades humanas.

Enrique Dussel (2005), expresa sobre lo transmoderno, un momento de irrupción, de una exterioridad alterativa, que asumen los desafíos de la modernidad y de la postmodernidad occidental, pero que responde desde otros lugares de enunciación, permitiendo enfrentar las aristas que desencadena las propuestas sociales y económicas euro/americanas a partir de otros pensamientos, inclinando las posibilidades de solución de dificultades socioeconómicas desde las propuestas ancestrales, teniendo en cuenta los aspectos positivos de la modernidad, o si quiere, postmodernidad.

La categoría transmodernidad, como elemento del pensamiento decolonial, se hace necesaria por dos motivos: en primer lugar, evita caer en la falsa idea de alejarse por completo de los avatares de la modernidad, situando a las culturas ancestrales como islotes alejados y forjando propuestas desde lugares de enunciación alejados de la realidad concreta. En segundo lugar, porque establece una construcción social a partir del reconocimiento de la influencia de lo postcolonial en las dinámicas socioculturales de los pueblos ancestrales. En razón del segundo punto, se tiene en

cuenta el proceso de descolonización —reconocimiento de la influencia de la colonialidad y su funcionalidad como régimen de representación (Escobar, 1998)— como asimilación de los elementos propios en razón de resignificar las formas de pensar y las prácticas culturales.

Desde esta perspectiva, la lucha de los pueblos originarios por visibilizar y legitimar los principios que gobiernan sus sistemas de vida que, por lo general, son contrarios a los principios que rigen a las sociedades hegemónicas, tiene un respaldo proveniente de la reflexión académica. De acuerdo con el pensamiento decolonial los sistemas de conocimiento, los usos y costumbres y las formas de manejo del mundo, tienen una validez incuestionable que debe ser visibilizada. En el tema que nos compete, este hecho ha significado la necesidad de generar canales de articulación y concertación que propicien un giro decolonial, caracterizado por la emancipación de los pueblos originarios de los sistemas hegemónicos que han sido impuestos en sus territorios. En materia de derechos en general, el giro decolonial ha producido una serie de cambios que han obligado al Estado colombiano a respetar los sistemas propios de los pueblos originarios. Por ejemplo, ha devenido en la necesidad de generar canales de articulación entre los sistemas de justicia nacionales y la jurisdicción especial indígena.

Sin embargo, aún hace falta darle un mayor impulso a las propuestas provenientes desde perspectivas decoloniales para que se produzca un giro auténtico de 180 grados, mediante un reconocimiento efectivo de la pluralidad de formas de vida que existen en el mundo. De ahí la importancia de esta corriente, de este insumo conceptual para legitimar la propuesta de establecer canales de diálogos horizontales entre las pautas laborales nacionales y las formas laborales propias de los pueblos indígenas. En tanto no se transformen las lógicas coloniales que han mediado la relación entre las poblaciones originarias y la sociedad mayoritaria colombiana, se

continuarán imponiendo las pautas nacionales, tal como se impusieron los principios y los valores de la sociedad occidental en las comunidades indígenas (Escobar, 1998).

En este sentido, la reflexión sobre la interculturalidad, como propuesta de diálogo horizontal entre las diferentes culturas, permite divisar un horizonte de posibilidades con el fin de superar políticas con enfoque étnico que se camuflan bajo el velo de la igualdad, pero que en la realidad fáctica sigue reproduciendo el modelo de relaciones de dominación simbólica y práctica. La interculturalidad, como elemento fundamental del giro descolonizador, es expresada por Lander (2000), como los saberes, los enfoques y la elaboración de percepciones sobre el pasado, el presente y el potencial futuro de los pueblos. Estos aspectos, no se limitan al ámbito de especialistas en epistemología, sino que se perciben como elementos políticos y culturales relevantes. Lo cual se debe a la consideración de que las formas dominantes de conocimiento han actuado como herramientas eficaces para legitimar y naturalizar la jerarquización y exclusión social que han predominado a lo largo de la historia en estos pueblos (Vásquez, 2015). Anclarse analíticamente desde esta categoría posibilita develar los marcos epistemológicos occidentales que esconden el lugar de enunciación desde donde se imponen lógicas hegemónicas, en busca de resignificar la importancia de aceptar otras formas de pensamiento y prácticas que nazcan desde las experiencias concretas de las comunidades subalternas.

Ahora bien, el pensamiento decolonial, lejos de ser una corriente esencialmente reflexiva, se trata de una puesta en marcha para transformar la realidad y las lógicas hegemónicas que han mantenido el dominio de unos sobre otros, imponiendo una visión de mundo hegemónica que ha ordenado la realidad de muchas poblaciones con principios de vida distintos a los de los grupos dominantes. En este sentido, se trata de acciones decoloniales, más que de pensamiento decolonial y estas acciones apuntan a transfigurar los principios que se han construido bajo el precepto de una

sociedad homogénea. En materia de derecho esta corriente tiene un valor indiscutible en tanto ha permitido introducir cambios estructurales e incluso constitucionales en las normas que rigen a la población colombiana. Esto teniendo en cuenta que las leyes y las normas tienen por principio comprender a la población objeto como homogénea, pues “si atendemos a la doctrina dominante, constataremos que el constitucionalismo y la idea de Constitución se enuncian como categorías universales” (Garay, 2016, pág. 7).

Sin embargo, en un país como Colombia, en el que habitan más de 100 pueblos indígenas, con sistema de vida diferenciados, esta pretensión debe reevaluarse. Garay (2016), explica que la corriente decolonial ha posibilitado la crítica de las estructuras políticas, económicas y jurídicas eurocéntricas reflejadas en la Constitución, con el propósito de examinar por qué estas persisten en sociedades consideradas "periféricas", sosteniendo las relaciones de dominación.

La constituyente de 1991 es uno de los principales hitos en materia de acciones decoloniales que llevaron a posicionar los derechos diferenciales de la población indígena y de la población étnicamente diferenciada (pueblo Romm y población Afrocolombiana). Transformar una constitución hegemónica constituye un paso fundamental para iniciar un giro decolonial en el que se incluyan paulatinamente las múltiples cosmovisiones, usos y costumbres, y los sistemas de pensamiento de la población étnica del país. En efecto, la historia del constitucionalismo y del colonialismo van de la mano, pues sobre la base histórica del colonialismo se sustentó,

(...) el constitucionalismo, el concepto de Constitución, la soberanía, los valores liberales, la ciudadanía, la división de la sociedad en dos espacios: el público y privado. Y también los hechos propios de esa época que fueron ocultados por la historia constitucional oficial: el orden de la sociedad que legitimó las Leyes de Indias y Códigos Negros; la ausencia de los amerindios y amerindias en los debates que el liberalismo propiciaba en Europa puesto

que fueron considerados/as no humanos/as. Y la división de los espacios públicos y privados que no afectaba a quienes habitaban las colonias. Una relación dialéctica entre lo que proclamaba el constitucionalismo y la realidad de la población nativa y negra esclavizada y colonizada en el continente americano. (Garay, 2016, pág. 3)

Por ello, transformar la constitución a partir de acciones decoloniales constituye un hecho significativo en la transformación de la sociedad colombiana. A partir de allí se han hecho una serie de modificaciones para incluir y garantizar jurídicamente los derechos diferenciales de las poblaciones étnicas. Sin embargo, aún es necesario analizar otros escenarios normativos desde una perspectiva decolonial para lograr incluir la diversidad de formas de comprender la realidad dentro de la normatividad que rige a la población colombiana.

