

JAIRO ENRIQUE VALENCIA CHAMORRO

**EVOLUCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS
INDÍGENAS: HACIA LA CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO
INDÍGENA PROPIO**

(Maestría en Derecho Constitucional)

Bogotá D.C., Colombia

2020

**UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
FACULTAD DE DERECHO
MAESTRÍA EN DERECHO CONSTITUCIONAL**

Rector: **Dr. Juan Carlos Henao Pérez**

Secretaria General: **Dra. Martha Hineirosa Rey**

Decana de la Facultad de Derecho: **Dra. Adriana Zapata Giraldo**

**Directora Departamento
Derecho constitucional:** **Dra. Magdalena Correa Henao**

Directora de tesis: **Dra. Soraya Pérez Portillo**

Examinadores: **Dra. María Camila Medina
Dr. Mario Andrés Ospina**

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	vii
CAPÍTULO I. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA PUEBLOS INDÍGENAS A PARTIR DE LA INDEPENDENCIA DE COLOMBIA.....	1
1.1 MISIÓN DE LA EDUCACIÓN DURANTE LA CONSOLIDACIÓN DEL NUEVO ESTADO	1
1.1.1 Dificultades para alcanzar los objetivos de la educación en la consolidación del nuevo estado.	6
1.2 INFLUENCIA DE LA IGLESIA EN LA EDUCACIÓN	8
1.2.1 Primer auge de las misiones religiosas durante la era republicana.....	9
1.2.2 La influencia de la iglesia católica durante los periodos liberales del siglo XIX.....	12
1.2.3 Nuevo auge para las misiones religiosas	17
1.2.4 Modelo educativo para los pueblos indígenas, implementado con ocasión a las misiones religiosas	21
1.2.4.1 Continuación del proceso de asimilación de los pueblos indígenas en el siglo XX	23
CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN EL CONTEXTO ACTUAL.....	26
2.1 LA EDUCACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL.....	26
2.1.1 Alcance y contenido del derecho a la educación	29
2.2 CALIDAD Y PERTINENCIA, DOS ELEMENTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA.	31
2.2.1 Dificultades para garantizar la calidad y pertinencia de la educación prescolar, básica y media para pueblos indígenas	36
2.2.1.1 Resultados obtenidos en cuanto a la calidad y pertinencia del servicio educativo en la educación prescolar, básica y media.....	42

2.2.1.2 Dificultades para garantizar la calidad y pertinencia de la educación superior	47
2.3 DISPONIBILIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN INDÍGENA.....	49
2.3.1 Disponibilidad de la educación preescolar, básica y media.....	49
2.3.1.1 Dificultades para asegurar la disponibilidad de la educación preescolar, básica y media	50
2.3.2 Disponibilidad de la educación superior	51
2.4 ACCESIBILIDAD DE LOS INDÍGENAS AL SERVICIO EDUCATIVO.	53
2.4.1 Accesibilidad a la educación preescolar, básica y media	53
2.4.2 Principales dificultades en cuanto a la accesibilidad a la educación preescolar, básica y media.....	54
2.4.3 Accesibilidad en la educación superior.....	56
CAPÍTULO III. SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO COMO PROPUESTA PARA LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS	61
3.1 EL SEIP, GENERALIDADES DEL MARCO INSTITUCIONAL	61
3.2 COMPONENTES DEL SEIP	65
3.2.1 Componente político-organizativo	65
3.2.2 Componente administrativo y de gestión propia.....	68
3.2.3 Componente Pedagógico.	71
3.2.3.1 Características del componente pedagógico	72
3.3 DIFICULTADES PARA LA PUESTA EN MARCHA DEL SEIP	79
3.3.1 Sobre los lineamientos pedagógico.....	80
3.3.2 En cuanto a la integralidad del SEIP y su financiación por parte del estado	83
3.3.3 En cuanto al estatuto docente	85
3.3.4 En cuanto a la norma que incorporaría el SEIP a nuestro ordenamiento jurídico.....	87
CONCLUSIONES	92
BIBLIOGRAFÍA.....	96
ANEXOS.....	114

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Congregaciones religiosas asentadas en Colombia a inicios del Siglo XX	20
Tabla 2. Porcentaje de municipios y corregimientos con estudiantes en el nivel insuficiente por encima del promedio nacional.	44
Tabla 3. Porcentaje de municipios y corregimientos con estudiantes en el nivel mínimo por encima del promedio nacional.	45
Tabla 4. Porcentaje de municipios y corregimientos con estudiantes en el nivel satisfactorio por encima del promedio nacional.	45
Tabla 5. Porcentaje de municipios y corregimientos con estudiantes en el nivel avanzado por encima del promedio nacional.....	46
Tabla 6. Evolución de la matrícula indígena a nivel nacional: 2014-2017.....	55
Tabla 7. Porcentajes de estudiantes en cada uno de los niveles de desempeño en la prueba de Estado Saber 3– Lenguaje, periodo 2015 -2017.....	114
Tabla 8. Porcentajes de estudiantes en cada uno de los niveles de desempeño en la prueba de Estado Saber 3 – Matemáticas, periodo 2015 -2017.	115
Tabla 9. Porcentajes de estudiantes en cada uno de los niveles de desempeño en la prueba de Estado Saber 5 – Lenguaje, periodo 2015 -2017.....	117
Tabla 10. Porcentajes de estudiantes en cada uno de los niveles de desempeño en la prueba de Estado Saber 5 – Matemáticas, periodo 2015 -2017.	118
Tabla 11. Porcentajes de estudiantes en cada uno de los niveles de desempeño en la prueba de Estado Saber 9 – Lenguaje, periodo 2015 -2017.....	119
Tabla 12. Porcentajes de estudiantes en cada uno de los niveles de desempeño en la prueba de Estado Saber 9 – Matemáticas, periodo 2015 -2017.	121
Tabla 13. Promedio del puntaje global obtenido por los municipios y corregimientos analizados, periodo 2016 -2018.	123
Tabla 14. Porcentajes de cobertura educativa bruta (CB) y neta (CN) en el periodo 2015-2018.....	124

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Resultados estadísticos de las pruebas de estado saber 3, 5 y 9	114
Anexo 2. Resultados estadísticos de las pruebas de Estado Saber 11	123
Anexo 3. Resultados estadísticos sobre cobertura educativa.....	124

INTRODUCCIÓN

Colombia se proclama como una nación multiétnica y pluricultural que reconoce los diferentes grupos étnicos que habitan en su territorio, de ahí el deber del Estado de fomentar y velar por la protección de los rasgos distintivos de dichos grupos como son su lengua, usos y costumbres, según lo que dispone el marco constitucional vigente desde 1991.

Bajo ese contexto, nuestro ordenamiento jurídico reconoce la importancia de la educación porque se constituye en uno de los principales medios a través del cual, los pueblos indígenas transmiten a las siguientes generaciones los saberes, tradiciones, usos y costumbres que han consolidado a lo largo de su historia y que los hacen distinguir como grupos étnicos diferenciados. De esa forma, se debe ser consciente que la educación tiene la potencialidad de contribuir significativamente a la supervivencia de los referidos pueblos.

La educación también resulta de vital importancia para los pueblos indígenas porque les permite investigar, reflexionar y buscar alternativas para satisfacer las necesidades y solucionar las dificultades que se presenten en el territorio, y del mismo modo, se constituye en un medio para interrelacionarse con otros grupos sociales en un plano de igualdad.

Sin embargo, a pesar de los beneficios que puede traer la educación, tanto para los pueblos indígenas, como para cada uno de sus integrantes, en Colombia, son notorias las falencias que a lo largo de la historia ha presentado el servicio educativo para los referidos pueblos. Por eso, desde hace más de diez (10) años surgió la iniciativa del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), que ha venido siendo trabajada por los representantes de las comunidades indígenas y del Gobierno nacional.

En ese orden de ideas, el propósito de este trabajo es determinar si puede considerarse el SEIP como una alternativa que permita avanzar hacia la efectividad del derecho a la educación de los pueblos indígenas, para lo cual, y para efectos de determinar si se trata de una posible evolución en la garantía de este derecho, debemos comprender las finalidades que históricamente tuvo la educación para los pueblos indígenas en nuestro país; para luego analizar la forma como hoy en día se concibe la educación en nuestro ordenamiento jurídico y contrastar la regulación vigente con los rasgos más sobresalientes de la situación que afrontan los referidos pueblos en materia educativa.

Así, en el primer capítulo de este trabajo se explican las finalidades que, desde el surgimiento de la Gran Colombia, hasta finales del Siglo XX, tuvo el servicio educativo para los pueblos indígenas; se presentan las acciones adelantadas por la iglesia en la enseñanza de los pueblos lo que, a su vez, permitirá evidenciar el papel protagónico que tuvo, incluso en el periodo más liberal de nuestra historia en el siglo XIX. Igualmente, se exponen las principales estrategias y métodos de enseñanza utilizados y algunas de las consecuencias más sobresalientes que fueron generadas a los pueblos con el modelo educativo implementado.

En el segundo capítulo se explica cómo se ha concebido el derecho a la educación a partir del marco constitucional vigente, y a partir de ello, exponer la forma como el ordenamiento jurídico organiza el sistema educativo para garantizar la calidad, pertinencia, disponibilidad y accesibilidad del servicio a favor de las comunidades indígenas.

Luego, se presentan las principales críticas y falencias que se han identificado en la prestación del servicio educativo para los pueblos indígenas, respecto de cada uno de los cuatro (4) elementos que conforman el núcleo esencial de esta garantía fundamental, para lo cual, se hace distinción entre la educación preescolar, básica y media, y la educación superior. Esto en la medida en que se tratan categorías

del servicio con marcos regulatorios, formas de organización, actores y fuentes de financiación diferentes, de ahí que cada una de estas categorías presentan realidades que deben ser expuestas por separado.

Asimismo, en este segundo capítulo se presentan algunos datos estadísticos que sirven como indicios de las falencias que tiene la educación que se brinda a los indígenas, para lo cual es importante hacer tres (3) aclaraciones:

La primera, es que la información estadística sobre población indígena es la recolectada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el censo practicado en el año 2005, en tanto dicha información es la que se encuentra consolidada y disponible al público en su página Web.

La segunda, es que los datos estadísticos que se presentan están referidos a treinta y un (31) municipios y corregimientos de los nueve (9) departamentos identificados con una población indígena significativa desde el punto de vista estadístico¹.

Y la tercera es que los datos estadísticos recolectados y que específicamente versan sobre calidad educativa en los niveles de preescolar, básica y media, se basan en los resultados obtenidos en los exámenes de Estado (Saber 3, 5, 9 y 11) ya que, de acuerdo con la legislación colombiana, las referidas pruebas son realizadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y uno de sus propósitos es evaluar el grado de cumplimiento de los objetivos que

¹ Para la elaboración de este trabajo, se identificaron los municipios de los nueve (9) departamentos que tuvieran los mayores porcentajes de población indígena, los cuales se encuentran relacionados en los anexos I, II y III, y que corresponden a los datos suministrados en el último informe oficial del Departamento Administrativo Nacional de Estadística sobre el censo practicado en el año 2005. Así pues, según el referido informe, en Colombia, el 65.77% de la población indígena se encuentra asentada en los departamentos de La Guajira, Cauca, Nariño, Córdoba y Sucre. Asimismo, los departamentos cuya población está conformada por un porcentaje considerable de indígenas, son: “Vaupés (66,65%), Guainía (64,90%), La Guajira (44,94%), Vichada (44,35%) y Amazonas (43,43%)” (DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos, 2010, p. 29. [En línea]. Disponible en: https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf

han sido definidos por la ley para la educación básica y media, según lo dispuesto en la Ley 1324 de 2009².

Además, los datos estadísticos sobre los exámenes de Estado están referidos a los municipios y corregimientos que fueron objeto de muestra en este trabajo, en la medida en que los reportes que sobre el particular hace el ICFES están referidos a entidades territoriales y a instituciones educativas, más no a grupos étnicos. Ergo, no es posible obtener información estadística a nivel nacional, sobre los resultados obtenidos por la población indígena en los exámenes de Estado, según lo explicado por la referida entidad³.

Por último, en el tercer capítulo se explican las características más sobresalientes identificadas del SEIP, de acuerdo con la documentación que se ha producido en el marco de las mesas de trabajo de la CONTCEPI, aclarando en todo caso que, la investigación realizada se basó en documentos preliminares sobre los cuales aún no hay consenso entre los representantes de los pueblos indígenas y el Gobierno nacional. No obstante, son documentos importantes porque permiten evidenciar los objetivos que persiguen los pueblos indígenas en materia educativa.

Así las cosas, y dado que se ha propuesto que el SEIP se estructure en tres (3) componentes (Político-Organizativo, Administración y de Gestión Propia, y Pedagógico), el tercer capítulo hace la explicación del SEIP, a partir de las características de cada uno de estos componentes. Gracias a ello, podrán evidenciarse las particularidades del SEIP, las cuales permiten distinguir esta forma de organización del servicio educativo, de aquella que tradicionalmente ha

² COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 1324. (13 de julio de 2009). Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES. [En línea]. Disponible en: http://www.secretariasegado.gov.co/senado/basedoc/ley_1324_2009.html

³ INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES). Oficio con radicado externo 20192100173162, de fecha 8 de abril de 2019.

sido empleada por el Estado colombiano para prestar el servicio para los pueblos indígenas.

Al finalizar el tercer capítulo, se exponen los asuntos más controversiales del SEIP que han dilatado su implementación, e igualmente, se sintetizan las diferentes posturas jurídicas que se han presentado sobre cada uno de estos asuntos.

Por último, en las conclusiones de este trabajo, y con base en las particularidades halladas del SEIP, se presentan las razones por las cuales se considera el SEIP como una alternativa que permite avanzar hacia la efectividad del derecho a la educación de los pueblos indígenas.

CAPÍTULO I. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA PUEBLOS INDÍGENAS A PARTIR DE LA INDEPENDENCIA DE COLOMBIA

El propósito de este capítulo es presentar la manera como se estructuró el servicio de la educación para la población colombiana, haciendo énfasis en las medidas adoptadas para la población indígena desde 1821 con el surgimiento de la Gran Colombia, hasta la década de los setenta del siglo XX. Esto con el propósito de entender los objetivos, alcances y repercusiones que dicho servicio tuvo sobre los mencionados grupos étnicos.

1.1 MISIÓN DE LA EDUCACIÓN DURANTE LA CONSOLIDACIÓN DEL NUEVO ESTADO

Según lo explica Torrejano, a partir del surgimiento de la Gran Colombia, la idea de los próceres de la patria fue crear un nuevo Estado moderno y separado del modelo colonial y monárquico implementado por España⁴.

Para ello, el sistema educativo adquirió un papel preponderante dentro de la sociedad, pues tenía como objetivo lograr que las personas dejaran a un lado la obediencia y respeto por la monarquía española, y en su defecto, tuvieran “sentimientos de identidad y cohesión social en beneficio del orden republicano” que facilitara “la conformación y la asimilación de la nueva institucionalidad”⁵.

De esta manera, el Estado emprendió la tarea de ampliar la cobertura de la educación, con el fin de que la mayor cantidad posible de niños y niñas -de todas las clases sociales- aprendieran unos conocimientos básicos, como eran: leer;

⁴ TORREJANO VARGAS, Rodrigo Hernán. La educación en los albores de la República, 1810 -1830. En: Revista Republicana No. 10, p. 47.

⁵ TORREJANO VARGAS, Rodrigo Hernán. Los pilares de la política pública educativa durante el siglo XIX: 1810 – 1899. En: Revista Via Iuris No. 14, p. 152.

escribir; dibujar; reflexionar sobre los derechos y obligaciones de los ciudadanos, de cara a que tuvieran la posibilidad de ejercer las primeras libertades que habían sido reconocidas (por ejemplo, la igualdad formal, libertad y propiedad) y a respetar el nuevo orden institucional; para lo cual, y como lo expone Ahern, el nuevo Estado debió hacer uso de los pocos colegios que existían desde la colonia⁶.