En efecto, cuando se trata de poblaciones étnicas sus derechos deben entenderse de forma sistemática, por ello, pese a que se han reconocido las particularidades de sectores como la educación y la salud y se han hecho las modificaciones normativas respectivas, es necesario revisar todos los elementos que se conectan con ellos. En nuestro caso, cuando existen garantías normativas para implementar los sistemas de educación propia, pero aún se mantienen lógicas laborales hegemónicas, es imposible que el ejercicio de educar desde los sistemas propios esté garantizado en todos sus aspectos. Si un educador indígena debe regirse bajo las lógicas laborales que se imponen a los demás educadores colombianos, no es posible que ejerza su labor de educador y continuará ajustando su labor a las lógicas que impone el Estado basado en principios hegemónicos coloniales. En este sentido, es necesario que la multiculturalidad sea el principio que rige todo el ejercicio normativo en un país como Colombia.

3.1.2. Multiculturalidad

Un concepto que va de la mano con el pensamiento decolonial es el de *Multiculturalidad*. Ambos conceptos se articulan en tanto se reconoce que las sociedades modernas deben enfrentar el reto de “multiculturalismo”, que consiste en las exigencias por el reconocimiento de su identidad y de sus diferencias culturales hechas desde los grupos minoritarios (Kymlicka, 1996). En este sentido, se entiende que uno de los resultados, si no el principal, de las acciones decoloniales es posicionar la multiculturalidad como principio de la economía, la política y el derecho en naciones como la colombiana. Esto bajo el entendido de que la colonialidad margina lógicas locales basadas en los sistemas de conocimientos y en las cosmovisiones de cada comunidad.

La multiculturalidad, como ya se ha advertido, ha sido reconocida por la constitución política colombiana, lo que ha significado, en palabras de Diana Carrillo (2009),

...la puesta en marcha de un proyecto multicultural que reconoce la existencia de la diversidad de actores que componen la ‘nación’ colombiana, superando el tradicional paradigma que proponía la homogeneización de un territorio culturalmente heterogéneo, reproduciendo una democracia excluyente que invisibilizaba diferentes cosmogonías a la occidental y promovía un constante caos social, ilegitimidad institucional e ineficacia normativa. (pág. 93)

De acuerdo con Carrillo (2009), el reconocimiento de la multiculturalidad implica una serie de acciones encaminadas a legitimar esa multiplicidad de formas culturales que conviven e interactúan en el territorio nacional. En este sentido, el reconocimiento de la multiculturalidad en sí mismo no es suficiente; desde la perspectiva decolonial es necesario defender con acciones concretas y reformas normativas, las formas específicas de esas otras formas culturales, dentro de la que se encuentran los pueblos indígenas. Hasta el momento esa necesidad ha sido subestimada,

en tanto no se han reconocido las reformas en su dimensión real. De ahí que, por ejemplo, Charles Taylor (1993), afirme que las naciones menosprecian la necesidad que las personas tienen como integrantes de grupos culturales, étnicos y lingüísticos distintos de recibir un reconocimiento público y de preservar su identidad cultural específica.

El reconocimiento de la multiculturalidad se ha convertido en todo un desafío para los Estados que, generalmente, no han sabido responder. Evidentemente, se continúan vulnerando derechos mediante la imposición de sistemas, modelos, códigos y pautas nacionales que demuestran la falta de voluntad de los gobiernos para un reconocimiento legítimo. Por ejemplo, en el caso del pueblo Kokonuko, pudimos notar que el relacionamiento de este pueblo con el Estado, en materia de derechos laborales para etnoeducadores, ha terminado imponiendo el sistema del Estado y ha obligado a este pueblo a adaptarse a dicho sistema. En general, ocurre lo mismo con los pueblos indígenas asentados en el territorio nacional.

Ahora bien, una de las principales características de esas formas culturales distintas a las hegemónicas son las cosmovisiones holísticas en las que cada elemento se articula en un sistema complejo, en el que el ambiente, la espiritualidad, la educación, la medicina tradicional, la economía, la administración de justicia, entre otros elementos, no pueden comprenderse, ni planificarse de manera individual. Este es uno de los principales inconvenientes a la hora de considerar a la multiculturalidad como el principio de planificación y ordenamiento del Estado colombiano. Pues, como ya se ha mencionado, las diferencias culturales han sido reconocidas en ciertos espacios, pero en otros continúan sometiéndose a los modelos homogéneos. En otros casos, pese a que existe un reconocimiento normativo de las prácticas culturales heterogéneas, en la práctica dicho reconocimiento no se ve reflejado en acciones tangibles. Por ello, los pueblos

indígenas se han visto abocados a movilizarse en múltiples ocasiones, como en la minga de 2019, con el fin de que los derechos que les han sido reconocidos en el papel, se materialicen.

Incluir la multiculturalidad en la estructura del Estado significa pensarla desde su multiplicidad y su sistematicidad, es decir, comprender lo múltiple en dos sentidos, tanto en la multiplicidad de formas culturales que convergen en el territorio nacional, como en la multiplicidad de elementos que contempla cada una de esas formas culturales específicas. Esto es, comprender que cada cultura, tiene una forma específica de educarse, de tratar las enfermedades, de trabajar la tierra, de comercializar sus productos, de usar los recursos, de juzgar a sus infractores, de elegir a sus representantes y de relacionarse entre sí. Además, comprender que para que cada una de estas culturas se mantenga deben existir las garantías para que cada uno de sus componentes puede implementarse de manera articulada con los demás.

Se ha reconocido que los pueblos indígenas cuentan con formas específicas de aprender y relacionarse con su entorno y se han reformulado la normas para que puedan implementar sus sistemas propios de educación en diálogo con el sistema de educación nacional. Es decir, se ha admitido que existen múltiples formas de educarse correlativas a las múltiples culturas que existen en Colombia. Sin embargo, no se han considerado los elementos relacionados con la educación. La multiculturalidad se ha reconocido parcialmente, en algunas instancias, pero aún existen muchos vacíos que han mantenido la vulneración de los derechos de los pueblos indígenas. En materia de derechos laborales este vacío se mantiene. Es necesario que la multiculturalidad sea reconocida en el derecho laboral y que las lógicas laborales sean descolonizadas, mediante el conocimiento de la diferencia y el respeto por la misma. En este sentido, es necesario reconocer que,

Los principios articuladores para la convivencia intercultural más allá de la confrontación, el conflicto y el dominio giran en torno a los derechos humanos, las libertades y la laicidad. [...] de esta manera se hace posible el diálogo, el reconocimiento de las diferentes pertenencias culturales, su autonomía, los derechos en lo individual y en lo colectivo y el respeto a las diferentes racionalidades. (Aguilar, 2009, pág. 77)

De ahí la necesidad de articular la multiculturalidad con el pensamiento decolonial para establecer un escenario adecuado en el que se pueda generar un diálogo efectivo entre todas las cosmovisiones, sin que los sistemas hegemónicos terminen imponiéndose sobre las otras realidades culturales. Lo que supone legitimar los sistemas propios, dentro de los que se encuentran las formas propias de educación, salud, trabajo, etc.

3.1.3. Educación Indígena Propia

La etnoeducación, como corriente pedagógica desde donde se problematizan los postulados occidentales relacionados con la educación y los aportes que se pueden realizar desde las formas de ser y hacer de las comunidades ancestrales, nació en México. Estuvo orientada a preservar y ejercer las lenguas indígenas, promoviendo la apropiación de la cultura, el reconocerse en lo que se fue, se es y se puede hacer, enfatizados en los procesos de descolonización (García, 2017). No obstante, hay que hacer ciertas acotaciones frente a los procesos etnoeducativos en Latinoamérica, en los que parte de la crítica hacia estos se asocian al movimiento endógeno que tienen las prácticas y discursos de la etnoeducación, que fortalecen los procesos hacia el interior de las comunidades particulares, pero que se desarticulan de las posibilidades de construcción ciudadana (García, 2009).

Intentando matizar las problemáticas surgidas desde los postulados de la etnoeducación endógena, se propone una categoría conceptual de *etnoeducación* que se entienda como un

discurso y una práctica identitaria, influyendo en la epistemología del conocimiento que sustenta el tratamiento de las relaciones socioeconómicas a nivel nacional y global. En este enfoque, se propone dismantelar y eliminar las postulaciones hegemónicas a través de discursos y prácticas alternativas, destacando la importancia de la pertenencia étnica, la diversidad identitaria y la negación de cualquier valor asociado a la raza y al racismo en estas dinámicas relacionales (García, 2017). Díaz-Couder (1998), converge las categorías antes propuestas haciendo énfasis en que, en el ámbito indígena, se subraya que abordar la inequidad no consiste en aplicar criterios de desarrollo, incluida la educación, de manera uniforme a distintas poblaciones. Aunque proporcionar la misma educación a los pueblos amerindios que al resto de la población podría considerarse igualitario, no sería equitativo. Lo mismo ocurre en el aspecto cultural, donde ofrecer una educación basada en la cultura dominante se percibe como inequitativo. Por tanto, es necesario crear un proyecto educativo que sea respete y reconozca las diferencias culturales, es decir, se debe plantear un proyecto de educación intercultural (Díaz-Couder, 1998).

Este proyecto educativo tiene en esencia una tarea descolonizadora, que interpela los lineamientos occidentales de dominación cultural, cuestionando e implosionando

...las cuatro dimensiones sobre las que se asienta la matriz de dominación neocolonial. Tenemos que cuestionar la enseñanza de la historia, las ciencias, la geografía, las matemáticas, la literatura, el lenguaje, así como la organización misma de la educación, de la escuela, de la administración escolar, del currículo, del lugar del docente y de los alumnos, entre otros. Se trata de reconstruir un imaginario y una identidad desde otro horizonte civilizatorio. (Solano-Alpizar, 2015, pág. 123)

Estas cuatro dimensiones, propuestas por Solano (2015), están basadas en la deconstrucción del antropocentrismo, el epistemocentrismo, el logocentrismo y el falocentrismo

occidental, ejes transversales por medio de las cuales la educación occidental subordina las alteridades pedagógicas que surgen de los otros pensamientos. En otras palabras, la ruptura de estos paradigmas está fundamentada en el reconocimiento de la clasificación racial étnica que impone la colonialidad en el mundo, siendo la “piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social” (Quijano, 2014, pág. 285). Solano (2015), profundiza en el proceso afirmando que descolonizar la educación implica liberarse de las ataduras mentales que la vinculan a un modelo civilizatorio en crisis. Este proceso busca revelar y romper con prácticas, creencias y conocimientos que perpetúan la supremacía de la razón y un conocimiento superficial asociado a la subalternización sociocultural. La clave está en cuestionar y cambiar las formas tradicionales de concebir y realizar la educación (Solano-Alpízar, 2015).

En Colombia, este proyecto es el resultado de una serie de acciones decoloniales que han permitido posicionar los sistemas de conocimientos propios de la población étnica del país. En efecto,

Afianzar los procesos y su legalización ha tomado varias décadas. Los efectos benéficos o no de la etnoeducación han sido mediados por las políticas estatales y las políticas internas de los mismos grupos étnicos en una dinámica de tensión– distensión que ha sido constante desde la creación del movimiento indígena y las primeras luchas por la tierra. Es una responsabilidad compartida. (Enciso, 2004, pág. 16)

La lucha por posicionar los sistemas de educación propios va de la mano con las demás luchas que ha emprendido la población étnica para que se le reconozcan los derechos que históricamente le han sido vulnerados. En este sentido, el reconocimiento de los derechos de la

población étnica y, particularmente, de la población indígena ha estado ligado a movilizaciones que han obligado al estado a incluir a esta población dentro de la agenda nacional.

Como resultado de estas luchas el Ministerio de Educación Nacional ha tenido que reorientar su política educativa para incluir los sistemas de educación propios de la población étnica dicha inclusión se materializa en la etnoeducación (Enciso, 2004). El término “etnoeducación”, es una categoría que abarca los sistemas propios de educación de toda la población étnica del país. Es un término que ha usado mayoritariamente la población afrocolombiana, sin embargo, es una categoría amplia bajo la que se subsume la “educación indígena propia”. De acuerdo con ello, específicamente la educación indígena propia, se entiende como el,

Proceso integral de rescate, recreación y/o fortalecimiento vivencial de la lengua materna, valores culturales, tradiciones, mitos, danzas, formas de producción, sabiduría, conocimiento propio, fortalecimiento de la autoridad, autonomía, territorio, autoestima, crecimiento y desarrollo, que crea, recrea, transmite y reafirma la identidad cultural. (CONTCEPI, 2013, pág. 36)

Este enfoque busca un buen vivir comunitario basado en la unidad, diálogo y reciprocidad, promoviendo la conexión respetuosa con otras sociedades y la construcción de comunidades plurales. Es un proceso de enseñanza-aprendizaje que se extiende a lo largo de toda la vida, impulsado por los sabedores, la familia y los mayores, concretándose en el Plan de Vida de cada comunidad indígena (CONTCEPI, 2013).

Esto implica que los Pueblos Indígenas no se benefician de los mismos espacios, estructuras, criterios y principios de la educación occidental en las escuelas colombianas, diseñada para la población urbana-mestiza. Esto ha generado una serie de luchas, caracterizadas anteriormente, que han permitido a las poblaciones indígenas iniciar sus propios procesos de educación, basados en sus sistemas propios de conocimiento y en las transformaciones que se originan en sus dinámicas con la población mestiza, desde la colonia. Lo que significa que se incluyen conocimientos que vienen del mundo occidental. Sin embargo, tales saberes no tienen la misma importancia que tienen en el escenario del país.

La ley colombiana desde la Constitución de 1991 promulgó la necesidad de dictar educación sobre grupos étnicos a los estudiantes de primaria y secundaria de todo el país independiente de su etnia. Esta victoria, que tiene su punto de ebullición en dicho acto constitucional, abrió las puertas a establecer procesos educativos que resignificarían la participación de los grupos indígenas y afrodescendientes en las dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas a nivel nacional. Además, permitió un escenario de discusión sobre las maneras de educación con enfoque étnico de las comunidades ancestrales y afrodescendientes, promulgando el fortalecimiento de sus elementos identitarios, fortaleciendo su reproducción cultural, y velando por sus derechos individuales y colectivos. Esto se ve materializado en el Art.7 de la Constitución, en donde “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (Asamblea Nacional Constituyente, Constitución Política de Colombia, 1991).

De aquí, que con la aceptación de un país Laico y el reconocimiento de su multiculturalidad, se haya hecho necesario afianzar la libertad formativa de estos actores sociales en función de hacer una ruptura, por lo menos desde el ámbito legislativo, de las relaciones de

dominación occidental. El artículo 27 pretende incentivar un mayor desarrollo para la etnoeducación, consagrando que “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” (Asamblea Nacional Constituyente, Constitución Política de Colombia, 1991). Anexando el artículo 68 donde se expresa que “Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” (Asamblea Nacional Constituyente, Constitución Política de Colombia, 1991). Y terminando con el artículo 26 de la Ley 21 de 1991, según el cual, “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (Congreso de la República, 1991, Ley 21 de 1991, Artículo 26). Estos elementos legislativos, sugieren la necesidad de implementar condiciones igualitarias en las dimensiones de la vida social, en este caso educativa, con relación a las dinámicas que se presentan en el resto del territorio nacional. Aunque no se especifica el tipo de medidas a llevarse a cabo si se resalta la necesidad de que esta esté regulada por la Ley General de Educación 115 de 1994.