Otro objetivo que tuvo el Estado a partir del surgimiento de la Gran Colombia fue ampliar la cobertura del servicio educativo a la población indígena, y por eso, se destacan algunas disposiciones normativas que fueron expedidas para tal fin. En efecto, autores como Pita hacen alusión al decreto del 20 de mayo de 1820, mediante el cual, el Presidente Simón Bolívar ordenó que todos los niños indígenas entre los 4 y 14 años debían asistir a la escuela, con el fin de que “aprendieran las primeras letras, los derechos y deberes del hombre y del ciudadano”⁷.

Asimismo, Francisco de Paula Santander reiteró en 1820 la orden dada por Bolívar, con el fin de que los indígenas pudieran salir del “embrutecimiento y condición servil”⁸ a que por tantos años habían estado sujetos, y por eso, ordenó que “[l]os niños indígenas debían ser educados en las mismas condiciones que los niños blancos”⁹; que en los colegios seminarios se admitieran a los “indios puros”¹⁰ que supieran leer y escribir; y la creación de un colegio en Antioquia (1822), Ibagué (1822), Cali (1823) y Santa Marta (1824). Todos estos centros educativos se caracterizaron porque en ellos estudiaron algunos indígenas becados, con cargo a los aportes que daba el Gobierno central, pero principalmente, gracias a las donaciones que hacían algunos particulares residentes en zonas prósperas y

⁶ AHERN, Evelyn J.G. El desarrollo de la educación en Colombia 1820 – 1850. En: Revista Colombiana de Educación, 1991, No. 22 – 23, p. 12.

⁷ PITA PICO, Roger. La exclusión étnica en la educación básica y secundaria en la naciente república de Colombia, 1819-1825. En: Revista Historia de la Educación en Colombia, 2014, No. 17, p. 86.

⁸ *Ibíd.*, p. 87.

⁹ AHERN. *Op. cit.*, p. 13.

¹⁰ PITA PICO. *Op. cit.*, p. 13.

de “los réditos obtenidos de los arriendos de los resguardos, que debían alcanzar también para la fundación de escuelas”¹¹.

Más adelante, Santander expidió el Plan de Estudios mediante el Decreto 1 de 1826¹² que, para Contreras, significó la primera regulación integral hecha por el nuevo Estado colombiano en materia educativa¹³, y que es de gran importancia porque estaba orientado a que la educación girara en torno a la uniformidad ideológica y pedagógica, y fuera asimismo de carácter obligatoria, ya que, según Laguna¹⁴, la idea era la formación de las masas.

Por esa razón, autores como Zuluaga¹⁵, y Pardo¹⁶ destacan que el plan consagraba que la educación estaba a cargo del Estado; señalaba los conocimientos mínimos que debían aprender los estudiantes, los cuales tenían que ser demostrados a través de exámenes orales y certámenes públicos de forzosa participación; establecía los planes de estudios de obligatoria observancia por todas las instituciones educativas; ordenaba la instrucción de la doctrina utilitarista de Bentham, sin perjuicio de que en cualquier caso, la enseñanza debía ser conforme a la ley y a los dogmas católicos; estimulaba la formación en las artes, la agricultura y el comercio, consideradas como ciencias útiles; y ordenó eliminar cualquier otro tipo de educación, lo que conllevó -como lo expone Rosso, al “cierre de seminarios y conventos”¹⁷, para conseguir que la transformación educativa tuviera efectos en un mayor número de personas.

¹¹ *Ibíd.*, p. 90.

¹² El citado decreto fue expedido gracias a la autorización dada por la “Ley sobre organización y arreglo de la instrucción pública”, aprobada por el Congreso de la República el día 22 de febrero de 1826.

¹³ CONTRERAS VALERO, Jaime. Estudio de la reforma educativa del General Francisco de Paula Santander.

¹⁴ LAGUNA RODRÍGUEZ, Nelson Enrique. Acerca de la instrucción pública y la educación en la independencia. Revisión histórica desde 1954 al 2010, sobre el tema de la educación en la independencia de Colombia. En: Revista Vínculos, 2014, volumen 11, p. 61.

¹⁵ ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía. Las escuelas normales en Colombia (durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). En: Revista Educación y Pedagogía, 1994, No. 12 y 13, pp. 273 y 274.

¹⁶ PARDO, Miguel Ángel. El plan de estudios del General Santander: un importante intento por hacer de la educación una fuerza social productiva. En: Revista Historia de la educación colombiana, 1998, volumen 1, PP- 59 y 60.

¹⁷ ROSSO, Carlos A. La obra educativa del general Santander, p. 21.

Igualmente, el Plan de Estudios de 1826 resulta importante porque impuso el método catequístico que sirvió para la formación de los estudiantes, el cual consistía en que el maestro basaba su instrucción en un texto que “por medio de preguntas y respuestas contenía una exposición didáctica en torno a un tema”¹⁸. Así pues, fueron empleados catecismos religiosos y políticos a través de los cuales los estudiantes memorizaban las respuestas allí consagradas que se consideraban como verdades absolutas, lo que condujo a que los niños y niñas expresaran de forma verbal y repetitiva las lecciones aprendidas, sin que pudieran adquirir habilidades para reflexionar o hacer creaciones escritas, ni participar en la construcción de nuevos conocimientos¹⁹.

En efecto, el catequismo partía de la base de que el maestro poseía una sabiduría incuestionable, y por eso, a través de la memoria y la repetición, su saber podía ser apropiado por cualquier estudiante (independientemente de su raza o condición socioeconómica), de tal forma que este lograba ajustar su conducta a los valores y principios en los que se fundamentaba la enseñanza recibida y por contera, se alejaba de aquellas ideologías y comportamientos que se contrapusieran a los dogmas que pretendían ser implementados²⁰.

Por esa razón, el Plan de Estudios de 1826 ordenó que en todas las escuelas se usara el Catecismo Político de Grau, ya que este libro tuvo como propósito reprochar la conquista española, infundir la ideología de libertad y afianzar la religión católica. A continuación, se reproduce algunos de los apartes más significativos del documento que dejan ver el método empleado en la época para hacer que las personas aprendieran a obedecer el nuevo ordenamiento jurídico implementado:

¹⁸ TOVAR GONZÁLEZ, Leonardo. Catecismos políticos del siglo XIX. En: El radicalismo colombiano del siglo XIX, 2006, p. 119.

¹⁹ El método catequístico fue empleado por la iglesia católica desde el siglo XVI, en Europa para enseñar su dogma a los no feligreses. Lo mismo ocurrió en América en donde “los misioneros católicos redactaron varios catecismos en español y en los idiomas nativos encaminados a facilitar la evangelización de los aborígenes americanos” (TOVAR, *ibíd.*, p. 121)

²⁰ *Ibíd.*, p. 131.

P: ¿Qué es Constitución? R: Una colección ordenada de las leyes fundamentales o políticas de una nación.

P: ¿Qué se entiende por leyes fundamentales?

R: Las que establecen la forma de gobierno, es decir, las que fijan las condiciones con que unos han de mandar y otros de obedecer.

P: ¿Quién tiene facultad para hacer estas leyes?

R: La nación por sí, o por medio de sus representantes.

P: ¿Tenemos nosotros Constitución? R: Sí, formada y sancionada en el Primer Congreso General de la República de Colombia el día treinta de agosto del año de mil ochocientos veintiuno, undécimo de la Independencia, en la Villa del Rosario de Cúcuta²¹

Otro objetivo que tenía el Catecismo Político de Grau era el de implementar el catolicismo como la religión del Estado, y para demostrar lo anterior, a continuación, se transcribe un aparte muy significativo de este libro de enseñanza:

¿Por qué prefiere [la Constitución] la religión católica excluyendo a todas las demás?

Porque ella ha sido la de nuestros mayores; porque está íntimamente convencido de su verdad, y para convenio al bien; y concordia del estado, unanimidad, de sentimientos religiosos, así como contiene la unanimidad de sentimientos políticos²².

Como puede observarse, a través del método catequístico implementado en las escuelas, se buscó que los indígenas pudieran apropiarse los nuevos valores y patrones de conducta que correspondían a la ideología liberal y al incipiente modelo capitalista que se estaba pretendiendo instaurar en la nación. De esta manera, se propendía porque fueran desapareciendo las diferencias mostradas por los indígenas con el resto de la población, pues “[l]os indios necesitaban ser ilustrados, como los demás seres humanos, pero por ilustración se entendía la asimilación a la cultura nacional”²³.

²¹ OCAMPO LÓPEZ, Javier. Catecismos políticos en la independencia: un recurso de la enseñanza religiosa al servicio de la libertad. Disponible en: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/unmero-85/catecismos-politicos-en-la-independencia>

²² TOVAR. Op. cit., p. 130.

²³ CASTILLO VEGAS, Jesús Luis. El estatuto jurídico de los indígenas en las constituciones hispanoamericanas del período de la emancipación. En: Revista de estudios histórico –jurídicos, 2013, No. 35, pp. 439 y 440.

Lo anterior resultaba paradójico, pues si bien el movimiento independentista buscó su autonomía de España, en lo que tiene que ver con los pueblos indígenas, el servicio educativo mantuvo la idea colonial de adoctrinamiento en asuntos como la religión y en la necesidad de tener una actitud de sumisión y de respeto, tanto a las autoridades externas, como a los ordenamientos religiosos, sociales y jurídicos prevaletes en el Estado, lo que condujo finalmente a un cambio en la concepción de vida de estos pueblos y en la forma como se relacionaban entre ellos y con el resto de la sociedad.

1.1.1 Dificultades para alcanzar los objetivos de la educación en la consolidación del nuevo estado. A pesar de los esfuerzos por aumentar el número de nuevos colegios y de estudiantes matriculados, y del hecho de trabajar por mejorar las competencias básicas de la población, el Plan de Estudios de 1826 no tuvo el impacto positivo que se esperaba. Así, al finalizar “el periodo de la Gran Colombia el número de alumnos en la escuela primaria era del 1,56% de la población”²⁴, lo cual era deficiente en comparación con otros países como Estados Unidos que reportaba para la misma época una cifra del 20%, mientras que Inglaterra, Holanda, Francia y Uruguay estaban alrededor del 10%.

Precisamente, se han expuesto como principales motivos: i) la carencia de recursos públicos para financiar las escuelas y los profesores en razón a la alta deuda pública que habían ocasionado las guerras de la independencia²⁵; ii) las condiciones de pobreza en la que vivían la mayor parte de la sociedad que hacían que los padres de familia prefirieran que sus hijos se dedicaran a labores propias del campesinado para que aprendieran desde temprana edad ese oficio y pudieran aportar económicamente al sostenimiento del núcleo familiar²⁶ ; iii) “las difíciles condiciones del transporte y de las comunicaciones”²⁷ que obstaculizaban

²⁴ TORREJANO VARGAS. Op. cit., p. 48.

²⁵ ZULUAGA GARCÉS. Op. cit., p. 275.

²⁶ TORREJANO VARGAS. Op. cit., p. 155. (2013)

²⁷ AHERN, Op. cit., p. 12.

la normal concurrencia de los estudiantes a las aulas de clase; y iv) la falta de conciencia social sobre la importancia de la educación, pues esta se consideraba “un bien de consumo suntuario que gozaban quienes tenían la oportunidad del ocio derivado de la posesión de la tierra y el capital”²⁸, de ahí que solo las clases sociales con alta capacidad económica fueran las que entendieran las ventajas que traía la educación para el desarrollo, tanto del individuo, como de la comunidad en su conjunto, lo que condujo que varios de estos grupos impidieran la masificación del servicio educativo, en aras de mantener la dominación que podían ejercer gracias a esa estructura jerarquizada que operaba dentro de la sociedad.

A su vez, Rivadeneira²⁹ (1998) atribuye en parte el fracaso del Plan de Estudios de 1826 al hecho de que era muy difícil compaginar la tradición colonial que aún se mantenía dentro de la sociedad, con la cultura anglosajona y de la ilustración francesa que pretendía ser infundida desde la educación; así como también era contradictorio basar la enseñanza en la doctrina utilitarista de Bentham, con la tesis escolástica de Santo Tomás que defendía la iglesia católica³⁰.

Particularmente, los indígenas tampoco tuvieron un acceso efectivo al sistema educativo, dado que el movimiento independentista no había generado automáticamente un cambio en la mentalidad de las personas. De ahí que muchos sectores continuaban defendiendo la ideología que había predominado durante la época colonial según la cual, los indígenas por causa de su raza y origen étnico, estaban destinados a ser ingenuos e incapaces de tener comportamientos aceptables que les permitiera vivir en igualdad de condiciones con el resto de los miembros de la sociedad, lo que justificaba, a su vez, que fueran llamados a

²⁸ TORREJANO VARGAS. Op. cit., p. 50.

²⁹ RIVADENEIRA VARGAS, Antonio José. Utopía. Realidades y contrastes entre los planes santanderinos de 1826 y 1834. En: Historia de la Educación colombiana, 1998, volumen 1, p. 76.

³⁰ Sobre esto último debe recordarse que, según el referido autor inglés, la determinación sobre si una acción era buena o mala dependía de la utilidad o felicidad que generara al ser humano, algo que, según la iglesia, no podía ser enseñado en las escuelas por considerarlo contrario a la fe católica (TORREJANO, Op. cit., p. 152.)

realizar oficios viles o bajos, que implicaban arduas jornadas de servicio a sus patronos o amos³¹.

De esta forma, en nuestro país, el movimiento independentista se basó en una ideología liberal que partía de la concepción de una igualdad formal (igualdad de todos ante la ley), sin embargo, como quedó evidenciado, ello no implicó la posibilidad de adoptar medidas para que la igualdad fuera efectiva. Por consiguiente, si bien los indígenas pudieron haber logrado un reconocimiento legal, esto “no se concretó en una mayor protección jurídica, ni en una mejora económica, ni en una mayor participación política”³² que, por ejemplo, redundara en una mejora en el acceso al servicio educativo.

1.2 INFLUENCIA DE LA IGLESIA EN LA EDUCACIÓN

Andrade³³ señala que durante las dos (2) primeras décadas de lograda la independencia se pudo observar, en el tema educativo, el distanciamiento entre la iglesia católica –que consideraba que la enseñanza debía ser confiada a las congregaciones religiosas- y quienes mantenían una ideología liberal que abogaban por garantizar –sin muchos éxito- la educación pública y laica de los indígenas en los centros educativos que existían, dejando de lado a la iglesia que había perdido protagonismo político por el hecho de que no había apoyado el movimiento independentista.

En todo caso, una cosa eran las confrontaciones ideológicas que pudieran presentarse entre liberales y conservadores y otra cosa era lo que ocurría en la realidad, pues la tradición colonial hizo que el Estado, a pesar de haber adoptado principios anticlericales, no pudiera desligarse por completo de la iglesia católica,

³¹ PITA PICO. Op. cit., p. 83.

³² CASTILLO. Op. cit., p. 455.

³³ ANDRADE ÁLVAREZ, Margot. Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración. En: *Historiolo*, revista de historia regional y local, 2011, volumen 3, No. 6, p. 166.

la cual mantuvo su injerencia dentro de la sociedad³⁴. Aunado a ello, la iglesia contaba con recursos económicos, aceptación social y suficiente personal para poder hacer presencia en los territorios más apartados³⁵.

Por esos motivos, en la educación que se brindaba a los pueblos indígenas, la iglesia católica jugó un papel importante, en el sentido de que participó: i) en la definición de los temas que debían aprender los estudiantes, así como en la implementación de los métodos de enseñanza que debían seguir las escuelas (por ejemplo, el método catequístico); ii) en el adoctrinamiento de dichos estudiantes para que adoptaran internamente una moral cristiana que resultaba ser la misma que debían seguir los ciudadanos en las actuaciones que realizaran dentro de la sociedad, la cual demandaba absoluta obediencia, tanto a los postulados de la iglesia, como a las normas del Estado³⁶ y iii) en el desarrollo de las misiones religiosas que sirvieron como estrategia para enseñar y homogenizar a dichos pueblos, tal como a continuación se expondrá:

1.2.1 Primer auge de las misiones religiosas durante la era republicana. A partir de 1839 empezaron a tener auge las misiones religiosas adelantadas en los territorios de difícil acceso en donde habitaban las comunidades indígenas, y ello originó, en mayo de ese año, la Guerra de los Conventillos en las provincias de Pasto y Popayán que, a su vez, fue la génesis de lo que luego pasaría en gran parte del territorio nacional como sería la Guerra de los Supremos ocurrida entre 1840 y 1942.