Coral et al. (como se citó en Pulido, 2012) señalan de manera acertada los principios que sustentan la etnoeducación y que son aplicables a la educación propia de los pueblos indígenas. De acuerdo con la autora, la educación propia indígena tiene como principios:

1. La autonomía y autodeterminación de los Pueblos Indígenas.
2. La libertad e igualdad sobre la base de la diferencia, como principios de convivencia y respeto mutuo.
3. El reconocimiento social, político jurídico y oficial de la diversidad cultural e ideológica, expresada en distintas formas de entender y ordenar la realidad.
4. La participación en la vida política y social del país.

5. La formación de docentes o maestros, entiendo a relación de la educación con la salud y el medio ambiente. (Pulido, 2012, pág. 247)

Estos principios son esenciales para preservar la cultura de los pueblos originarios y asegurar la transmisión de conocimientos que definen la conexión de las comunidades con su territorio. Dentro de un sistema educativo occidental esto no es posible. De igual manera, no solo se trata de respaldar un sistema educativo, sino de poner de acuerdo todos los elementos requeridos para que este prospere. Por ello, la educación va de la mano con otros elementos, como las dinámicas laborales propias.

Según estos principios es posible evaluar hasta qué punto el estado colombiano está cumpliéndolo a los pueblos indígenas con sus políticas en torno al fortalecimiento del SEIP y qué sería necesario establecer para que el Pueblo Kokonuko del resguardo Puracé en el Cauca, llegue a generar un diálogo con el Estado que le permita legitimar sus sistemas de educación propia y los elementos articulados a él, como las pautas laborales.

3.1.4. Etnoeducadores: Maestro comunitario.

El término etnoeducador comprende un conjunto de ejercicios de enseñanza encargados de transmitir los conocimientos de acuerdo con prácticas ancestrales que mantiene la población étnica que habita en Colombia: Romm, Afro e indígenas. Esos ejercicios de enseñanza tienen unas particularidades que los diferencian de los procesos de formación que se desarrollan en las instituciones educativas oficiales. En muchos casos la formación se fundamenta más en el hacer, es decir, en aprender haciendo, y las actividades a través de las que se enseña hacen parte de la cotidianidad de quien enseña. Existen múltiples razones por las cuales el estatus de maestro comunitario es distinto al estatus del docente del magisterio. Para los pueblos indígenas el maestro comunitario es un orientador y desempeña un papel crucial en la enseñanza, transmisión cultural

y contribución al desarrollo de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) de acuerdo con las directrices de las autoridades indígenas. Su labor incluye fortalecer la lengua nativa, participar en la creación de materiales educativos, formación pedagógica comunitaria, planificación educativa y cuidado de los estudiantes en los espacios educativos bajo su responsabilidad (CONTCEPI, 2013, pág. 40).

Es decir, que para ser maestro comunitario, es necesario formar parte activa de la comunidad indígena y haber recibido los conocimientos transmitidos por generaciones anteriores. Además, significa que el ejercicio de enseñanza se realiza dentro del sistema de vida de la comunidad en cuestión, es decir, el maestro no tiene acceso a los sistemas que tiene acceso los maestros comunes. El maestro comunitario tiene un sistema de salud propio, el maestro comunitario tiene unas condiciones laborales propias y, además, tiene un estilo de vida diferente al de los docentes comunes. Solo reconociendo que el maestro comunitario tiene unas necesidades específicas que se satisfacen, así mismo, de una forma específica, es posible garantizar su ejercicio docente en comunidades indígenas. En otras palabras, el sistema de educación propia debe considerar las condiciones laborales específicas que requiere el maestro comunitario y no las condiciones laborales que contempla el sistema laboral colombiano. Por ello, en muchos casos los maestros comunitarios no han podido ejercer su labor de manera adecuada, pues educan en un sistema y laboralmente se mantienen en otro sistema, hecho que lleva a que la educación la asuman maestros externos que llegan de otras zonas del país.

Esta caracterización hace posible determinar si los educadores de en los territorios realmente cumplen con los requerimientos necesarios para ser maestros comunitarios. O si califican simplemente como educadores comunes que trabajan en centros de educación dentro de los territorios indígenas. Para el caso del Pueblo Kokonuko del resguardo Puracé en el Cauca, esta

categoría es indispensable para establecer y determinar las garantías que brinda el Estado en materia de SEIP.

3.1.5. Las lógicas laborales: desde lo local.

Así como en la sociedad colombiana contamos con un código laboral y con una normativa amplia en torno a los derechos y deberes de los empleados, los pueblos indígenas cuentan con varios parámetros que, si bien no están consignados en documentos formales, responden a tradiciones milenarias respaldadas en principios de relacionamiento. Por ello, un indígena que cultiva la chagra, o uno que aporta con la pesca para su comunidad, no guarda los mismos vínculos laborales que una persona común en el contexto nacional. Sin embargo, al asumir el rol de maestro comunitario, o algún cargo dentro de los “Dinamizadores del SEIP”, se asume un papel que involucra una serie de actividades mediadas por un vínculo laboral. Por ello, en estos espacios deben converger tanto elementos consagrados en la normativa nacional, como elementos provenientes de las dinámicas propias de los pueblos indígenas. En este sentido, en materia laboral, existe un instrumento de relacionamiento laboral del SEIP que establece la manera en que interactúan los facilitadores que ponen en práctica el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) en las comunidades indígenas. Define los roles de cada uno, así como los requisitos y procedimientos para su ingreso, permanencia y salida del cargo. También regula criterios como el proceso de evaluación, formación, supervisión y control, y las escalas para la remuneración y otras situaciones administrativas que implican a quienes trabajan en este contexto (CONTCEPI, 2013).

Todo esto, determinado por el enfoque diferencial. De acuerdo con ello en materia de SEIP convergen al menos cuatro elementos que determinan el funcionamiento adecuado de esta institución: la educación indígena propia, los maestros comunitarios, las lógicas de

relacionamiento entre Pueblos Indígenas y Estado (determinadas por el discurso del desarrollo) y las lógicas laborales, tanto de los Pueblos Indígenas, como del Estado colombiano.

No obstante, y como lo explica Fabio García (2017), a pesar de que la ley denota la obligatoriedad, las condiciones socioeconómicas para implementar estas políticas no encuentran apoyos esperados desde los entes administrativos gubernamentales. De esta manera, resulta imperativo descubrir modelos y procedimientos que conduzcan a los educadores a cumplir con las disposiciones legales, al tiempo que se diseñan estrategias para influir en diversas instituciones en lo que respecta a la etnoeducación.

Sobre formación, selección y regulación de los docentes encargados de los procesos etnoeducativos, el capítulo 3 de la Ley 115 de 1994 (Ley general de educación) ofrece varias claridades sobre este tema. Respecto a la formación de los docentes, se dispondrá del artículo 58, el cual expone que, “el Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas” (Congreso de la República, 1994, Ley 115, Artículo 58).

Sobre la selección de educadores para los procesos educativos de carácter étnico, se fundamentará el análisis con base en el artículo 62, el cual indica que

Las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente, entre los miembros de las comunidades en ellas radicados. Dichos educadores deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano. (Congreso de la República, 1991, Ley 21 de 1991).

Un párrafo subsiguiente al artículo 62 indica que la “vinculación, administración y formación de docentes para los grupos étnicos se efectuará de conformidad con el estatuto docente y con las normas especiales vigentes aplicables a tales grupos” (Congreso de la República, 1994, Ley 21 de 1991). No obstante, se quiere anotar, que en momentos particulares se tendrá en cuenta la norma vigente que establece que “para el nombramiento de docentes indígenas y de directivos docentes indígenas con el fin de prestar sus servicios en sus respectivas comunidades, podrá exceptuarse del requisito del título de licenciado o de normalista y del concurso” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, Decreto 1075, Artículo 2.3.3.5.4.2.8). Esto permite, por una parte, la flexibilidad de una ley de educación que se reorganiza constantemente en razón de las vicisitudes del momento, y por otra, exponer a su vez (en consonancia con la problematización del problema), la confusión histórica frente a las necesidades específicas de una legislación que indique los lineamientos frente a las dinámicas laborales de los etnoeducadores, y que se expresan, por lo menos en esta categorización, ante cambios constantes en la legislación educativa.

Evidentemente existe un vacío en torno a las pautas laborales específicas de los maestros comunitarios en territorios indígenas, sin embargo, para garantizar el adecuado ejercicio de la educación indígena propia es necesario llenar este vacío considerando los sistemas propios de trabajo traducidos a normativa laboral. Esta traducción debe entrar en diálogo con la normativa nacional para establecer condiciones laborales dignas y étnicamente pertinentes para los maestros comunitarios.

3.2. Propuesta jurídica

Hay muchas y variadas opciones acerca del concepto de educación para grupos étnicos que se han debatido e inclusive se encuentran plasmadas en el papel, pero que a lo largo de su trasegar se quedan allí y no se vuelven algo real y tangible, pues el sistema educativo colombiano de por sí

es excluyente e impide que las costumbres de estos grupos se mantengan imberbes, deteriorando el mantenimiento de estas con el paso del tiempo. También ha fallado el MEN, en dar y fomentar cada vez más, proyectos de educación multicultural que enseñen valores ancestrales, conocimientos, tradiciones (Rubio, 2017).

La Constitución de 1991, dice que el idioma nacional del país es el español, pero también dentro del marco de la culturalidad, se hacen oficiales todas y cada una de las lenguas indígenas que hacen parte del territorio colombiano, lo que de suyo debería llevar a implementar una educación en dos, tres o más idiomas sobre todo para los pueblos cuya naturaleza y preservación es ser étnicamente reconocidos (Rubio, 2017).

En cuanto a las instituciones del Estado, es el Consejo Superior de la Judicatura la entidad que ha propulsado diferentes etapas de coordinación con pequeños márgenes negociales. Los avances importantes que se han dado se dan alrededor de las siguientes políticas: Creación de Mesas vitalicias de trabajo gobierno-indígenas, la programación y firma de un convenio que garantice la ayuda y cooperación mutua entre el CSJ y la Organización Nacional Indígena y, finalmente, la creación de un programa que apoye y armonice la legislación ordinaria con la legislación indígena. Para llevar a cabo este paso y acoplar la llegada de la jurisdicción especial indígena, se propuso en su momento hacer un mapa de las diversas jurisdicciones, publicitar decisiones relevantes e importantes dictadas dentro de los cabildos que puedan ser vistos como una determinación tomada acorde al pluralismo que consagra la Constitución, además de capacitar a quienes hagan parte activa de esta institución y buscar espacios para crear escuelas de formación jurídicas acorde a las creencias de las etnias (Roa, 2014).

Esta manera de incluir a las comunidades étnicas, constituyen un viraje frente a las disposiciones iniciales que se hubieran dictado en el 2003, disposiciones en las que se precisaba

que estas comunidades indígenas, eran quienes debían proponer los métodos de trabajo conjunto entre la Jurisdicción Indígena y el sistema judicial ordinario. Así entonces, declaraban que al ser estos pueblos los interesados, debían ser quienes asumieran la batuta del proyecto (Roa, 2014).

En su momento, se precisó que al confluir en este asunto tantos preceptos constitucionales demandados por una comunidad de especial protección, se optó por el debate como alternativa para arrancar a establecer las características fundamentales que debía incluir la ley que se pretendía. También se hizo latente la necesidad de acordar los alcances de cada uno de los sistemas para evitar un choque de trenes o conflictos por falta de competencia o exceso de esta. De manera coordinada finalmente se habló sobre el fin al que llevaba el proceso de debate, siendo el mismo dejar un sistema basado en el principio de coordinación bajo el cual se fortalecen los lazos entre instituciones para llegar a un punto específico y trazado previamente, fortaleciendo el mandato de la ley indígena sin restarle mérito y alcance propio a la justicia ordinaria si el caso lo amerita (Roa, 2014).

3.3. Breves consideraciones finales

El planteamiento de estas dos propuestas que se enmarcan en el pensamiento decolonial y a partir de dicho pensamiento, el reconocimiento de la multiculturalidad, podrían encausar un dialogo antihegemónico que mejore las formas de relacionamiento laboral indígenas-gobierno.

Es decir qué, si eliminamos las dinámicas postcolonialistas en las que actualmente se desenvuelve el Estado colombiano y si se remueven todos aquellos sofismas presupuestales y administrativos que se han venido argumentando desde la orilla del gobierno y que además contradicen con los instrumentos normativos internacionales y la propia constitución, podrían desarrollarse espacios de dialogo en los que las decisiones se nutran de los sistemas de

conocimiento, los usos y costumbres y las formas de manejo del mundo que quieren visibilizar los pueblo como el Kokonuko.

Como se estudia en este capítulo, esa decolonización solo es un primer peldaño en el ascenso al reconocimiento de la multiculturalidad como propuesta de dialogo en condiciones de no subordinación, para evitar que se sigan presenciando escenarios de exclusión e imposición en los que el etnoeducador no puede dinamizar el SEIP de manera efectiva.

El desarrollo de estos parámetros conceptuales debe permitir el reconocimiento y ejercicio de los usos, costumbres y saberes en las dinámicas educativas y sus elementos estructurales de relacionamiento laboral bajo sus pautas propias de escogencia, ascenso y aseguramiento.

CONCLUSIONES

La problemática que se aborda en este trabajo se relaciona con las tensiones que se suscitan en la gestión del SEIP a raíz de las discrepancias y obstáculos que tienen y encuentran las comunidades indígenas y en especial la del pueblo Kokonuko del resguardo Puracé con el Estado colombiano y que frustran las aspiraciones de dichas comunidades a desarrollar su proyecto educativo propio, bajo sus propios principios educativos y desde sus propias cosmovisiones, pero sobre todo, sin que se consideren sus maneras de relacionarse en el ámbito laboral y sin permitírseles el acceso adecuado y ajustado a oportunidades para su desarrollo, crecimiento profesional y cultural.

Para responder a la pregunta planteada en el sentido hallar herramientas para un diálogo horizontal entre el Estado y las comunidades de cara al desarrollo del SEIP, que atienda a su vez las pautas laborales propias del gobierno y de manera preponderante las que le son propias a los pueblos indígenas como el Kokonuko, se defendió la hipótesis planteada y consistente en qué, si

es posible entablar este tipo de dialogo a partir de articulaciones entre las normas occidentales y las propias indígenas en materia laboral. Siempre y cuando se reconozca que las pautas nacionales y en especial aquellas que contravienen el Convenio 169 de la OIT y los propios desarrollos normativos constitucionales y legales en relación con dicho instrumento, han obstaculizado y restado validez a las normas actuales en materia etno-educativa y a la propia interacción; solo a partir de este reconocimiento y el de las características intrínsecas de los pueblos aborígenes y sus luchas reivindicativas, será posible el ejercicio adecuado del SEIP y el fortalecimiento de las dinámicas socioculturales de estos pueblos originarios y la transmisión de su cultura, usos y costumbres.