Así, el conflicto suscitado en las referidas provincias fue causado porque el Congreso de la República suprimió los conventos menores en Pasto, pues se consideró que sus bienes debían ser destinados a financiar la instrucción pública

³⁴ ZULUAGA GARCÉS. Op. cit., p. 278.

³⁵ SAAVEDRA BUITRAGO, Iván Camilo. Influencia de la religión en la política y su posición respecto a la configuración de la oposición política en Colombia. En: Revista Derecho y Realidad, 2013, No. 22, segundo semestre, p. 98.

³⁶ ZULUAGA GARCÉS. Op. cit., p. 269.

en esas provincias³⁷. De esta manera, se seguía con la idea de Bolívar y Santander de fomentar la enseñanza a más personas en vez de que esta quedara confinada en pequeños conventos manejados por la iglesia³⁸.

Pero adicionalmente, los bienes de los conventos menores en Pasto también fueron destinados a la creación del Seminario de Clérigos Misioneros de Popayán para desarrollar misiones religiosas en Mocoa, en la medida en que se trataba de una estrategia de colonización en un lugar en donde aún no había presencia del Estado, lo que a su vez permitía reducir a los indígenas de la zona, con el fin de irlos integrando al comercio y a la población pastusa³⁹.

No obstante, lo que llama la atención es que las revueltas presentadas en las provincias de Pasto y Popayán fueran apoyadas por los miembros de varias de las comunidades indígenas que habitaban en la región, quienes vieron la oportunidad de revelarse en contra del modelo económico y social que impulsaba el Gobierno central, el cual: i) favorecía el sistema de concertaje⁴⁰ y ii) afectaba sus derechos sobre sus territorios ancestrales invadidos constantemente por hacendados y propietarios de grandes extensiones de tierras⁴¹; aspecto que demuestra que los pueblos indígenas participaron en una revuelta iniciada en parte por la iglesia, pese a que esta justificaba la necesidad de los conventos menores para educarlos y reducirlos a la vida civil⁴².

³⁷ GUTIÉRREZ CELY, Eugenio. Márquez y la guerra de los Supremos, consultado en. <http://www.banrepcul.tural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-45/marquez-y-la-guerra-de-los-supremos>.

³⁸ BORJA, Miguel. La historiografía de la guerra en Colombia durante el siglo XIX. En: revista Análisis Político, 2015, No. 85, p. 175.

³⁹ ORTIZ MONTERO, Eduardo Alfredo. La educación en el contexto de la Guerra de los Conventillos, 2015, p. 112.

⁴⁰ El referido sistema implicaba que los indígenas tenían pagar grandes deudas que se transmitían de generación en generación y, por lo tanto, hasta que no fueran canceladas, surgía la obligación de trabajar de forma indefinida en las haciendas de los propietarios de grandes extensiones territoriales. Este sistema generó grandes riquezas a hacendados y propietarios de grandes extensiones de tierras fértiles (ORTIZ, ibíd., p. 69).

⁴¹ Ibíd., p. 69.

⁴² ORTIZ explica que la denominación de la Guerra de los Supremos obedece a que se trató de un conflicto ocurrido en varias provincias de la Nueva Granada, causado por los "los gamonales locales que discrepaban o tenían intereses diferentes a los dirigentes del Estado centralista o entre ellos y las regiones" (ORTIZ. Op.cit. p. 84). Esto ocasionó el levantamiento de varias provincias y la constitución de varios estados independientes,

Ahora, si bien la Guerra de los Supremos acabó en 1942 con la victoria del Gobierno central, ello no significó una derrota para la iglesia católica pues finalmente, no se impuso la instrucción pública y laica, en la medida en que “los curas hacían parte importante del engranaje social”⁴³, de ahí que los conventos continuaron posicionando el modelo educativo de la iglesia, dada la falta de capacidad del Estado para poner en funcionamiento las suficientes instituciones educativas a lo largo y ancho del territorio nacional.

Luego de la Guerra de los Supremos, hubo un mayor impulso de las misiones religiosas durante la presidencia de Pedro Alcántara Herrán (1841-1845), de corte conservadora. Es así como durante ese periodo, y con el fin de superar las dificultades geográficas y económicas que impedían el acceso al servicio educativo y, especialmente, “para catequizar y reducir las tribus salvajes”⁴⁴, se expide la Ley 23 de 1842 que autorizó al Gobierno a seleccionar a una comunidad religiosa para que fundara un colegio que estuviera orientado a la evangelización de los nativos en los territorios más alejados de la nación⁴⁵.

En desarrollo de lo anterior, fue expedido el decreto del 3 de mayo de 1842, mediante el cual, fue elegida la Compañía de Jesús que retornó al país desde 1767 y empezó hacerse cargo de la enseñanza sobre todo en las zonas apartadas. Así, la idea era que dicha compañía pudiera reorientar la manera como se venía prestando el servicio, en la medida en que la “juventud andaba

como los que “organizaron las provincias de Vélez, Tunja, Casanare, Socorro y Pamplona; el Estado Soberano de Manzanares, el Estado Soberano de Cartagena, el Estado Soberano de Cibeles, El Estado Soberano de Panamá y el Estado de Mariquita” y por eso, lo anterior se constituye en uno de los principales antecedentes del régimen federal adoptado en nuestro país a partir de 1858 hasta 1886. Ahora bien, bajo ese contexto, la Guerra de los Conventillos fue liderada por José María Obando quien representaba el inconformismo de los habitantes de las provincias de Pasto y Popayán con el régimen centralista adoptado en la Nueva Granada que venía afectando sus derechos económicos, sociales y religiosos; inconformismo, que como vimos, fue extendiéndose a otras zonas del territorio nacional a partir de 1840 cuando la oposición – de cohorte santanderista- inició la lucha por la implementación de un sistema federal (BORJA. Op.cit. p. 176).

⁴³ *Ibíd.*, p. 149.

⁴⁴ DUARTE ACERO, Jorge Enrique y RIVEROS BONILLA, Martha Consuelo. El uso de los catecismos en la enseñanza de la religión católica en el período neogranadino y de los Estados Unidos de Colombia 1831 - 1886. En: Revista Historia de la educación latinoamericana, 2011, No. 16, p. 123.

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 123.

descaminada e imbuida en máximas irreligiosas e inmorales”, dado que se había pretendido “fundar la República sobre bases naturalistas y racionalistas”⁴⁶.

En general, el trabajo de evangelización realizado por la Compañía de Jesús se caracterizó porque era pagado por los feligreses de acuerdo con la tarifa que fijaba el Gobierno central, a excepción de los altos prelados cuyo sueldo sí era cancelado por el Gobierno. Entre tanto, las comunidades indígenas debían ofrecer su fuerza de trabajo de forma obligatoria y gratuita a los conventos, y suministrar productos para su sostenimiento como “tubérculos, tejidos y leña”⁴⁷, aspectos que demuestran lo exigente que fueron las misiones para conseguir la sumisión de los indígenas.

Sin embargo, es de anotar que, en esta primera etapa, la presencia de los jesuitas fue corta en la medida en que fueron expulsados del país por orden del Presidente José Hilario López en 1850, pues varios sectores de la sociedad consideraban que estos misioneros habían colaborado con España en su intento de reconquista. Otro factor determinante, fue la presión de varios sectores liberales que buscaron la separación definitiva del Estado y la iglesia católica, así como la laicidad de la educación⁴⁸.

1.2.2 La influencia de la iglesia católica durante los periodos liberales del siglo XIX. En el periodo del liberalismo radical ocurrido durante la Confederación Granadina (1858 - 1863) y los Estados Unidos de Colombia (1863 - 1886), la enseñanza fue concebida como: i) “obligatoria, laica, gratuita, controlada y financiada por el Estado”⁴⁹; ii) ajena a cualquier “influencia perniciosa y oscurantista de las fuerzas conservadoras y de la iglesia”⁵⁰; iii) orientada a

⁴⁶ RESTREPO, Daniel. La Compañía de Jesús en Colombia. Compendio historial y galería de Ilustres varones. Citado por SALCEDO M., Jorge Enrique. Las vicisitudes de los jesuitas en Colombia durante el siglo XIX. En: Revista Theologica Xaveriana, 2004, edición No. 152, p. 683.

⁴⁷ ORTIZ, Op. cit., p. 224.

⁴⁸ SALCEDO M. Op. cit., p. 686.

⁴⁹ VERDUGO MORENO, Pedro Carlos. Educación y Política en el Siglo XIX: los modelo laico – liberal y católico – conservador. En: Revista Historia de la Educación en Colombia, 2004, No 6 y 7, p. 85.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 86.

proteger las libertades individuales (en particular, las libertades de imprenta y de palabra); iv) orientada igualmente a capacitar en oficios y ocupaciones, sobre todo en los sectores agropecuario, minero y manufacturero, y con ello, “adecuándola al desarrollo empresarial, a la lógica de la ganancia individual que tipifica a la empresa privada y a la lógica de la acumulación de capital que tipifica al sistema capitalista”⁵¹; v) a cargo del maestro y no del personal eclesiástico, y en todo caso, bajo la supervisión del Estado; y vi) basado en un modelo que no fomentaba la memoria del estudiante sino su análisis, reflexión y la posibilidad de expresar de forma autónoma sus propias ideas.

No obstante, una cosa eran los ideales liberales de la época, y otra muy distinta era la situación real que se presentaba en el territorio, en particular en las zonas apartadas como eran los antiguos territorios nacionales. Por eso, a pesar de la hegemonía que hubiera podido tener el liberalismo en gran parte de la segunda mitad del siglo XIX, lo cierto es que, en materia educativa para pueblos indígenas, hubo acercamientos entre el Estado y la iglesia católica⁵².

Lo anterior se debió, principalmente, a que el Estado no contaba con suficientes recursos públicos disponibles para la adecuada financiación del servicio educativo, y por eso, debió recurrir nuevamente a la iglesia que también enfrentaba insuficiencia de personal y problemas económicos, pero que, al aunar esfuerzos conjuntamente podían “hacerse más fuertes y poner en marcha el proyecto de instrucción pública de las comunidades indígenas”⁵³.

Así, bajo el mandato de Mariano Ospina Rodríguez, los jesuitas retornaron al país en 1858 con el encargo de que se reanudaran las misiones y ayudaran así a la educación de los jóvenes. Sin embargo, en 1861 fueron expulsados nuevamente

⁵¹ *Ibíd.*, p. 86.

⁵² SANTOS DELGADO, Adriana. Civilización e instrucción pública en los territorios nacionales: consensos entre liberales radicales e Iglesia católica del Magdalena. En: *Revista Historia Caribe*, 2012, volumen 7, No 21, p. 34.

⁵³ *Ibíd.*, p. 39.

por el Presidente Tomás Cipriano de Mosquera, quien consideraba que los jesuitas “tenían votos solemnes de obediencia pasiva y por tanto, no son [sic] personas libres para obrar”⁵⁴.

En todo caso, el sistema educativo resultaba imperioso para los intereses del Gobierno, en tanto que las comunidades indígenas habitaban principalmente en los llamados territorios nacionales los cuales se caracterizaban por “su escasa productividad económica y contrabando”⁵⁵. Por eso, el Gobierno acudió a las misiones religiosas para civilizar y reducir a los indígenas que habitaban en los mencionados territorios que, por su gran extensión y características, eran considerados indispensables para realizar importantes proyectos productivos agrícolas que conducirían al desarrollo económico del país.

Por lo tanto, se requería la colaboración de las comunidades indígenas, ya fuera para que adelantaran estos proyectos, o para que permitieran el ingreso y asentamiento de colonias de mestizos o extranjeros, las cuales en el pasado habían sido atacadas por algunos grupos indígenas⁵⁶.

Lo anterior es seguramente un rasgo distintivo de este periodo liberal, porque si bien como se ha visto a lo largo de este primer capítulo, desde la independencia la educación fue asociada al desarrollo económico del país, esta idea se afianzó con la entrada al poder de los liberales que vieron la necesidad de hacer una mayor explotación de los territorios nacionales, aun poco explorados y en donde desde la colonia no se había alcanzado a controlar ni a evangelizar a ni siquiera al 10% de la población indígena⁵⁷.

⁵⁴ DOMÍNGUEZ, Joaquín, Diccionario histórico de la Compañía de Jesús biográfico temático. Citado por SALCEDO M. Op. cit., p. 690.

⁵⁵ SANTOS DELGADO, Op. cit., p. 40.

⁵⁶ *Ibíd.*, p. 42.

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 39.

Aunado a ello, también se encontraba la iglesia católica que continuaba pregonando la necesidad de civilizar a las comunidades indígenas, con el fin de alejarlas del pecado y de que las mismas pudieran integrarse al resto de la sociedad⁵⁸.

De esta manera, si bien el Estado y la iglesia tenían finalidades disímiles respecto de los pueblos indígenas (uno tenía aspiraciones de carácter político y económico, mientras la otra tenía aspiraciones sociales y espirituales), para ambos, sus objetivos se lograban a través del proceso de civilización, para lo cual, era esencial el servicio educativo. Quizás, la gran diferencia era que la iglesia demandaba una educación religiosa que fuera parte esencial del proceso de enseñanza, el cual debía hacer énfasis en el aprendizaje de preceptos morales y religiosos, necesarios para lograr la integración social.

No obstante, esta diferencia ideológica no fue tan marcada durante la Presidencia de Eustorgio Salgar (1870 – 1872), quien expidió el Decreto Orgánico de Instrucción Pública, el cual consagraba, entre otros aspectos, las materias que tenían que ser dictadas en las escuelas y los libros que debían ser utilizados por los estudiantes⁵⁹.

En todo caso, el referido decreto no se constituía en una reforma “anticlerical ni mucho menos antirreligiosa”⁶⁰, ya que ordenaba a los docentes inculcar patrones de conducta a los estudiantes que resultaban acordes con la moral cristiana⁶¹.

⁵⁸ *Ibíd.*, p. 42.

⁵⁹ CASTILLEJO, Willian Malkún. La Reforma Educativa de 1870 en el Estado soberano de Bolívar. En: Revista Amauta, 2010, No. 15, p. 139.

⁶⁰ SILVA, Renán. La educación en Colombia 1.880-1930. Citado *ibíd.*, p. 141.

⁶¹ Por ejemplo, ordenaba “inculcar a los estudiantes a amar a los padres, obedecerles ciegamente y socorrerlos si lo necesitan; los hermanos deben amarse mutuamente y el hermano mayor debe mandar al menor; los amigos deben ser honrados, prudentes, juiciosos, pacíficos y desinteresados; el maestro debe recibir la misma reverencia que los padres. CASTILLEJO. *Op.*, cit., p. 142.

Aunado a ello, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 autorizó a las escuelas oficiales a determinar si impartían o no educación religiosa, y en caso afirmativo, la instrucción sería una actividad extracurricular y estaría a cargo de sacerdotes o ministros, pero solo con la previa autorización de los padres de familia⁶².

Como podrá observarse, si bien el periodo liberal se considera como la “edad de oro de la educación”⁶³, por cuanto se pretendió fomentar la enseñanza de tipo laica, gratuita y obligatoria para todos, lo cierto es que las medidas adoptadas no pudieron concretarse por los siguientes motivos: i) la oposición acérrima efectuada por el clero, los conservadores e incluso por los liberales independientes que consideraban que la falta de educación religiosa en las escuelas hacía que los colombianos fueran personas corruptas, violentas y abocadas a hacer todo tipo de actos inmorales; ii) en ese mismo sentido, las amenazas hechas por la iglesia sobre el grave pecado que cometían los padres al llevar a sus hijos a las escuelas laicas, las cuales resultaron ser muy efectivas en varias zonas del país en donde los niños y niñas debieron interrumpir su proceso formativo ya que dichas escuelas tuvieron que ser cerradas; iii) la falta de apoyo a las escuelas oficiales que no recibieron los recursos necesarios para su funcionamiento; iv) el hecho de que “la mayoría de las autoridades locales hubieren resistido los esfuerzos federales por llevar la educación al pueblo”⁶⁴, no solo por los motivos religiosos antes expuestos, sino también por su interés de proteger su poder de mando de los ataques del mismo pueblo, que en caso de que fuera ilustrado, tendría la posibilidad de cuestionar de alguna forma su gestión; y v) la necesidad que siempre hubo de poder contar con la iglesia para prestar el servicio educativo, especialmente en las zonas alejadas para civilizar a los pueblos indígenas, lo que hizo finalmente que el clero mantuviera su papel protagónico en la enseñanza que

⁶² LOY, Jane M. Los ignorantistas y las escuelas — la oposición a la reforma educativa durante la federación colombiana. En: Revista Colombia de educación, 1982, No. 9, p. 4.

⁶³ *Ibíd.*, p. 2.

⁶⁴ *Ibíd.*, p. 8

le permitió ejercer una oposición efectiva sobre las políticas liberales promovidas en este periodo.

1.2.3 Nuevo auge para las misiones religiosas. El nuevo auge ocurrió con el inicio de la República de Colombia (1886 -1990), momento en el cual, los conservadores de la época se caracterizaron porque lucharon por mantener la forma de gobierno que imperaba durante la colonia, lo que implicaba, entre otros aspectos, la prevalencia de la lengua española, el reconocimiento de la religión católica como la única y oficial para el Estado colombiano, y la adopción del centralismo como forma de organización de los poderes públicos⁶⁵.

Fue entonces que, bajo el segundo periodo de gobierno de Rafael Núñez (1884-1886), se aprobó una nueva constitución que entró a regir en 1886, la cual, entre otros aspectos, recortó el catálogo de derechos y libertades individuales.

Respecto del tema analizado, el artículo 41 de la Constitución nacional eliminó la obligatoriedad de la educación⁶⁶; aspecto que significó un triunfo para los conservadores que desde 1870 se oponían a este aspecto por considerar que se vulneraba el derecho de los padres a definir el tipo de enseñanza de sus hijos. Aquí vale mencionar uno de los principales argumentos expuestos en esa época para sustentar dicha abolición como era que “el individuo era libre de tal manera, que era libre de ser ignorante y nadie podía forzarlo a instruirse”⁶⁷.

Igualmente, en virtud del precitado artículo 41 de la Carta, el Estado volvió a tener una vocación confesional, que conllevó a que la educación estuviera a cargo y fuera dirigida por la iglesia. De esta manera, al clero “[n]o le bastaba que los sacerdotes pudieran enseñar la religión católica en las escuelas, sino que exigían

⁶⁵ VELA OBREGOZO, Bernardo. Colombia no es una isla. Una contribución al debate sobre la formación del Estado colombiano en el entorno global. Primera edición, Universidad Externado de Colombia, 2015, p. 226.

⁶⁶ RESTREPO PIEDRAHITA, Carlos (compilador). Constituciones políticas nacionales de Colombia. Cuarta edición, Universidad Externado de Colombia, 2009, p. 400.

⁶⁷ LOY. Op., cit., p. 4.

el control absoluto sobre los profesores, los textos, los métodos y los conocimientos que se impartían a los niños”⁶⁸.

Luego de promulgada la Constitución, el Gobierno celebró en 1887 un concordato con la Santa Sede, ratificado mediante la Ley 35 de 1888, con el cual la iglesia obtuvo el control de la educación en todo el territorio nacional, y en tal virtud, esta podía “escoger los libros de religión y de moral cristiana para todos los niveles de enseñanza”, al igual que “suspender y denunciar ante las autoridades a todos los instructores o maestros que no respetaran la doctrina católica durante la realización de sus cursos de enseñanza”⁶⁹.

Aunado a ello, los artículos 12, 13 y 14 del referido concordato establecían que la enseñanza religiosa era obligatoria; el deber del Gobierno de impedir que en las demás asignaturas se propagaran “ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la Iglesia”; y la facultad de los obispos para retirar a los educadores encargados de la enseñanza religiosa cuando ellos se “alejaban de la doctrina católica”⁷⁰.

Por su parte, en lo concerniente a los pueblos indígenas, el referido concordato autorizó las misiones en las “tribus bárbaras”⁷¹, pues se consideraba a la población occidental con un alto nivel de civilización, lo que la auto legitimaba para que a través de los misioneros (personas abnegadas, dispuestas a hacer sacrificios por amor al prójimo y en su mayoría provenientes de Alemania, Suiza, Francia y sobre todo España) protegieran a los indígenas de los abusos que

⁶⁸ VERDUGO. Op., cit., p. 93.

⁶⁹ ANDRADE. Op., cit., p. 161.

⁷⁰ MALAGÓN PINZÓN, Miguel. La Regeneración, la Constitución de 1886 y el papel de la iglesia católica. En: Revista Civilizar, 2006, volumen 6, No. 11, p. 12.

⁷¹ KUAN BAHAMÓN, Misael. La misión capuchina en el Caquetá y el Putumayo, 2013, p. 44.

cometían los colonos, los educaran y logaran su civilización para convertirlos en mano de obra productiva⁷².

Bajo esa lógica, el Gobierno expidió el Decreto 491 de 1904 en el cual estableció su responsabilidad de pagar los salarios de los maestros y de garantizar la infraestructura educativa y el material para los estudiantes indígenas, mientras que “los jefes de misión dirigían y controlaban la educación primaria en su circunscripción, bajo la responsabilidad del representante pontificio”⁷³.

Una vez entró en vigor el Concordato de 1887, el Gobierno continuó celebrando convenios con distintas misiones religiosas extranjeras que emplearon diversas estrategias de adoctrinamiento y civilización de los pueblos indígenas: la primera, fueron las expediciones que realizaron a las zonas más apartadas, en donde los misioneros enseñaban a los indígenas: español, religión y patriotismo⁷⁴.

Esta estrategia tenía como puntos positivos, por ejemplo, “el descubrimiento de nuevas tribus indígenas y la ocupación de sitios de frontera que en ocasiones estaban siendo ocupados por caucheros peruanos”⁷⁵ –en el caso de lo ocurrido en la selva amazónica-. Sin embargo, la misma no era muy eficaz por la falta de misioneros dispuestos a hacer las expediciones y por el hecho de que el trabajo con los indígenas no era constante lo que impedía que pudieran apropiarse de los nuevos valores que se inculcaban.

La segunda estrategia fue empleada a partir de la conformación de las prefecturas apostólicas que podría decirse, actuaban como entidades político-administrativas en los territorios nacionales, en donde el trabajo de evangelización se hacía de

⁷² PÉREZ BENAVIDES, Amada Carolina. Fotografía y misiones: los informes de misión como performance civilizatorio. En: Revista Maguaré, 2016, volumen 30, No. 1, p. 110.

⁷³ HELG, Aline. La Educación en Colombia 1918 -1957 una historia social, económica y política. Primera edición en español, Fondo editorial CEREC, 1987, p. 186

⁷⁴ *Ibíd.*, p. 187.

⁷⁵ KUAN BAHAMÓN. *Op. cit.*, p. 91.

manera organizada y estable. Para tal propósito, se promovió la fundación de poblados que debían quedar ubicados a corta distancia “para que no se interrumpiera jamás la comunicación con los civilizados”⁷⁶. Como ejemplo de lo ocurrido, pueden mencionarse los departamentos de Putumayo, Nariño, Caquetá y Huila en donde entre 1905 y 1925 se fundaron diecinueve (19) poblados⁷⁷.

Gracias a estas dos (2) formas de desarrollar las misiones, la iglesia católica fue considerada como representante del Estado en aquellas zonas apartadas del territorio nacional habitadas por los pueblos indígenas, sirviendo como medio para expandir el modo de vida occidental, el cristianismo, el idioma español, entre otros aspectos, así como “muro de contención y defensa ante las agresiones de los países vecinos”⁷⁸.

En ese sentido, Helg trae a colación los datos que permiten evidenciar las misiones religiosas extranjeras que vinieron a Colombia, los territorios que les fueron asignados y el respectivo año en el cual celebraron el acuerdo de misión con el Gobierno central:

Tabla 1. Congregaciones religiosas asentadas en Colombia a inicios del Siglo XX

Congregación	Territorio	Fecha del acuerdo
Augustinos Recoletos	Casanare	1893
	Tumaco	1927
Hermanos Menores Capuchinos	Caquetá – Putumayo	1905
	Guajira – Sierra Nevada	1905
	San Andrés – Providencia	1927
	Caquetá	1930
	Putumayo	1930
Claretianos	Chocó	1908

⁷⁶ *Ibíd.*, p. 104.

⁷⁷ *Ibíd.*, p. 104.

⁷⁸ RESTREPO, Nicolás. La iglesia católica y el Estado colombiano, construcción conjunta de una nacionalidad en el sur del país. En: Revista Tabula Rasa, 2006, No. 5, p. 157.

Congregación	Territorio	Fecha del acuerdo
Padres Montfortianos	San Martín	1908
Padres Misiones Mil Hill	San Andrés – Providencia	1912
Lazaristas	Arauca	1921
Carmelitas Descalzas	Urabá	1918
Misioneros de Burgos	San Jorge	1924
Jesuitas	Magdalena	1920

Fuente: HELG, Aline. La Educación en Colombia 1918 -1957 una historia social, económica y política. Primera edición en español, Fondo editorial CEREC, 1987, p. 186

Gracias a lo anterior, entre 1918 y 1932 se pasó de 8.056 estudiantes indígenas matriculados en 195 escuelas, a 14.583 estudiantes en 283 escuelas ubicadas en los denominados territorios nacionales. No obstante, para 1920, los territorios nacionales presentaban el índice de matrícula más bajo en el país con el agravante de que la enseñanza secundaria era inexistente⁷⁹.

1.2.4 Modelo educativo para los pueblos indígenas, implementado con ocasión a las misiones religiosas. Las misiones adelantadas por la iglesia se constituyeron en una forma especial de prestar el servicio educativo a los indígenas, de forma paralela a como se hacía en las escuelas de primera letras y demás colegios conformados y dirigidos por el Estado, en donde la matrícula de estudiantes indígenas era poco significativa⁸⁰.

En efecto, con las misiones religiosas se crearon internados considerados como “unidades económico administrativas que concentraban la población alrededor suyo, con labores agropecuarias, salud, servicios de comunicaciones, mercadeo y transporte, que permitieron consolidar pautas cognoscitivas, modelos espacio-temporales, relaciones de producción, valoraciones y prohibiciones”⁸¹.

⁷⁹ HELG. Op., cit., p. 187.

⁸⁰ ORTIZ. Op. cit., p. 223.

⁸¹ MOLINA BETANCUR, Carlos Mario. La autonomía educativa indígena en Colombia. En: Revista Universitas, 2012, No. 124, p. 279.

En estos internados los indígenas recibían una educación en zonas alejadas para así evitar las malas influencias de las personas mayores y de su núcleo familiar; los niños y niñas eran separados; a los primeros les enseñaban carpintería, ebanistería, agricultura y mecánica, mientras que las niñas aprendían a ser empleadas domésticas, el cuidado de los niños, costura y culinaria⁸².

Lo anterior es confirmado por otros autores quienes explican que el modelo educativo operante en esta época consistía en que los niños recibían la enseñanza en espacios en donde permanecían aproximadamente cinco (5) años y en los cuales se les prohibía hablar su propio lenguaje, se les cortaba el cabello, estaban sometidos a los castigos (incluso físicos) que impusieran los misioneros, y se les infundía las ideas de que la sociedad estaba organizada jerárquicamente y que el blanco era de una raza superior⁸³.

Igualmente, las estrategias educativas estaban orientadas a que los estudiantes aprendieran a vestirse como indicaran los misioneros y a recibir los sacramentos de la iglesia, principalmente el bautismo y la comunión; aspecto sobre el cual, las misiones religiosas tuvieron ciertas dificultades, en tanto que los indígenas no se acostumbraban al uso de la nueva indumentaria y a dejar a un lado la práctica de ritos propios de su cultura, como, por ejemplo, el consumo del yagé⁸⁴

Particularmente, en lo relacionado con la educación para las mujeres, los misioneros se propusieron lograr que ellas se concientizaran de tener una relación matrimonial bajo la idea de la monogamia, pues para ellos, esto permitía tener un control sobre las costumbres amorosas y sexuales de los pueblos indígenas. Del mismo modo, las mujeres fueron formadas en oficios que les permitiera su subsistencia, como eran las labores domésticas que podían realizar “en las casas

⁸² *Ibíd.*, p. 279

⁸³ BODNAR, Yolanda. Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica. Citada por ROJAS, Axel y CASTILLO, Elizabeth. *Educación a los otros, Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Primera edición, Editorial Universidad del Cauca, 2005, p. 66.

⁸⁴ KUAN BAHAMÓN. *Op. cit.*, p. 139.

de futuros amos, en las parroquias o en conventos a las que pertenecían las indígenas”⁸⁵.

Como resultado de todo lo anterior, el modelo educativo implementado significó que los indígenas aprendieran oficios que no correspondían con aquellos que tradicionalmente desempeñaban, por eso, el aprendizaje fue dificultoso y eso ayudó a que se generara el estereotipo de que ellos eran “brutos” e “ignorantes”, máxime si se tiene en cuenta que la falta de interés que mostraban por el tipo de enseñanza que recibían, se traducía en el hecho de que los estudiantes tuvieran distintas actitudes como hiperactividad en el aula de clase, falta de comunicación, apatía y abandono de sus estudios; problemáticas que fueron aducidas para justificar la continuación de las misiones religiosas⁸⁶.

1.2.4.1 Continuación del proceso de asimilación de los pueblos indígenas en el siglo XX. La iglesia continuó ejerciendo su función de reducir a los pueblos indígenas a través de la educación durante casi todo el siglo XX, pues con fundamento en la Ley 89 de 1890, los indígenas se consideraban como seres salvajes y diferentes, “con particularidades culturales reconocidas y por lo tanto obligados a recibir una educación diferenciada con unos procesos de enseñanza diferentes a los de la población blanca de la nación”⁸⁷, lo que significó un retroceso a los postulados liberales que estuvieron vigentes al inicio de la independencia que pregonaban la igualdad de estos pueblos en materia educativa.

Por esa razón, el Estado colombiano continuó suscribiendo convenios con la Santa Sede en 1928 –“el cual no introdujo mayores cambios en la tarea misional”⁸⁸

⁸⁵ CÓRDOBA RESTREPO, Juan Felipe. En tierra paganas, misiones católicas en Urabá y en La Guajira, Colombia 1892 – 1952, 2012, p. 106.

⁸⁶ MOLINA. Op., cit., p. 280.

⁸⁷ RESTREPO. Op., cit., p. 286.

⁸⁸ CABRERA BECERRA, Gabriel. Las publicaciones periódicas eclesiásticas y la visión sobre los indios como fuente para la historia de las misiones en el Alto Río Negro-Vaupés, 1913-1989. En: Revista Historia y Sociedad, 2015, No. 28, p. 21.

- y en 1953, lo que según Jimeno⁸⁹ y Pineda⁹⁰, permitió que las misiones (organizadas en 11 vicariatos y 7 prefecturas apostólicas) tuvieran presencia en un territorio de 861.000 km², es decir en más de las dos terceras partes del país pudieran atender, dirigir y vigilar la enseñanza en todos los territorios entregados en misión -en donde habitaban aproximadamente un millón de personas⁹¹.

Ahora bien, el Concordato de 1973 (el cual sustituyó al suscrito en 1886 y que fue incorporado en nuestro ordenamiento jurídico mediante la Ley 20 de 1974), también sirvió de sustento para que la iglesia católica continuara con su labor evangelizadora sobre los pueblos indígenas. En todo caso, de acuerdo con lo establecido en los artículos V, VI y XIII, puede afirmarse que en este Concordato se reivindica el papel del Estado en cuanto a su deber de asegurar el servicio educativo, mientras que a la iglesia se le asigna una función de colaboración, en particular, en el desarrollo de las condiciones sociales y económicas de los indígenas y de sus respectivas comunidades.