Desde esa perspectiva, y con el propósito de comprobar dicha hipótesis, se inicia por mostrar cómo, a pesar del contexto jurídico-normativo en el que se incluyen garantías a la autonomía y autodeterminación de las formas propias de los pueblos indígenas desde los tratados internacionales y de manera más relevante el Convenio 169 de la OIT, las normas que lo desarrollan, la propia Constitución Política de Colombia y las decisiones de la Corte Constitucional que amparan la mayoría de los derechos fundamentales que se han visto conculcados, aún persisten vacíos normativos que se han aprovechado para el desconocimiento de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas en materia laboral educativa y que, desde una posición dominante por parte del Estado colombiano se ha mantenido un régimen hegemónico, homogéneo y asimilacionista a las prácticas y expectativas educativas impuestas desde occidente, a partir de la forma en la que se vinculan a los educadores de estos pueblos.

Las tensiones expuestas, no solo desde el apartado histórico, sino desde la vigencia de los recientes fallos de la Corte Constitucional, nos plantean la necesidad de seguir transitando la vía del diálogo entre el gobierno y las comunidades indígenas, hasta cuando dejen de presentarse los

vacíos normativos que afectan los derechos laborales con los dinamizadores del SEIP por la imposición de normas que solo tienen validez para la población mayoritaria y que no permiten el desarrollo étnico autónomo y auto determinante. Para ello, por supuesto se requiere una voluntad legislativa que no se limite a cumplir mandatos de la judicatura, sino que tenga iniciativa y atienda a partir de procesos de consulta previa con las comunidades indígenas, las necesidades de estas expresadas en los procesos de diálogo. Que no se limite ni conforme con desarrollos normativos transitorios como el del Decreto 1345 de 2023, sino que plasme en una ley de la república todas las especificidades de la carrera docente y el acceso a partir de este régimen, a todos los beneficios salariales, prestacionales, de crecimiento personal y cultural de los docentes del SEIP.

Para que ese diálogo no subordinado entre el Estado y las comunidades indígenas en torno al manejo del SEIP produzca los resultados esperados, en cuanto a que sirva de base de reconocimiento de las verdaderas necesidades de los pueblos indígenas y especialmente el que integra la comunidad Kokonuko del resguardo Puracé en el Cauca colombiano y, que responda a sus intereses de pervivencia cultural y de saberes, se han propuesto dos categorías complementarias en su orden, por una parte el pensamiento decolonial, que más allá del solo pensamiento, requiere acciones tendientes a salir de las dinámicas neocolonialistas en las que se encuadra el papel estatal y que han impuesto sus visiones laborales a partir del asimilacionismo; y por otra, el reconocimiento a la multiculturalidad y al hecho palpable de que en un país tan diverso como Colombia, el relacionamiento del Estado desde una perspectiva holística, no admite que se adopten políticas públicas que solo beneficien al componente mayoritario de la población y se excluya por contera a las etnias minoritarias que lo integran y le nutren con aportes de toda índole al desarrollo común.

Finalmente, bien podría exigirse una postura intercultural que obligara recíprocamente a las comunidades y al Estado a presentar una respuesta dialéctica de cara al mejoramiento de la educación; pero, si no se atiende el enfoque principal de este trabajo, que es el desarrollo de medidas para el trabajo docente a partir de las visiones propias de los pueblos indígenas y en particular del pueblo Kokonuko, que históricamente ha sido víctima de la abulia estatal, no se cerrará la brecha ni se saldará la deuda histórica por falta de reconocimiento que se tiene con este y todos los pueblos indígenas en Colombia. Es por ello que esta propuesta por ahora, solo se dirige a pensar y actuar desde la decolonialidad y a reconocer la multiculturalidad como bases de diálogo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, E. (2009). Multiculturalismo y derecho. *Revista Multidisciplina*(4), 69-80.
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/multidisciplina/article/view/27722/25670>
- Ariza, L. (2009). *Derecho, saber e identidad Indígena*. Siglo del Hombre.
- Asociacion De Cabildos Indigenas NASA. (2011). *Kwe'sx Piyawejxa's Nuyíjna. Elementos de reflexión para caminar la Educación Propia*. Anzuelo Etico Ediciones.
- Aylwin, J. (2017). *El impacto de la Declaración en América Latina: 10 años después*. El Mundo Indígena 2017: <https://observatorio.cl/impacto-la-declaracion-pueblos-indigenas-america-latina-10-anos-despues/>
- Barrios, P., & Zapata, C. (Septiembre de 2009). Declaracion de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas: un nuevo reto para Colombia. 27 - 31. Bogotá D. C.: Centro de Cooperación al Indígena CECOIN, Organización Indígena de Antioquia. ONIC.ORG.CO:
<https://www.onic.org.co/canastadesaberes/113-cds/publicaciones/derechos/1888-declaracion-de-las-naciones-unidas-sobre-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas-un-nuevo-reto-para-colombia>
- Basto, L. (2020). *AUTONOMÍA INDÍGENA: UNA PERCEPCIÓN DE DOS GENERACIONES DE AUTORIDADES TRADICIONALES DEL RESGUARDO INDÍGENA DE KOKONUKO*. Fundación Universitaria de Popayán.
<http://unividadafup.edu.co/repositorio/files/original/3515f18f80f8f6470e4dc4f6dc7bc574.pdf>
- Calvo, G., & García, W. (2013). Revisión Crítica de la etnoeducación en Colombia. Historia de la Educación. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 32, 343-360.
<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11296/11714>

- Cárdenas, A., & Cortés, M. (2017). *Documento Diagnóstico diferencial de la Asociación de Cabildos Genaro Sánchez de la etnia Kokonuko, Popayán, Cauca*. Convenio Interadministrativo No. 263 de 2017 suscrito entre la Nación – Ministerio de Comercio, Industria y Turismo y Artesanías de Colombia, S.A. <https://repositorio.artesaniasdecolombia.com.co/bitstream/001/4310/21/INST-D%202017.%2092.%207.pdf>
- Carrillo, D. (2013). Jurisdicción especial indígena: ¿mecanismo de fortalecimiento o debilitamiento del derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas? [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/47132>
- Carrillo, D., & Patarroyo, N. (2009). (Ed.). *Derecho, Interculturalidad Y Resistencia Étnica*. Universidad Nacional de Colombia. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/52924.pdf>
- Carvajal, J. (2023). La seguridad como categoría de Análisis Socio-jurídico. En G. Silva, *Tratado Latinoamericano de Sociología Jurídica* (págs. 592-625). Instituto Latinoamericano de Altos Estudios.
- Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación Y Pedagogía*, 20(52), 15-26. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9879/9076>
- Castillo, E., Hernández, E., & Rojas, A. (2005). Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*(48), 38 - 54. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635242003.pdf>
- Cobo, J. M. (1986). *Centro de documentación, investigación e información de los pueblos indígenas*. Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas: https://cendoc.docip.org/collect/cendocdo/index/assoc/HASHe3ed/3187d77a.dir/RapCobo_v2_ch5defIP_es.pdf
- Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Editorial Fuego Azul. <https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/1014/5615/3700/pebi.pdf>
- CONTCEPI. (2013). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)*. Bogotá. <https://issuu.com/educacionintercultural/docs/seip>
- Coral, M., Achicanoy, A., Delgado, L., & Melo, J. (2007). *La etnoeducación en la Constitución Política de 1991: base de la diversidad étnica y cultural de la nación*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Cordero, H. (2012). Investigación Transdisciplinaria. *Revista Big Bang Faustiniiano*, 1(1), 5-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.51431/bbf.v1i1.369>
- DANE. (2018). *Departamento Administrativo Nacional de Estadística*. Enfoque diferencial e interseccional: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/enfoque-diferencial-e-interseccional/autorreconocimiento-etnico#:~:text=Entre%20el%20Censo%20General%202005,que%20se%20autorreconocieron%20como%20ind%C3%ADgenas>.

- Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. (13 de septiembre de 2006). https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. (13 de septiembre de 2006). https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Departamento Nacional de Planeación. (2018). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad*. <https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/Paginas/plan-nacional-de-desarrollo-2018-2022.aspx>
- Díaz-Couder, E. (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*(17), 11-30. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1101/2082>
- Dussel, E. (2005). Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. *Universidad Autónoma de México*, 1-28. <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090514.pdf>
- Enciso, P. (2004). *Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en Política Pública*. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales Subdirección de Poblaciones. <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/recursos/colecciones/MGP1QKX6IRX/LOYQSQXVGLD/19838>
- Escobar, A. (1998). *La invención del Desarrollo. (3ra. edición)*. Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿Globalización o posdesarrollo? En E. Lander, *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (págs. 68-87). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708045100/7_escobar.pdf
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño : la realización de lo comunal*. Universidad del Cauca.
- Frank, A. (1965). *Capitalismo y Subdesarrollo en América Latina*. EUMED.NET. http://www.archivochile.cl/Ideas_Autores/gunderfa/gunderfa0006.pdf
- Garay, N. (2016). Aportes del pensamiento decolonial en la investigación y enseñanza del derecho constitucional. Departamento de Estudios Jurídicos del Estado Facultad de Derecho Universidad de Alicante. <https://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes-2016/documentos/tema-1/807857.pdf>
- Garcés, L. (2000). La educación intercultural formal: ¿El poder de los pueblos indios o la trampa de la hegemonía estatal? En C. Fernández, *Diálogo Intercultural Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada* (págs. 331-337). Ediciones ABYA-YALA. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/41501.pdf>
- García, F. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-21712017000100005&script=sci_arttext
- Grosfoguel, R. (2008). Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tábula Rasa*(9), 199-215. <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/10grosfoguel.pdf>

- Guido, S., & Bonilla, H. (2013). Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos. En S. Guido, D. García, G. Lara, M. Jutinico, A. Benavides, I. Delgadillo, . . . H. Bonilla, *Experiencias de educación indígena en Colombia : entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos* (Primera ed., págs. 19-57). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20160601014243/Experienciaseducacionindigena.pdf>
- Henao, A., & Sinigüí, Y. (2008). *Reflexiones en torno a la escuela y la educación en las comunidades indígenas eyabidade frontino, Colombia caminando juntos hacia un 'dearâdê'* . [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia].
- Houtart, F. (2011). El concepto de Sumak Kausay (Buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. *Ecuador Debate. Acerca del Buen Vivir*(84), 57-76. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/3523>
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Editorial Paidós.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Lozano, C., Rodríguez, L., & García, H. (2022). Estado, familia y educación en la construcción de identidad de infancias étnicas de las ciudades de Medellín y Cali. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(65), 284-310. <http://34.231.144.216/index.php/RevistaUCN/article/view/1355>
- Martínez, M. (2011). El paradigma sistémico, la complejidad y la transdisciplinariedad como bases epistémicas de la investigación cualitativa. *Redalyc. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 6(11), 6 - 27. <https://www.redalyc.org/pdf/2747/274719836002.pdf>
- Mazabuel, O. (2012). *Visión político-educativa de los mayores y mayores del Resguardo Indígena de Puracé*. [Tesis de Maestría, Universidad del Cauca].
- Meléndez, V. (2015). Protocolo de Gestión del Derecho a la educación Focalizado en el Proyecto Educativo comunitario del Pueblo Indígena Kokonuko en el Departamento del Cauca. [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia] Repositorio UCC. <https://repository.ucc.edu.co/items/bb4a0f92-9bf0-4ade-8669-db005299825c>
- Mignolo, W. (2005). Prophets Facing Sidewise: The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. *Social Epistemology*, 19(1), 111-127. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02691720500084325>
- Moreno, Y. (2022). Educación e Interculturalidad: Propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. *Novum Jus*, 16(1), 187-208. <https://novumjus.ucatolica.edu.co/article/view/187-208>
- Muchavisoy, J., & Narciso, J. (1997). LOS SABERES INDÍGENAS SON PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD. *Nómadas Col*(7), 64-72. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118909006.pdf>

- Mueses, C. (2008). Etnoeducación en Amazonas: ¿se indianizó la institucionalidad educativa o se institucionalizó la propuesta indígena? *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 43-54. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9881>
- Organización de las Naciones Unidas. (1951). *Measures for the economic development of under-developed countries : report / by a Group of Experts appointed by the Secretary-General of the United Nations*. ONU. <https://digitallibrary.un.org/record/708544>
- Ortega, L., & Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2), 70-88. <https://doi.org/https://doi.org/10.15446/ma.v10n2.74977>
- Pineda, R. (1997). La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia. *Alteridades*, 7(14), 107-129.
- Pulido, Y. (2012). La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias. *Lenguaje*, 40(1), 231-254. <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4950>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En A. Quijano, *Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (págs. 285-327). CLACSO.
- Redacción El Tiempo. (21 de septiembre de 2007). Rechazo por abstención de Colombia en Declaración de los Pueblos Indígenas aprobada por la ONU. *EL TIEMPO*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3733571>
- Redondo-Duran, L. (2018). Repensando un modelo inclusivo de educación desde el pensamiento complejo para la enseñanza de los derechos humanos. *Política, Globalidad y Ciudadanía*, 4(8), 20-41. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/journal/6558/655868414003/655868414003.pdf>
- Roa, J. (2014). Pluralismo jurídico y mecanismos de coordinación entre los sistemas de justicia indígena y el sistema nacional de justicia en Colombia. *Revista Derecho Estado*(33), 101-121. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-98932014000200004
- Rodríguez, C., Morris, M., Orduz, N., & Buriticá, P. (2010). *La consulta previa a los pueblos indígenas: los estándares del en el derecho internacional*. Bogotá D. C.: Universidad de los Andes. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20consulta%20previa%20a%20pueblos%20indigenas%20Los%20estandares%20del%20derecho%20internacional.pdf>
- Romero, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 167-182. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281023476010.pdf>
- Romero, F. (2002). *LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA: REFERENTES CONCEPTUALES Y SOCIOHISTÓRICOS*. Universidad Nacional de Colombia: https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/5314/7666/8661/la_educacion_indigena_en_Colombia.pdf