Por ese motivo, según el referido concordato, la Iglesia colaboraría “en el sector de la educación oficial mediante contratos que desarrollen los programas oficiales respectivos y contemplen las circunstancias y exigencias específicas de cada lugar”, según lo establecido en el artículo XIII de la Ley 20, 1974⁹². Eso significa que, a partir de este nuevo concordato, el título que habilitó a la iglesia para cumplir funciones evangelizadoras no devino de la ley, sino de un contrato, de ahí que podría entenderse que la relación entre Estado e iglesia dejó de ser simétrica ya que el Estado asumió competencias de dirección y de supervisión sobre el servicio prestado a los indígenas.

⁸⁹ JIMENO Myriam. Unificación nacional y educación en territorios nacionales, el caso Vaupés, p. 63.

⁹⁰ PINEDA CAMACHO, Roberto. Estado y pueblos indígenas en el siglo XIX. En: Credencial Histórica No. 146, 2002, Banco de la República, consultado en <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-146/estado-y-pueblos-indigenas-en-el-siglo-xix>.

⁹¹ JIMENO resalta que, gracias a los convenios suscritos, las misiones podían “crear y trasladar escuelas primarias, secundarias y vocacionales, hacer los nombramientos, promociones y remociones de maestros y señalar sus sueldos, autorizar la creación de centros privados de enseñanza y velar e inspeccionar que la enseñanza se rigiera por la ética y las normas católicas” (JIMENO, Op., cit., p. 64).

⁹² COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 20. (diciembre 18 de 1974). Por la cual se aprueba el “Concordato y el Protocolo Final entre la República de Colombia y la Santa Sede” suscrito en Bogotá el 12 de julio de 1973. Consultada en <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1576219>.

No obstante, la contratación de la educación misional en las décadas de los setenta y ochenta fue reduciéndose paulatinamente en la medida en que el Estado, a través de los Fondos Educativos Regionales (FER), empezó a dirigir las instituciones educativas oficiales ubicadas en territorios indígenas, las cuales recibieron más recursos públicos que los destinados a las instituciones de las misiones religiosas⁹³.

En cualquier caso, los pueblos indígenas continuaron en un proceso de asimilación de la cultura occidental, ya fuera a través de las instituciones educativas en misiones contratadas o de las instituciones oficiales, pues el proceso educativo partía de la concepción de que los niños y niñas indígenas necesitaban superar el estado de “atraso” en el que se encontraban⁹⁴.

Finalmente, como se verá más en detalle en el capítulo siguiente, en la década de los setenta empezaron a surgir movimientos indígenas que reclamaban, entre otros aspectos, un nuevo modelo educativo que atendiera a su contexto y necesidades, y que permitiera la protección y desarrollo de su lengua, así como de los demás elementos definitorios de su cultura. Gracias a lo anterior, es que se expide el Decreto 1142 de 1978, el cual establece por primera vez en Colombia una política etnoeducativa a favor de los pueblos indígenas.

⁹³ Según JIMENO, en 1979 los Fondos Educativos Regionales tuvieron un presupuesto de \$1.173.310.000 para la atención de estudiantes ubicados en territorios nacionales, mientras que a la educación contratada le correspondió un presupuesto de \$297.578.000 pesos (JIMENO. Op., cit., p. 64).

⁹⁴ ROJAS, Axel y CASTILLO, Elizabeth. Op., cit., p. 36.

CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN EL CONTEXTO ACTUAL

El presente capítulo tiene como objetivo explicar la manera como se encuentra prevista la educación en el ordenamiento jurídico vigente, partiendo de la base del reconocimiento que, desde el bloque de constitucionalidad, ha hecho el Estado colombiano de la diversidad étnica y cultural de nuestra Nación, lo que permitirá demostrar que la educación para pueblos indígenas tiene unas particularidades que deben ser exigidas y defendidas.

Luego, se buscará contrastar el marco jurídico aplicable a los pueblos indígenas, con la forma como en la realidad se ha organizado su servicio educativo y la situación real que afrontan en materia de calidad, pertinencia, acceso y disponibilidad de este servicio.

2.1 LA EDUCACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL

En Colombia, la educación se reconoce como un servicio público y a la vez como un derecho, y se define en el artículo 67 de la Constitución Política como la facultad que tienen las personas de acceder “al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”⁹⁵. Agrega la referida disposición que, a través de la educación, las personas logran formarse en el respeto por los derechos humanos, la paz, la democracia, así como en la práctica del trabajo y la recreación. Gracias a todo lo anterior, la educación contribuye al “mejoramiento cultural, científico, tecnológico”, al igual que a la protección del medio ambiente⁹⁶.

⁹⁵ COLOMBIA. ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Constitución Política de la República de Colombia. [En línea]. Disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html#1

⁹⁶ *Ibíd.*

Las citadas finalidades deben ser complementadas con las establecidas en otras normas que hacen parte de nuestro bloque de constitucionalidad, como es el Protocolo adicional a la Convención Americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales -Protocolo de San Salvador- (adoptado en nuestra legislación interna mediante la Ley 319 de 1996) que reconoce el derecho a la educación (artículo 13)⁹⁷, y con base en ello, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC, 1999) en su Observación General No. 13, exaltó como objetivos de esta garantía: que las personas salgan de la pobreza; la emancipación de la mujer; “la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico”⁹⁸.

Por último, retomando lo previsto en nuestra Carta Política, vale la pena indicar que la misma atribuye la responsabilidad de la educación al Estado, a la sociedad y a la familia; y señala su obligatoriedad entre los cinco (5) y los quince (15) años, debiendo comprender como mínimo un (1) año de preescolar (transición) y los nueve (9) grados de la educación básica⁹⁹.

Definido el concepto del derecho a la educación, sus responsables y las finalidades que con ella se persigue, continuamos ahora a precisar su naturaleza jurídica. Esto es importante si tenemos en cuenta que en nuestra Constitución la referida garantía solo es reconocida expresamente como “fundamental” en tratándose de personas menores de edad (artículo 44)¹⁰⁰, mientras que, para las

⁹⁷ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 319. (20 de septiembre de 1996). Por medio de la cual se aprueba el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador” suscrito en San Salvador el 17 de noviembre de 1988”. [En línea]. Disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0319_1996.html#13

⁹⁸ COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Observación General No. 13: El derecho a la educación. [En línea]. Disponible en: <https://www.escri-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>

⁹⁹ COLOMBIA. ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE, Constitución Política. Op. Cit., artículo 67.

¹⁰⁰ *Ibíd.*

demás personas, el derecho se encuentra consagrado en el Capítulo Segundo, dentro de la categoría de los económicos, sociales y culturales, los cuales se caracterizan porque “para su efectivo desarrollo y cumplimiento es necesario que el Estado asigne elevados recursos y establezca las condiciones en que se suministran”¹⁰¹.

Bajo ese marco normativo, la Corte Constitucional ha sido la encargada de reconocer su carácter fundamental y en ese mismo orden de ideas, de precisar que se trata de una garantía predicable de todas las personas. No obstante, la Corte llegó a esta conclusión luego de muchos años, pues al principio, con la entrada en vigor de la Carta Política, tuvo una visión más restringida sobre la naturaleza fundamental del derecho, y por consecuencia, sobre la procedibilidad de la acción de tutela para su efectiva protección¹⁰².

No obstante, la última postura de la jurisprudencia del máximo tribunal constitucional es la de reconocer a la educación como derecho fundamental, para lo cual, se acude a varios instrumentos internacionales que hacen parte de nuestro bloque de constitucionalidad¹⁰³, como son: el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948¹⁰⁴, según el cual, toda persona tiene derecho a la educación; el artículo 26 de la Convención Americana Sobre

¹⁰¹ COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sala Cuarta. Sentencia T – 666. (24 de septiembre de 2013). M.P: Gabriel Eduardo Mendoza Martelo [En línea]. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-666-13.htm>.

¹⁰² Por ejemplo, en las sentencias T-323 de 1994 y T-650 de 1996, la Corte explicó que la educación en un derecho que ostenta la categoría de fundamental únicamente para personas menores de dieciocho (18) años de edad, basándose en lo dispuesto en el artículo 44 de la Constitución Política que reconoce de manera expresa dicha garantía a favor de este grupo poblacional, y, en consecuencia, la acción de tutela solo resultaba procedente cuando estaba de por medio personas menores de edad. Por su parte, en la Sentencia T-329, 1993, la Corte reconoció que la educación tenía un carácter fundamental para todas las personas, “por la estrecha vinculación existente entre la educación y los valores del conocimiento, el libre desarrollo de la personalidad, la igualdad de oportunidades y el acceso a la cultura, entre otros”. Sin embargo, en la Sentencia T-1227 de 2005, la Corte moduló su postura cuando explicó que era posible la protección del derecho a la educación cuando lograra demostrarse su conexidad con otras garantías fundamentales que también pudieran estar comprometidas.

¹⁰³ COLOMBIA. ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE, Constitución Política. Op. Cit., artículo 93.

¹⁰⁴ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Asamblea General. (10 de diciembre de 1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. [En línea]. Disponible en: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Derechos Humanos¹⁰⁵ (adoptada en Colombia mediante la Ley 16 de 1972¹⁰⁶) y el artículo 13 del Protocolo adicional a la Convención Americana de Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos Sociales y Culturales de 1966¹⁰⁷. Así, para la Corte¹⁰⁸, todos los derechos reconocidos en la Carta deben ser considerados como fundamentales, cuando se encuentren dirigidos a la realización de la dignidad humana, independientemente de su ubicación dentro del texto constitucional¹⁰⁹.

2.1.1 Alcance y contenido del derecho a la educación. Definida la naturaleza jurídica del derecho a la educación para todas las personas, lo siguiente es determinar su alcance y contenido. Para ello, nuevamente debemos acudir a la jurisprudencia de la Corte que se ha basado en la teoría del núcleo esencial, según la cual, las garantías fundamentales gozan de un ámbito intangible que no

¹⁰⁵ CONFERENCIA ESPECIALIZADA INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. (22 de noviembre de 1969). Por medio de la cual se aprueba la Convención Americana sobre Derechos Humanos "Pacto de San José de Costa Rica". [En línea]. Disponible en: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1572401>

¹⁰⁶ El artículo 26 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos señala lo siguiente "Los Estados Partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, reformados por el Protocolo de Buenos Aires, en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados."

¹⁰⁷ El artículo 13 del Pacto establece lo siguiente en cuanto a la educación: "Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz."

¹⁰⁸ COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sala Novena. Sentencia T – 743. (23 de agosto de 2013). M.P: Luis Ernesto Vargas Silva [En línea]. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-743-13.htm#:~:text=El%20art%C3%ADculo%2067%20de%20la,dem%C3%A1s%20bienes%20y%20valores%20culturales.>

¹⁰⁹ En esa oportunidad, la Corte revisó la tutela interpuesta por un estudiante ante la negativa de la entidad territorial de nombrar un docente de Química en la institución educativa en donde se encontraba matriculado. Este fallo es muy ilustrativo porque la Corte recordó que la clasificación de los derechos de primera y segunda generación resultaba obsoleta, pues tanto los unos, como los otros, exigen por parte del Estado unas acciones positivas como unos deberes de abstención. Sin embargo, aclaró que no se debía confundir el hecho de que los derechos reconocidos en la Constitución tuvieran un carácter de fundamental, con la posibilidad de "exigirlos judicialmente", y específicamente de protegerlos a través de la acción de tutela. Por esa razón, indicó que tratándose de los derechos denominados comúnmente como "sociales", la procedencia de la tutela dependerá del desarrollo normativo que haya hecho el Legislador respecto de los mismos.

puede ser desconocido ni vulnerado en ninguna circunstancia en un estado social de derecho como el nuestro¹¹⁰.

De ese modo, basándose en pronunciamientos anteriores y lo dicho por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC, 1999) en su Observación General No. 13, en la Sentencia T-612 de 2017, la Corte¹¹¹ expuso los cuatro (4) elementos del núcleo esencial del derecho a la educación a saber:

Disponibilidad: hace alusión al compromiso que tiene el Estado de asegurar la existencia de una suficiente oferta educativa que permita la atención de todas las personas. De ahí que, por un lado, el Estado debe crear y financiar instituciones educativas públicas en todos los niveles de formación, y por el otro lado, debe proteger la posibilidad de que los particulares funden centros educativos en los términos que exija la ley.

Accesibilidad: significa la posibilidad de las personas de tener oportunidades reales de ingresar al sistema educativo. De esto se desprende una serie de mandatos que fueron explicados en la precitada Sentencia T- 612 de 2017, a saber: i) que no se puede negar la matrícula de estudiantes por razones que involucren criterios de discriminación¹¹²; y ii) que se deben combatir las barreras que limitan el disfrute del derecho por razones geográficas o económicas.

Aceptabilidad: significa que el servicio educativo debe ser prestado bajo las condiciones de calidad que defina el ordenamiento jurídico y atender a las finalidades que le ha previsto el Constituyente y el Legislador¹¹³.

¹¹⁰ COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sala Segunda. Sentencia T – 426. (24 de junio de 1992). M.P: Eduardo Cifuentes Muñoz [En línea]. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-426-92.htm#:~:text=T%2D426%2D92%20Corte%20Constitucional%20de%20Colombia&text=Aunque%20la%20Constituci%C3%B3n%20no%20consagra.de%20elementos%20materiales%20para%20subsistir.>

¹¹¹ COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sala Séptima. Sentencia T – 612. (4 de octubre de 2017). M.P: Cristina Pardo Schlesinger [En línea]. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/t-612-17.htm>

¹¹² Como son los enunciados en el artículo 13 de la Constitución Política: “sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica”.

¹¹³ Para una mayor ilustración, en el fallo comentado, la Corte trajo a colación la definición de calidad educativa que expuso la UNESCO: “La cuestión de la calidad debe contemplarse teniendo en cuenta la

Adaptabilidad: consiste en que la educación debe ser brindada teniendo en consideración el contexto en el que se encuentran los estudiantes y las necesidades particulares que, tanto ellos, como su comunidad, estén afrontando. Eso supone, entonces, cambiar “la costumbre anterior, de obligar a los niños y niñas a adaptarse a cualquier establecimiento educativo”¹¹⁴.

Se destaca así, que los elementos de aceptabilidad y adaptabilidad generarían, por regla general, obligaciones de cumplimiento inmediato para todas las categorías del servicio educativo. Por su parte, la disponibilidad y la accesibilidad generarían, en principio, obligaciones de cumplimiento progresivo, de acuerdo con las capacidades reales del Estado.

Con base en lo anterior, sigue ahora explicar la manera como en la actualidad se organiza el servicio educativo, de cara a hacer realidad los cuatro (4) elementos que conforman el derecho a la educación a favor de los pueblos indígenas.

2.2 CALIDAD Y PERTINENCIA, DOS ELEMENTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA.

Estos dos (2) elementos son los que tienen mayor significado para el derecho a la educación de los pueblos indígenas, los cuales pretenden ser satisfechos a través de la política etnoeducativa que ha implementado el Estado colombiano desde finales de la década de los setenta, gracias a la lucha realizada por los movimientos indígenas que pregonaban por una educación con enfoque diferencial para sus comunidades.

manera en que las distintas sociedades definen la finalidad de la educación. En la mayoría de ellas se plantean dos objetivos principales: el primero estriba en garantizar el desarrollo cognitivo de los educandos; el segundo en hacer hincapié en que la educación estimule su desarrollo creativo y afectivo para que puedan adquirir valores y actitudes que les permitan ser ciudadanos responsables. Por último, la calidad ha de pasar por la prueba de la equidad, ya que un sistema de educación que discrimina a un grupo específico, cualquiera que sea, no cumple con su misión.”

¹¹⁴ GÓNGORA MERA, Manuel Eduardo. El derecho a la educación en la Constitución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales. 2013. p. 46. [En línea]. Disponible en: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/24868.pdf>.

Así, de acuerdo con el recuento realizado, tanto por Castillo¹¹⁵, como por Castillo, Hernández y Rojas¹¹⁶, la referida política tuvo su génesis cuando los movimientos indígenas: i) expulsaron de la Sierra Nevada de Santa Marta y del Cauca los misioneros que estaban a cargo de la educación; ii) fundaron en territorios indígenas escuelas bilingües sin la autorización de la respectiva autoridad estatal; iii) promovieron procesos de formación para maestros que se desarrollaban por fuera del sistema educativo colombiano; y iv) empezaron la construcción de currículos y la elaboración de material pedagógico pertinente para la atención de estudiantes indígenas.

También la etnoeducación encuentra su origen cuando fue establecida por primera vez en Colombia por el Gobierno nacional mediante el Decreto 1142 de 1978, gracias a la influencia del antropólogo mexicano Bonfil Batalla -quien en sus estudios hacía referencia a la necesidad de promover el desarrollo propio de los grupos étnicos- y a la lucha promovida por los movimientos indígenas¹¹⁷. Entre los aspectos más relevantes de la referida normativa se destaca que ordenaba que la educación para pueblos indígenas debía ser acorde con su cultura y que los maestros podían ser designados a pesar de que no cumplieran con los requisitos de ley, previstos para aquellos que atendían población mayoritaria¹¹⁸.

Con base en lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional ajustó su estructura orgánica y expidió la Resolución 3454 de 1984¹¹⁹ para efectos de poder ejecutar la etnoeducación a favor de los pueblos indígenas¹²⁰.

¹¹⁵ CASTILLO GUZMÁN, Elizabeth. Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. En: Revista Educación y Pedagogía, 2008, volumen XX, No. 52, p. 17.

¹¹⁶ CASTILLO GUZMÁN, Elizabeth; HERNÁNDEZ BERNAL, Ernesto y ROJAS MARTÍNEZ Axel Alejandro. Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. En: Revista colombiana de educación, 2005, No 48, p. 40.

¹¹⁷ CASTILLO GUZMÁN. Op., cit., p. 18.

¹¹⁸ FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (Unicef), Oficina de área para Colombia y Venezuela. Los pueblos indígenas en Colombia: derechos, políticas y desafíos. [En línea]. Disponible en: <https://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/pueblos-indigenas-1-.pdf>, p. 77.

¹¹⁹ Según el citado acto administrativo, la etnoeducación era [U]n proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y

Otro de los antecedentes más significativos que ha permitido la consagración de la etnoeducación en Colombia fue el hecho de que los pueblos indígenas tuvieron representatividad política en la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, con lo cual, contaron con un nuevo espacio en donde pudieron reclamar el respeto por su cultura, idioma y territorio¹²¹.

Gracias a lo anterior, en la Constitución de 1991 quedaron consignados varios artículos que justifican la implementación de una educación de calidad, con enfoque diferencial para los pueblos indígenas, como por ejemplo: i) el artículo 7 que reconoce y ordena la protección de los distintos grupos étnicos que habitan dentro del territorio nacional y que se distinguen por su historia, lengua, tradiciones, usos y costumbres; ii) el artículo 10 que establece que las respectivas lenguas y dialectos de los grupos étnicos son idiomas oficiales al interior de los respectivos territorios; iii) el artículo 68 que consagra el derecho de los miembros de los grupos étnicos a recibir una formación que sea acorde con su cosmovisión y forma de vida, al igual que respete sus valores culturales; iv) el artículo 70 del cual se desprende que la cultura de cada uno de los pueblos étnico contribuye a la construcción de la nacionalidad colombiana, y ordena además, que por medio de la educación y la investigación se logre el desarrollo de todos los valores culturales que se presentan en el país.

Las anteriores referencias normativas, aunadas a aquellas disposiciones generales de la Carta que versan sobre la forma como debe asegurarse el servicio educativo¹²², y a los artículos de la Parte VI de la Ley 21 de 1991¹²³ (la cual hace

destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico

¹²⁰ ROJAS y CASTILLO. Op., cit., pp. 80 y 81.

¹²¹ PULIDO, Yeny Alexandra. La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias. En: Revista Lenguaje, 2012, volumen 40, No 1, p. 234.

¹²² Como son los artículos 27, 67, 150 (literal f. numeral 23), 189 (numeral 21) y 365 Superior.

¹²³ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 21. (4 de marzo de 1991). Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76ª. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989. [En línea]. Disponible en: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1577376#:~:text=LEY%2021%20DE%201991>

parte de nuestro bloque de constitucionalidad), permitieron al Legislador mantener la política etnoeducativa implementada desde 1978 a favor de los pueblos indígenas, cuando expidió la Ley General de Educación¹²⁴.

Por lo tanto, la Ley 115 de 1994¹²⁵ y su reglamentación compilada en el Decreto 1075 de 2015¹²⁶, son el marco normativo que hoy en día buscan asegurar la calidad y pertinencia de la educación de los pueblos indígenas. Así, por ejemplo, ordenan que la selección de los educadores indígenas se haga en concertación con los respectivos pueblos; que se elijan preferiblemente a personas de las mismas comunidades; que los elegidos acrediten formación en etnoeducación y conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano; y que el currículo de las instituciones educativas se construya con la participación de las comunidades (artículo 2.3.3.5.4.3.1).

En desarrollo de este marco normativo, vale la pena traer a colación los lineamientos sobre etnoeducación formulados por el Ministerio de Educación Nacional¹²⁷, en los cuales se destaca que dicha política está orientada a mejorar la calidad y pertinencia del servicio educativo, para lo cual, propone trabajar en cinco (5) componentes, a saber:

El primero, en la capacitación de los etnoeducadores para lograr su nivelación, profesionalización o actualización, según las necesidades que se presenten en cada uno de los territorios.

&text=por%20medio%20de%20la%20cual%20se%20aprueba%20el%20Convenio%20n%C3%BAmero,de%20la%20O.I.T.%20C%20Ginebra%201989.

¹²⁴ Ver Título III, Capítulo III de la citada ley.

¹²⁵ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115. (8 de febrero de 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. [En línea]. Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

¹²⁶ COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Decreto 1075. (26 de mayo de 2015). Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. [En línea]. Disponible en: https://normograma.info/men/docs/decreto_1075_2015.htm

¹²⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos. 1996, serie documentos de trabajo, primera edición, pp. 41 a 44.

El segundo, es el fomento de proyectos de investigación que se enfoquen en entender la situación real de las comunidades, y ello contribuya a orientar los procesos de capacitación de los etnoeducadores, la elaboración de material pedagógico pertinente y el diseño de un currículo que atienda el proyecto de vida de los pueblos.

El tercero, es el apoyo estatal a los distintos miembros de las comunidades en la construcción de un currículo que permita desarrollar procesos formativos integrales que fortalezcan, no solo el aprendizaje de los conocimientos, saberes, prácticas y valores propios de cada cultura, sino también “el conocimiento y comprensión de todas las culturas”¹²⁸.

El cuarto es el “[d]iseño, elaboración, y producción de materiales educativos en lengua materna y/o en español”¹²⁹ que contribuyan a que los procesos pedagógicos estén contextualizados a la situación real de los pueblos.

Y el quinto es la asesoría estatal, así como el apoyo en el seguimiento y evaluación de los procesos etnoeducativos, con el ánimo de “[i]dentificar avances, logros, y dificultades”¹³⁰ y así poder elegir, entre distintas alternativas, las propuestas de mejora o de solución más pertinente.

Con lo visto en este numeral, puede decirse que, en la organización del servicio educativo en Colombia, se adoptó la etnoeducación, la cual, si bien tuvo sus inicios en los movimientos indígenas, hoy en día goza de sustento constitucional y legal; ha sido cooptada y promovida desde el Estado; y se reconoce como un proyecto étnico – político y un modelo pedagógico que tiene como meta asegurar la calidad y pertinencia del servicio educativo dirigido hacia las comunidades

¹²⁸ *Ibíd.*, p. 41.

¹²⁹ *Ibíd.*, p. 43.

¹³⁰ *Ibíd.*, p. 44.

indígenas, así como lograr la integración de dichas comunidades a la sociedad y al desarrollo del país¹³¹.

Dicho esto, a continuación, se abordarán las dificultades que afronta la política etnoeducativa para lo cual, se distinguirá entre educación preescolar, básica y media, y la educación superior.

2.2.1 Dificultades para garantizar la calidad y pertinencia de la educación preescolar, básica y media para pueblos indígenas. Hoy en día, la educación para los pueblos indígenas es deficitaria en términos cualitativos, lo cual obedece a diferentes causas que han sido identificadas, veamos:

En primer lugar, las acciones emprendidas por el Estado colombiano se han limitado a financiar etnoeducadores oficiales, sin que haya habido la posibilidad de invertir en mejorar la calidad del servicio educativo, “ya que impera la razón mercantilista”¹³². Además, a pesar del enfoque diferencial que puedan tener los programas etnoeducativos, estos se enmarcan en los parámetros de funcionamiento del sistema educativo nacional, con escasos recursos y precarias condiciones de operación, lo que no concuerda con las lógicas pedagógicas que tienen a nivel comunitario los indígenas¹³³.

En segundo lugar, en Colombia, la escuela por antonomasia se concibe como el espacio en donde los indígenas están llamados a adelantar su proceso formativo, restándole así importancia a otros escenarios (por ejemplo, lugares sagrados) y

¹³¹ CALVO POBLACIÓN, Gaspar Félix y GARCÍA BRAVO, William. Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. En: Revista Historia de la Educación, 2013, No. 32, p. 345.

¹³² SANTAMARÍA CHAVARRO, Ángela. Etnicidad, género y Educación Superior en Colombia. Trayectorias cruzadas de experiencias interculturales a partir del caso de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia. En: MATO, Daniel (Coordinador) Educación Superior y pueblos Indígenas en América Latina, contextos y experiencias, 2015, primera edición, Editorial de la Universidad Nacional Tres de Febrero (EDUNTREF), p. 226.

¹³³ ROJAS y CASTILLO. Op., cit., p. 97.

actores (familia y autoridades tradicionales) que igualmente deberían poder incidir de forma significativa en este proceso formativo¹³⁴.

Lo anterior es de suma gravedad toda vez que la construcción del sujeto indígena implica profundizar en los conocimientos y valores ancestrales con la participación de los mayores; las prácticas colectivas dentro de los territorios y la “búsqueda permanente del equilibrio con la naturaleza, sin las cuales el carácter indígena se pierde”¹³⁵.

En contraste, hoy en día la escuela “propende por un sujeto unitario, autónomo, independiente y emancipado”¹³⁶ y se enfoca en los conocimientos que subyacen de la cultura occidental, con el objetivo de integrar a los indígenas en la sociedad moderna, mediante su homogenización con el resto de la población y con la apropiación de valores que se contraponen con el orden social basado en la vida comunitaria, los planes de vida y el proyecto político diseñado por las mismas comunidades indígenas.

La situación expuesta ha conllevado a que los estudiantes indígenas permanezcan un tiempo significativo en la escuela, y se encuentren sometidos a un modelo educativo exógeno a la cultura indígena, con el cual aprenden conocimientos fragmentados –según el horario de clases que les sea fijado- mediante el desarrollo de actividades académicas “que cumplen a medias, sin preocuparse por saber para qué sirven”¹³⁷.

En consecuencia, los estudiantes asumen “unos nuevos imaginarios sobre sí mismos, sobre un nuevo orden social y sobre los ideales a alcanzar”, generándose

¹³⁴ ANGARITA OSSA, Jhon Jairo y CAMPO ÁNGEL, Jeann Nilton. La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. En: Revista Entramado, 2015, volumen 11, No. 1, p. 180.

¹³⁵ *Ibíd.*, p. 179.

¹³⁶ *Ibíd.*, p. 180.

¹³⁷ TENORIO, María Cristina. Escolaridad Generalizada: ¿inclusión social o pérdida de la identidad cultural? En: Revista de Estudios Sociales, 2011, No. 40, p. 67.

así una tensión pues, en algunos casos, los estudiantes expresan una “negación, vergüenza y rechazo de la tradición cultural e identidad propia”¹³⁸.

Pero además, en algunos casos, se ha evidenciado que los padres de familia prefieren confiar en la educación que brinda la escuela, por cuanto se constituye en un medio para que los estudiantes puedan integrarse al “mundo mestizo del cual los adultos han estado excluidos”¹³⁹ y en donde tienen la posibilidad de obtener mayores beneficios económicos, al igual que el acceso a bienes y servicios respecto de los cuales, tradicionalmente han sido marginados, sacrificándose de esta manera, la apropiación de la cultura y tradición propia de la comunidad¹⁴⁰.

En tercer lugar, otro factor que incide negativamente en la calidad y pertinencia del servicio educativo a favor de las comunidades indígenas es el hecho de que algunas de estas tienen un contacto frecuente con la cultura occidental lo que ha conducido a que sus integrantes apropien modos de conducta propios del sistema capitalista operante en el resto de la sociedad colombiana.

Por causa de lo anterior, los estudiantes indígenas no conciben a los mayores de la comunidad como modelos de vida, ni como referentes de los principios, saberes y prácticas que deben orientar su conducta; por el contrario, aquellos “cambiaron su ropa, peinados, manera de llevar el cuerpo; consiguieron celulares, videojuegos, películas de acción y porno; adoptaron conductas ajenas a los adultos de su mundo para identificarse con las imágenes extranjeras idealizadas”¹⁴¹.

¹³⁸ ANGARITA y CAMPO. Op., cit., p. 180.

¹³⁹ TENORIO. Op., cit., p. 65.

¹⁴⁰ Esta problemática es igualmente expuesta por Pulido respecto de otras comunidades indígenas, las cuales, según la autora, “prefieren que la educación de sus hijos se dé únicamente en lengua castellana” y en la escuela, pues esta ofrece mejores oportunidades de progreso (PULIDO, Op., cit., p. 236).

¹⁴¹ TENORIO. Op., cit., p. 64.

En cuarto lugar, otro factor es la falta de claridad pedagógica de los docentes y directivos docentes para articular los conocimientos propios de la comunidad que aspiran a ser reforzados en la escuela, con el modelo educativo occidental, lo cual puede obedecer en parte, “a que la etnoeducación carece de un marco filosófico y teórico apropiado, que deje entrever con claridad la compleja diversidad de la Nación colombiana”¹⁴².

Esta problemática -unida al estereotipo que han tenido algunos educadores que laboran en los territorios indígenas que creen erradamente que los estudiantes presentan un bajo desempeño académico- conduce a una cultura de no exigencia académica que a su vez ha conllevado a que ellos pierdan cualquier tipo de interés frente a las actividades formativas que desarrollan y dejen de aprender los conocimientos necesarios que les permita continuar su proceso educativo en otra escuela o su ingreso a la educación superior¹⁴³.

Otros factores que también inciden en la baja calidad y pertinencia educativa, son: i) el hecho de que algunas comunidades -no solo habitan en lugares apartados- sino, además, presentan una baja densidad demográfica, lo que dificulta la implementación y ejecución de proyectos etnoeducativos; ii) la complejidad de organizar esta clase de proyectos cuando las comunidades tienen más de una (1) lengua propia; y iii) la incapacidad del Gobierno nacional, y particularmente del MEN para hacer presencia en todo el territorio nacional, aunada a “la débil gestión de la etnoeducación por gran parte de las secretarías de educación de los entes territoriales”¹⁴⁴, pese a que la educación preescolar, básica y media se encuentre a cargo de dichas entidades.

Ahora, para confirmar las críticas expuestas sobre la calidad y pertinencia de la educación de los indígenas, puede hacerse alusión a los reportes del MEN que

¹⁴² CALVO. Op., cit., p. 347.

¹⁴³ TENORIO. Op., cit., p. 66.

¹⁴⁴ PULIDO. Op., cit., p. 236.

han sido publicados con ocasión a la gestión que sobre el particular ha adelantado desde el año 2002.