- Romero, F. (2006). *Manuel Quintín Lame Chantre: El indígena ilustrado, el pensador indigenista*. Pereira: Editorial Papiro.
- Rubio, J. (2017). *La Importancia del Aprendizaje Autónomo en la Etnoeducación en los Jóvenes de Comunidades Indígenas de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán del Municipio de Puerto Gaitán Meta*. [Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia] Repository UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/12402>
- Said, E. (2002). *Orientalism*. (Fuentes, M. Trad.; 2da ed.) Random House Mondadori (Original work published 1997). <https://hemerotecaroja.files.wordpress.com/2013/06/said-e-w-orientalismo-1978-ed-random-house-mondadori-2002.pdf>
- Sánchez Botero, E. (2003). *Los Pueblos Indígenas en Colombia, Derechos, Políticas y Desafíos*. Bogotá, Oficina de Área para Colombia y Venezuela: UNICEF. Retrieved 2018, from <https://www.unicef.org/colombia/media/251/file/Pueblos%20ind%C3%ADgenas%20Colombia.pdf>
- Serje, M., Suaza, M., & Pineda, R. (2002). *Palabras para desarmar: una aproximación crítica al vocabulario del reconocimiento cultural*. Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Silva, M. (2020). *Teoría General del Proceso: Una Concepción Social y Democrática del Derecho*. BOGOTÁ D.C.: Legis.
- Solano-Alpízar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000100007&script=sci_abstract&tlng=es
- Taylor, C. (1993). *El Multiculturalismo y la Política del Reconocimiento*. México D.F: Fondo de Cultura Económica. <https://seminariosocioantropologia.files.wordpress.com/2014/03/elmulticulturalismoylapolitica delreconocimientocharlestaylor.pdf>
- Unceta, K. (2009). DESARROLLO, SUBDESARROLLO, MALDESARROLLO Y POSTDESARROLLO, UNA MIRADA TRANSDISCIPLINAR SOBRE EL DEBATE Y SUS IMPLICACIONES. *Carta Latinoamericana*(7), 1-34. <https://www.cartalatinamericana.com/numeros/CartaLatinoAmericana07Unceta09.pdf>
- Vásquez, G. (2015). Pensamientos “otros” para (re)pensar(nos) intercultural y decolonialmente. *Otros Logos, Revista de estudios críticos*, 116-128. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17850/1/VasquezGerardo_2015_PensamientosInterculturalDecolonial.pdf

Productos jurídicos.

Derecho internacional

Carta de las Naciones Unidas. (26 de junio de 1945). <https://www.un.org/es/about-us/un-charter>

Convenio 107 Sobre Poblaciones Indígenas y Tribuales. (05 de junio de 1957). Obtenido de https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C107

Convenio No 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. (27 de junio de 1989). https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C107

Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, resolución 61/295 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. (13 de septiembre de 2006). https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales, Resolución 1514 de la Asamblea General de la ONU. (14 de diciembre de 1960). [https://www.undocs.org/es/A/res/1514\(XV\)](https://www.undocs.org/es/A/res/1514(XV))

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. *Doctrina y jurisprudencia de la comisión sobre derechos de los pueblos indígenas (1970-1999.)* <https://www.cidh.oas.org/Indigenas/Cap.2h.htm>

Legislación colombiana

Auto 004-09. (26 de enero de 2009). Corte Constitucional (Manuel José Cepeda Espinosa, M.P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2009/a004-09.htm>

Corte Suprema de Justicia. Sala de Casación Laboral. Sentencia STL11844 del 3 de septiembre del 2014. Radicado 37524. M.P. Gustavo Hernando López Algarra.

Consejo de Estado. (05 de marzo de 2021). Sala de lo Contencioso Administrativo. Radicado 19001-23-33-000-2017-00509-01, M.P. Marta Nubia Velásquez Rico.

Constitución Política de Colombia de 1991 [Const]. (s.f.). Art. 27. (7 de julio de 1991). (Colombia).

Constitución Política de Colombia de 1991 [Const]. (s.f.). Art. 68. (7 de Julio de 1991). (Colombia).

Constitución Política de Colombia de 1991 [Const]. (s.f.). Art. 125. (7 de julio de 1991). (Colombia).

Constitución Política de Colombia de 1991 [Const]. (s.f.). Art. 7. (7 de Julio de 1991). (Colombia).

Corte Suprema de Justicia. (s.f.). Sala de Casación Laboral. Sentencia STL11844 del 3 de septiembre del 2014. Radicado 37524. M.P. Gustavo Hernando López Algarra.

Decreto 1075 de 2015. [Ministerio de Educación]. (26 de mayo de 2015). *Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Diario Oficial 49523. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>

Decreto 1142 de 1978. (10 de julio de 1978). Por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto - ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas. Diario Oficial No. 35051. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-102752_archivo_pdf.pdf

- Decreto 1278 de 2002. [con fuerza de ley]. (19 de junio de 2002). *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Diario Oficial No. 44.840.
<https://www.cnsc.gov.co/normatividad/decreto-ley-1278-2002>
- Decreto 1345 de 2023. [Ministerio de Educación]. (15 de agosto de 2023). *Por medio del cual se adiciona de manera transitoria el Capítulo 8, al Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 Único Reglamentario del Sector Educación y se establece el Sistema Transitorio de Equivalencias para el Régimen de Carrera Especial de los Dinamizadores Pedagógicos o Educadores Indígenas y se dictan otras disposiciones en cumplimiento de lo ordenado en la Sentencia SU-245 DE 2021, mientras se expide la norma del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP*. Diario Oficial No. 52488. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=216650>
- Decreto 1953 de 2014. [Ministerio del Interior]. (7 de octubre 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 hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la*. Diario Oficial 49297.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/decreto_1953_2014.html
- Decreto 2277 de 1979. [Ministerio de Educación Nacional]. (14 de septiembre de 1979). *Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*.
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf
- Decreto 3323 de 2005. [Ministerio de Educación Nacional]. (21 de septiembre de 2005). *Por el cual se reglamenta el proceso de selección mediante concurso para el ingreso de etnoeducadores*.
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103069_archivo_pdf.pdf
- Decreto 804 de 1995. [Ministerio de Educación Nacional]. (18 de Mayo de 1995). *Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*.
https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103494_archivo_pdf.pdf
- Ley 115 de 1994. (8 de febrero de 1994). Congreso de la República. Diario Oficial No. 41.214.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Ley 1454 de 2011. (28 de junio de 2011). Congreso de la República. Diario Oficial No. 48115.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43210>
- Ley 21 de 1991. (4 de marzo de 1991). Congreso de la República. Diario Oficial 39.720.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37032#:~:text=Los%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20y%20tribales%20deber%C3%A1n%20gozar%20plenamente%20de%20los,y%20mujeres%20de%20esos%20pueblos.>
- Ley 70 de 1993. (27 de agosto de 1993). Congreso de la República. Diario Oficial No. 41.013.
- Ley 909 de 2004. (23 de septiembre de 2004). Congreso de la República. Diario Oficial No. 45.680.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0909_2004.html
- Sentencia C-139-96. (9 de abril de 1996). Corte Constitucional (Carlos Gaviria Díaz, M.P.).
<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/C-139-96.htm>

- Sentencia C-208-07. (21 de marzo de 2007). Corte Constitucional (Rodrigo Escobar Gil, M.P.).
<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/C-208-07.htm>
- Sentencia C-489-12. (27 de junio de 2012). Corte Constitucional (Adriana María Guillén Arango, M.P.).
<https://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2012/C-489-12.htm>
- Sentencia C-921-07. (7 de noviembre de 2007). Corte Constitucional (Clara Inés Vargas Hernández, M.P.).
<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/c-921-07.htm>
- Sentencia C-937-11. (14 de diciembre de 2011). Corte Constitucional (Luis Ernesto Vargas Silva, M.P.).
<https://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2011/C-937-11.htm>
- Sentencia SU 245-21. (29 de julio de 2021). Corte Constitucional (Diana Fajardo Rivera, M.P.).
<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2021/SU245-21.htm>
- Sentencia T-009-07. (19 de enero de 2007). Corte Constitucional (Manuel José Cepeda Espinosa, M.P.).
<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/T-009-07.htm#:~:text=T%2D009%2D07%20Corte%20Constitucional%20de%20Colombia&text=La%20noci%C3%B3n%20de%20fuero%20ind%C3%ADgena,acuerdo%20a%20sus%20propias%20normas>