Así pues, en el informe de gestión correspondiente al periodo 2002-2010, el MEN indicó que trabajó de la mano con las autoridades mayores de las comunidades, organizaciones indígenas, padres de familia y estudiantes, y en coordinación con las respectivas entidades territoriales certificadas, en la elaboración de proyectos etnoeducativos que estaban orientados a garantizar un proceso formativo que no se circunscribiera a las aulas de clase y por el contrario, incluyera “propuestas pedagógicas y didácticas innovadoras y nuevas visiones y metodologías de la enseñanza y el aprendizaje, fundamentadas en investigación permanente, acciones vivenciales y prácticas comunitarias”¹⁴⁵.

Como resultado de lo anterior, para el año 2010, el MEN apoyó la formulación de proyectos etnoeducativos en cuarenta y nueve (49) pueblos indígenas, de los cuales, cuarenta y cinco (45) tenían una tradición lingüística propia, así como también apoyó “a 1.663 instituciones educativas, 230.670 estudiantes y 7.785 docentes”¹⁴⁶.

Más adelante, con ocasión a la finalización del periodo de gobierno 2010-2014, el MEN resaltó que había logrado la formulación, diseño e implementación de proyectos o modelos etnoeducativos a favor de noventa y siete (97) pueblos indígenas de los ciento dos (102) pueblos que hay dentro del territorio nacional, “mediante la celebración de 194 convenios y contratos interadministrativos con las organizaciones representativas de estos pueblos, beneficiando 75.500 estudiantes correspondientes al 21% de la matrícula indígena”¹⁴⁷.

¹⁴⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Revolución educativa 2002 – 2010 acciones y lecciones. 2010 primera educación, p. 163.

¹⁴⁶ *Ibíd.*, p. 164.

¹⁴⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe de gestión 2010 – 2014, Educación de calidad: el camino para la prosperidad, 2014, p. 203.

Sin embargo, en el informe de gestión 2014 – 2018, el MEN¹⁴⁸ indicó lo mismo que en el periodo anterior acerca de los resultados obtenidos con el fortalecimiento de la calidad y pertinencia de la educación a favor de los pueblos indígenas.

De esta forma, al constatar los informes de gestión del MEN de los últimos cuatro (4) periodos de gobierno, se observa que los programas etnoeducativos orientados a propender por una educación de calidad y pertinencia a favor de los indígenas, pasaron de beneficiar 230.670 estudiantes en el año 2010, a 75.520 estudiantes en la vigencia 2018, (lo que equivale al 21% de la matrícula indígena en el país), según lo informado por la misma cartera¹⁴⁹.

Otra manera para sustentar los reproches atribuidos a la política etnoeducativa, es cotejando algunos datos suministrados por el MEN. Así, por un lado, tenemos que la Oficina Asesora de Planeación y Finanzas¹⁵⁰ señaló que, a nivel nacional, la matrícula indígena en el año 2015 fue de 402.725 estudiantes; en el 2016 de 413.325 y en la vigencia 2017 de 418.997 estudiantes.

Por su parte, la Subdirección de Acceso¹⁵¹ del MEN indicó que, a través de los contratos de administración de la atención educativa celebrado por las entidades territoriales certificadas con cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociaciones de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas, en el año 2015 fueron atendidos 169.626 estudiantes indígenas; en la vigencia 2016, dicho número fue de 131.776 estudiantes, mientras que en el año 2017, fueron atendido a través de esta modalidad de contratación 159.538 estudiantes,

¹⁴⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe de gestión 2014 – 2018, p. 157.

¹⁴⁹ *Ibíd.*, p. 157.

¹⁵⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Oficina Asesora de Planeación y Finanzas, oficio con radicado externo 2019EE51455, de fecha 25 de abril de 2019, en respuesta al derecho de petición identificado con el radicado 2019ER82555.

¹⁵¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Subdirección de Acceso, oficio con radicado externo 2019EE42642, de fecha 4 de abril de 2019, en respuesta al derecho de petición identificado con el radicado 2019ER63308.

lo que equivalió para esa vigencia, al 2.25% de la totalidad de la población matriculada en el sector oficial.

Esto se configura en un indicador más de que, en Colombia, la política etnoeducativa aún no beneficia a toda la población indígena, pues los establecimientos educativos que atendieron a la referida población, en el marco de los contratos de administración de la atención educativa, fueron los que han venido desarrollando proyectos educativos comunitarios, proyectos o modelos etnoeducativos, proyectos educativos propios o cuentan con una propuesta educativa integral para asegurar el derecho a la educación diferencial a favor de los indígenas.

2.2.1.1 Resultados obtenidos en cuanto a la calidad y pertinencia del servicio educativo en la educación preescolar, básica y media. Con el fin de confirmar las críticas antes expuestas sobre la educación que reciben los indígenas en los mencionados niveles de formación, sigue ahora mostrar algunos datos estadísticos arrojados por el Estado colombiano.

A nivel nacional, según el informe del DANE¹⁵², en materia educativa, los pueblos indígenas presentan los mayores rezagos. Precisamente, en lo concerniente al alfabetismo, los referidos pueblos alcanzan un porcentaje total de 71.4% que resulta ser muy inferior al obtenido por otros grupos étnicos (88.8% los afrocolombianos y 93.8% el pueblo Rom) o al logrado a nivel nacional (91.6%); problemática que se reproduce al observar las estadísticas a nivel de cabecera municipal y rural en donde los indígenas igualmente presentan las tasas más bajas: 87.6% y 65.9% respectivamente.

A su turno, a nivel territorial, los datos estadísticos también demuestran los problemas que afrontan los pueblos indígenas en materia de calidad educativa,

¹⁵² DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (DANE). Op., cit., p. 40.

específicamente en los treinta y un (31) municipios y corregimientos analizados en este trabajo.

En esa medida, en las tablas 6 a la 11, contenidas en el Anexo 1, se presenta el puntaje promedio obtenido por los municipios que son objeto de la muestra, en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, en los exámenes de Estado que se practicaron a los estudiantes de tercer, quinto y noveno grado, en los años 2015, 2016 y 2017. Cabe anotar que se hace referencia a dicho puntaje, ya que permite saber cuál fue el puntaje más representativo de los estudiantes de la entidad territorial en un determinado grado y área ¹⁵³.

Dicho esto, de las tablas contenidas en el Anexo 1 de este trabajo se concluye lo siguiente:

Primero, los puntajes promedios obtenidos por las respectivas instituciones educativas (públicas y privadas) de los municipios analizados son inferiores al puntaje promedio nacional, salvo algunos casos excepcionales. Es decir, por cada prueba en cada una de las áreas, solo pudo identificarse entre uno (1) y cinco (5) municipios (o corregimientos) cuyos puntajes promedio superaron los del nivel nacional¹⁵⁴.

Segundo, los municipios analizados tuvieron un porcentaje de estudiantes en nivel insuficiente, superior al promedio nacional, lo que representa un significativo número de estudiantes que no supieron responder las preguntas de menor

¹⁵³ INSTITUTO COLOMBIANO DE FOMENTO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9°, 2016, p. 16.

¹⁵⁴ Se destaca en todo caso, la Prueba Saber 3 – Matemáticas de 2015 (tabla No. 7) en la cual, cinco (5) municipios -de treinta y uno (31) analizados- lograron superar el promedio nacional (Puracé, Córdoba, Cumbal, Cuaspud y Aldana). Asimismo, hay que reconocer al municipio de Aldana (Nariño) que logró obtener once (11) puntajes promedios, superiores a los dieciocho (18) promedios del nivel nacional señalados en el Anexo 1, y también vale la pena mencionar a los municipios de Mallama, Cuaspud y Córdoba (todos igualmente del departamento nariñense) que seguidamente lograron ocho (8), siete (7) y seis (6) puntajes promedios superiores al promedio nacional, respectivamente.

complejidad diseñadas en las áreas de Lenguaje y Matemáticas de las pruebas Saber 3, 5 y 9¹⁵⁵.

Tercero, salvo en el área de Matemáticas de la prueba Saber 5, en los demás casos, en el periodo analizado pudo evidenciarse que se ha incrementado el número de municipios con porcentaje de estudiantes en el nivel insuficiente por encima del promedio nacional, tal como lo indica la siguiente tabla:

Tabla 2. Porcentaje de municipios y corregimientos con estudiantes en el nivel insuficiente por encima del promedio nacional.

Prueba	2015		2016		2017	
	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas
Saber 3	66%	63.33%	75%	71.42%	79.31%	72.41%
Saber 5	78.57%	78.57%	71.42%	82.14%	79.31%	76.66%
Saber 9	76.92%	84.61%	84.6%	80.76%	84.6%	88.84%

Fuente: elaboración propia, con base en los resultados agregados de las pruebas de Estado que publica el ICFES por entidad territorial, en la página Web <https://www.icfes.gov.co/web/quest/resultados-historicos-saber-359#https://www.icfes.gov.co/web/quest/saber-359>.

Cuarto, también llama la atención que los municipios con población totalmente indígena en su territorio (entre el 99% y el 100%) fueron los que obtuvieron en algunas pruebas, el 100% de sus estudiantes en el nivel insatisfactorio¹⁵⁶.

Quinto, en lo que respecta a los estudiantes en el nivel mínimo¹⁵⁷, también se observa que, por regla general, en varias de las pruebas de Estado, los municipios y corregimientos analizados están por encima del promedio nacional. Además, este porcentaje de entidades tiende a aumentar en el tiempo, al igual a lo ocurrido con los estudiantes del nivel insuficiente, veamos:

¹⁵⁵ INSTITUTO COLOMBIANO DE FOMENTO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Op., cit., p. 74.

¹⁵⁶ Es el caso de los municipios de: i) La Guadalupe (Guainía), en las pruebas Saber 5 (2015 y 2017) en el área de Matemáticas; y ii) Mirití Paraná (Amazona) en la misma área, en la prueba Saber 5 (2016).

¹⁵⁷ Estudiantes que superan "las preguntas de menor complejidad de la prueba para el área y grado evaluados" (INSTITUTO COLOMBIANO DE FOMENTO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Op., cit., p. 74.)

Tabla 3. Porcentaje de municipios y corregimientos con estudiantes en el nivel mínimo por encima del promedio nacional.

Prueba	2015		2016		2017	
	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas
Saber 3	44.44%	26.66%	57.14%	50%	89.65%	82.75%
Saber 5	57.14%	35.71%	71.42%	28.57%	89.65%	36.66%
Saber 9	76.92%	42.30%	73.07%	46.15%	92.30%	44.44%

Fuente: elaboración propia, con base en los resultados agregados de las pruebas de Estado que publica el ICFES por entidad territorial, en la página Web <https://www.icfes.gov.co/web/quest/resultados-historicos-saber-359#https://www.icfes.gov.co/web/quest/saber-359>.

Sexto, en contraste con lo hasta aquí expuesto, no son altos los porcentajes de municipios con estudiantes en los niveles satisfactorio¹⁵⁸ y avanzado¹⁵⁹ por encima del promedio nacional. Además, dichos porcentaje tienden, por regla general, a decrecer en el tiempo analizado, de conformidad con lo que puede observarse en las siguientes tablas:

Tabla 4. Porcentaje de municipios y corregimientos con estudiantes en el nivel satisfactorio por encima del promedio nacional.

Prueba	2015		2016		2017	
	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas
Saber 3	25.92%	23.33%	25%	25%	10.34%	13.79%
Saber 5	21.42%	10.71%	14.28%	17.85%	20.68%	13.33%
Saber 9	15.38%	15.38%	3.84%	15.38%	3.84%	7.40%

Fuente: elaboración propia, con base en los resultados agregados de las pruebas de Estado que publica el ICFES por entidad territorial, en la página Web <https://www.icfes.gov.co/web/quest/resultados-historicos-saber-359#https://www.icfes.gov.co/web/quest/saber-359>.

¹⁵⁸ Estudiantes que muestran “un desempeño adecuado en las competencias exigibles para el área y grado evaluados. Este es el nivel esperado que todos o la gran mayoría de los estudiantes deberían alcanzar. (INSTITUTO COLOMBIANO DE FOMENTO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Op., cit., p. 74.).

¹⁵⁹ Estudiantes que muestran un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para el área y grado evaluados (Ibíd., p. 74).

Tabla 5. Porcentaje de municipios y corregimientos con estudiantes en el nivel avanzado por encima del promedio nacional.

Prueba	2015		2016		2017	
	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas
Saber 3	22.22%	33.33%	10.71%	17.85%	6.89%	13.79%
Saber 5	10.71%	10.71%	7.14%	10.71%	3.44%	3.33%
Saber 9	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: elaboración propia, con base en los resultados agregados de las pruebas de Estado que publica el ICFES por entidad territorial, en la página Web <https://www.icfes.gov.co/web/guest/resultados-historicos-saber-359#https://www.icfes.gov.co/web/guest/saber-359>.

Y séptimo, se invita a revisar en detalle estos indicadores, pues también es posible identificar que, por regla general, al interior de estos municipios, los puntajes promedios que obtuvieron los estudiantes de instituciones educativas oficiales ubicadas en zonas rurales fueron inferiores a los resultados promedios que lograron los estudiantes de instituciones oficiales urbanas de las mismas entidades, así como también fueron inferiores a los resultados promedios obtenidos por aquellos matriculados en instituciones educativas oficiales ubicadas en el resto de zonas rurales del territorio nacional.

Por su parte, en la tabla 12 del Anexo 2 de este trabajo se muestra el puntaje global¹⁶⁰ obtenido por los estudiantes de calendario A¹⁶¹ en los municipios analizados en las Pruebas Saber 11, periodo 2016-2018¹⁶², de lo cual se identifican los siguientes hallazgos:

¹⁶⁰ Se aclara en este punto que se hace referencia a dicho puntaje porque el mismo, en una escala de valoración de 0 a 500, representa el promedio ponderado de los puntajes alcanzados en las cinco (5) pruebas que conforman este examen (Matemáticas; Lectura Crítica; Ciencias Naturales; Sociales y Ciudadanas; e Inglés), por parte de todas las instituciones educativas ubicadas en el respectivo municipio o corregimiento (Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (19 de diciembre de 2017). *Tipos de resultados Examen Saber 11*. [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=DVyqoPh6jE8>

¹⁶¹ Se tomaron los resultados de los estudiantes de calendario A, pues al verificar la página Web del ICFES <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/>, varios de los municipios y corregimientos de la muestra no reportan resultados de la Prueba Saber 11 que se practicó en el primer periodo de los años 2016, 2017 y 2018, en la medida que no cuentan con instituciones educativas de calendario B.

¹⁶² Se tomaron los resultados del periodo 2016-2 al 2018-2, pues solo a partir de la vigencia 2016, la página Web del Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/> arroja

Primero, los municipios obtuvieron un promedio de puntaje global inferior al promedio nacional. De lo anterior solo se exceptúa el municipio de Aldana (Nariño) que logró obtener promedios superiores en los tres (3) años analizados.

Segundo, ninguno de los municipios analizados tuvo un mejoramiento constante en el promedio del puntaje global.

Tercero, cabe destacar al departamento de Nariño, pues en los tres (3) años estudiados, los seis (6) municipios identificados en la tabla 12 obtuvieron los mejores promedios de puntaje global en la Prueba Saber 11.

Y cuarto, los estudiantes de once grado de los municipios con una alta concentración de población indígena¹⁶³ no lograron, por regla general, obtener resultados similares al resto de la población colombiana, lo que es un indicio de que dichos estudiantes no demuestran unos saberes que, en principio, deberían ser aprendidos durante los once (11) años de estadía en la institución educativa.

2.2.1.2 Dificultades para garantizar la calidad y pertinencia de la educación superior. En este punto, el Estado colombiano presenta un mayor rezago en tanto que el servicio de la educación superior a favor de los pueblos indígenas depende en su mayoría de lo que organicen las instituciones de educación superior convencionales, pues hasta ahora, solo existe una institución legalmente reconocida que proviene de las mismas comunidades y que su quehacer está orientado a la satisfacción de los intereses y las necesidades que presentan los indígenas, particularmente los del suroccidente colombiano.

resultados por municipio. Antes de dicho año, los resultados aparecen publicados por entidad territorial certificada en educación.

¹⁶³ verbigracia Uribia, Manaure, Jambaló, Toribío, San Felipe, Mirití Paraná, La Chorrera, Puerto Nariño y La Pedrera

A continuación, se presentan los principales factores que inciden en la calidad y pertinencia del servicio de la educación superior para los mencionados pueblos:

En primer lugar, por regla general, las instituciones de educación superior convencionales estructuran sus planes de estudio en unos conocimientos basados “en discursos de la ciencia de tradición occidental”¹⁶⁴, los cuales son considerados como verdades absolutas, necesarios para poder insertar a los jóvenes en el mercado laboral¹⁶⁵ y que no dan cabida a los saberes tradicionales de los indígenas, sobre todo cuando entran en conflicto con los conocimientos científicos.

Y en segundo lugar, la falta de calidad y pertinencia de la educación superior se debe a que la oferta educativa está por fuera de los territorios indígenas, lo que ocasiona el riesgo de que el servicio sea prestado de manera descontextualizada a las necesidades y problemáticas de las comunidades.

La anterior situación ocasiona además otro riesgo, y es que se ha identificado casos en los cuales, los indígenas que se gradúan de un programa académico convencional no retornan a sus territorios. Ello obedece a que estos egresados no tienen la capacidad para aplicar lo aprendido en la realidad que afrontan sus comunidades, y más grave aún, existen casos en los que no les parece atractivo retornar, pues al asimilar una cultura externa, se genera el riesgo de adquirir nuevos intereses influenciados por una concepción liberal (conseguir un trabajo, devengar un sueldo, adquirir bienes de consumo, entre otros) que pueden no estar en consonancia con las expectativas iniciales que tenían las comunidades y autoridades tradicionales.

¹⁶⁴ LONDOÑO CALERO, Sandra Liliana. Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano Tensiones entre calidad y pertinencia. En: Revista Perfiles Educativos, 2017, volumen XXXIX, número 157, p. 61.

¹⁶⁵ BOLAÑOS Graciela, TATTAY Libia y PANCHO Avelina. Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN): un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En: MATO, Daniel (Coordinador) Instituciones interculturales de educación superior en América Latina, 2009, p. 161.

2.3 DISPONIBILIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN INDÍGENA.

Teniendo en cuenta que, tanto la educación preescolar, básica y media, como la educación superior se encuentran sometidas a un marco regulatorio específico, ello hace que existan diferencias sobre la forma como se organiza el servicio para atender la demanda educativa en cada uno de estos niveles de formación.

2.3.1 Disponibilidad de la educación preescolar, básica y media. Hoy en día, la administración del servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media, en los territorios indígenas, se encuentra a cargo de los departamentos, distritos y municipios certificados. Por lo tanto, es a través de las instituciones educativas oficiales de las referidas entidades territoriales que, en principio, se pretende cumplir con el elemento de la disponibilidad del derecho a la educación para los pueblos indígenas, las cuales son financiadas con cargo a los recursos de la partida de educación del Sistema General de Participaciones (SGP), según lo dispuesto en el artículo 356 de la Constitución Política y en los artículos 6 y 7 de la Ley 715 de 2001¹⁶⁶.

En todo caso, existe la posibilidad de que las entidades territoriales en donde se encuentra asentada población indígena contraten -cuando se presenten insuficiencias de carácter cuantitativo o cualitativo- la administración de la atención educativa con cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas.

Gracias a esta contratación, las autoridades y organizaciones indígenas ganan experiencia y experticia en la administración de instituciones educativas oficiales y pueden brindar “la correspondiente orientación pedagógica, para adelantar

¹⁶⁶ CONGRESO DE LA REPÚBLICA COLOMBIA. Ley 715. (21 de diciembre de 2001). Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. [En línea]. Disponible en: [http://www.sec
retariosenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0715_2001.html](http://www.secretariosenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0715_2001.html).

pertinentemente la atención educativa” a favor de los estudiantes indígenas allí matriculados, tal como lo prevé el artículo 2.3.1.4.2.1 del Decreto 1075, 2015.

2.3.1.1 Dificultades para asegurar la disponibilidad de la educación preescolar, básica y media. En la tabla No. 13 del Anexo 3 se presentan datos estadísticos que, en materia de cobertura bruta¹⁶⁷ (2015 -2017), presentan los municipios analizados en este trabajo, los cuales fueron entregados por la Oficina Asesora de Planeación y Finanzas del MEN¹⁶⁸, Secretaría de Educación del Cauca¹⁶⁹, Secretaría de Educación de Nariño¹⁷⁰, Secretaría de Educación de Córdoba¹⁷¹ y la Secretaría de Educación y Cultura del Vichada¹⁷²; y que permiten obtener indicios de la falta de disponibilidad del servicio educativo para la población indígena. Así, entre los hallazgos encontrados se destacan los siguientes:

Primero, en lo que respecta al grado de transición, solo seis (6) entidades lograron porcentajes de cobertura bruta superiores al 100% en el año 2017. Entre tanto, en el nivel de la básica primaria, dicho número subió a catorce (14), pero luego descendió a siete (7) en la educación básica secundaria, llegando finalmente a cero (0) en el nivel de la educación media.

¹⁶⁷ Vale la pena aclarar que se hace referencia a los mencionados índices, pues la cobertura bruta es la relación entre la totalidad de estudiantes matriculados en un nivel de formación específico (independiente de la edad que tengan) y la población que está en edad para cursar dicho nivel. Por eso, la entidad territorial que logra obtener un porcentaje igual o superior al 100%, indica que cuenta, en principio, con la capacidad para atender a la totalidad de la población en edad escolar.

¹⁶⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Oficina Asesora de Planeación y Finanzas. Op., cit.

¹⁶⁹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL CAUCA, Oficina de Cobertura Educativa, oficio con radicado externo CAU2019EE015958, de fecha 3 de mayo de 2019, en respuesta al derecho de petición identificado con el radicado CAU2019ER0145003.

¹⁷⁰ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE NARIÑO, Oficina de Planeación Educativa, oficio con radicado externo NAR2019EE009570, de fecha 17 de mayo de 2019, en respuesta al derecho de petición identificado con el radicado NAR2019ER012905.

¹⁷¹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE CÓRDOBA, Oficina de Cobertura Educativa, oficio con radicado externo COR2019EE002403, de fecha 30 de mayo de 2019, en respuesta al derecho de petición identificado con el radicado COR2019ER006652.

¹⁷² SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y DE CULTURA DEL VICHADA, oficio con radicado externo VIC2019EE002301, de fecha 22 de abril de 2019, en respuesta al derecho de petición identificado con el radicado VIC2019ER00191.

Lo anterior permite reflexionar cómo estas entidades territoriales tienen dificultades para disponer de una estructura educativa que permita atender toda la demanda potencial que hay en sus respectivos territorios, sobre todo en lo que respecta al grado obligatorio del preescolar y a los dos (2) grados de la educación media.

Y segundo, respecto del grado de transición, dieciocho (18) entidades pudieron obtener una mejoría en el porcentaje de cobertura bruta del último año analizado, en comparación con el reportado para la vigencia 2015. Por su parte, en el nivel de la básica primaria, dicho número fue de doce (12); en la básica secundaria de dieciocho (18) y en la media ascendió a veintiún (21) entidades¹⁷³.

2.3.2 Disponibilidad de la educación superior. En este punto, los avances del Estado colombiano son menos significativos, dado que solo hasta el año 2014 fue expedida la primera normativa (Decreto 1953¹⁷⁴) que reguló la creación de instituciones de educación superior indígenas propias, la cual establece una serie de requisitos que en la práctica resultan de difícil cumplimiento, sin desconocer, además, que los mismos son mayores a los que prevé la Ley 30 de 1992 para la creación de instituciones de educación superior públicas y privadas¹⁷⁵.

¹⁷³ Se pudieron identificar algunos municipios y corregimientos con índices de cobertura bruta muy por encima del 100% ; aspecto que si bien -se reitera- es un indicador de la capacidad institucional que tendrían para atender a los niños, niñas y adolescentes indígenas que habitan en sus respectivos territorios, por otro lado, igual puede significar el hecho de que en dichas entidades, existe un gran número de estudiantes en extra edad que no han cursado con regularidad sus estudios, como consecuencia de su ingreso tardío al sistema o porque existen altos índices de repitencia o de deserción.

¹⁷⁴ COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Decreto 1953. (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 Constitución Política. [En línea]. Disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/decreto_1953_2014.html

¹⁷⁵ Por ejemplo, para la creación de instituciones de educación superior indígenas propias se requiere: i) que exista un territorio indígena debidamente delimitado por parte de la Agencia Nacional de Tierras; ii) que dicho territorio esté certificado en lo correspondiente o equivalente a los niveles de educación preescolar, básica y media, iii) contar con el aval de las autoridades tradicionales del respectivo territorio y iv) que el Ministerio de Educación Nacional haya aprobado el correspondiente estudio de factibilidad. Visto lo anterior, se destacan los tres (3) primeros requisitos que son propios para el tema de las comunidades indígenas que, si bien pueden atender a consideraciones razonables, en definitiva, generan mayores dificultades para la creación de las mencionadas instituciones (artículo 68).

Por ese motivo, hoy en día solo existe la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) como única institución de educación superior indígena legalmente reconocida, que además de tener esta distinción étnica que la distingue de las otras que existen en el país, también lo hace porque a pesar de ser una “entidad pública de carácter especial”, tal como lo reconoce el artículo 67 del Decreto 1953 de 2014, es la única institución oficial que no fue financiada por el Gobierno nacional desde el mismo momento en que fue reconocida oficialmente¹⁷⁶.

En lo demás, el elemento de la disponibilidad de la educación superior para pueblos indígenas está llamado a ser cumplido a través de la oferta académica que realicen las diferentes instituciones en este nivel de formación (tanto públicas, como privadas), sobre lo cual, restaría por aclarar: i) que la apertura de programas académicos que estén orientados hacia los mencionados pueblos dependerá de lo que cada institución determine, en ejercicio de su autonomía universitaria; ii) que la orientación filosófica que tengan los programas académicos será la que hayan previsto las instituciones en sus propios estatutos, aspecto que genera cierto riesgo, pues dicha orientación puede estar acorde o no, o incluso ser contradictoria con los planes de vida y la cosmovisión que tengan los pueblos indígenas; y iii) que los programas no son exclusivos para estudiantes indígenas, ya que por el contrario, están abiertos a la comunidad en general; por lo tanto, a pesar de que el programa tenga un alto índice de matrícula, ello no supone que los indígenas se beneficien de los mismos.

¹⁷⁶ No obstante, según el reporte presentado por la Revista Semana, el veinticuatro (24) de enero de 2020, el MEN y la UAIIN suscribieron un convenio mediante el cual, la Nación garantizará a partir de esta vigencia, un aporte anual para el funcionamiento de dicha institución por valor de \$11.600 millones de pesos. (REVISTA SEMANA. “Colombia ahora cuenta con su primera universidad pública indígena”, artículo publicado el 24 de enero de 2020, disponible en: <https://www.semana.com/educacion/articulo/colombia-ahora-cuenta-con-su-primer-universidad-publica-indigena/649188>).

2.4 ACCESIBILIDAD DE LOS INDÍGENAS AL SERVICIO EDUCATIVO.

Para promover el ingreso de los estudiantes indígenas al servicio educativo, también se debe distinguir entre la educación preescolar, básica y media, y la educación superior, veamos:

2.4.1 Accesibilidad a la educación preescolar, básica y media. En primer lugar, en los referidos niveles de formación, la accesibilidad se propende gracias la gratuidad educativa establecida en el artículo 140 de la Ley 1450 de 2011, entendida “como la exención del pago de derechos académicos y servicios complementarios”, a favor de todos los estudiantes matriculados en instituciones educativas oficiales desde los grados del preescolar, hasta el grado once, tal como la define el artículo 2.3.1.6.4.2 del Decreto 1075 de 2015; medida que además, es financiada con los recursos de la partida de educación del SGP.

Igualmente, hoy en día, las instituciones que atienden población indígena y que son administradas por cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociaciones de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas, en virtud de los contratos que suscriben con las respectivas entidades territoriales, también se benefician del giro de los recursos de gratuidad educativa como lo prevé el artículo 2.3.1.6.7.1 del Decreto 1075 de 2015, lo cual se constituye en una excepción a la regla general según la cual, las instituciones que son administradas mediante cualquiera de las figuras de contratación no son destinatarias de estos recursos (artículo 2.3.1.6.4.2 del citado decreto).

En segundo lugar, hay algunas estrategias que propenden por el acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en los niveles de preescolar, básica y media, como son: i) el transporte escolar y ii) la alimentación escolar.

En materia de transporte escolar, los lineamientos técnicos emitidos por el MEN¹⁷⁷ y el Departamento de Planeación Nacional¹⁷⁸ ordenan que dicho servicio sea garantizado a los niños, niñas y adolescentes que residan en zonas rurales y deban trasladarse a zonas urbanas para recibir sus clases en instituciones oficiales, así como también cuando provengan de familias de bajos recursos económicos y no tengan la posibilidad de llegar a la institución educativa por sus propios medios.

Lo mismo ocurre con la alimentación escolar que debe: i) priorizarse en instituciones educativas ubicadas en áreas rurales, empezando por los primeros grados del preescolar; ii) tener un enfoque diferencial cuando esté referido a comunidades indígenas, y iii) ser contratado, en lo posible, con los resguardos, cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas cuando la alimentación pretenda ser suministrada en territorios indígenas, tal como lo establece la Resolución 18858 de 2018, expedida por el MEN¹⁷⁹.

2.4.2 Principales dificultades en cuanto a la accesibilidad a la educación preescolar, básica y media. Según el informe del DANE sobre los resultados obtenidos con ocasión al censo practicado en el año 2005, la población indígena presenta el índice más alto de personas que no han accedido a ningún nivel educativo (30.1%), “cifra que triplica el porcentaje de población no estudiada de los otros grupos poblacionales”¹⁸⁰, como son los afrocolombianos, el pueblo Rom y aquellos sin pertenencia étnica.

¹⁷⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos estándar para proyectos de transporte escolar, 2016, p. 15.

¹⁷⁸ DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, Subdirección Territorial y de Inversiones Públicas. Guía Proyectos tipo, soluciones ágiles para un nuevo país, transporte escolar, No 38, versión 1.0, 2017, p. 21.

¹⁷⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución 18858. (11 de diciembre de 2018). Por la cual se expiden los Lineamientos Técnicos - Administrativos, los Estándares y las Condiciones Mínimas del Programa de Alimentación Escolar (PAE) para Pueblos Indígenas. [En línea]. Disponible en: https://normograma.info/men/docs/resolucion_mineducacion_18858_2018.htm.

¹⁸⁰ DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (DANE). Op. cit., p. 42.

Aunado lo anterior, vale señalar que la información con la que cuenta el país sobre el acceso de los indígenas a la educación preescolar, básica y media es limitada, pues de acuerdo con lo explicado por la Oficina Asesora de Planeación y Finanzas del MEN¹⁸¹, se desconoce el número de instituciones educativa ubicadas en territorios indígenas, y solo a partir del 2014 hasta el año 2017, el Sistema Integrado de Matrícula tiene desagregados los datos sobre el número de estudiantes indígenas matriculados por departamento.

Bajo ese contexto, la mencionada oficina presentó la evolución que ha tenido la matrícula indígena en Colombia:

Tabla 6. Evolución de la matrícula indígena a nivel nacional: 2014-2017.

AÑO	NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS
2014	391.028
2015	402.725
2016	413.325
2017	418.997

Fuente: elaboración propia, con base en los datos suministrados por parte del MEN, Oficina Asesora de Planeación y Finanzas.

Igualmente, con base en la respuesta extendida por la referida oficina, se elaboró la tabla No. 13 del Anexo 3, sobre los índices de cobertura neta de los municipios referidos en este trabajo, los cuales señalan el porcentaje de personas que, estando en edad de estudiar¹⁸², accedieron a los niveles de la educación formal en el periodo 2015-2017. En ese orden de ideas, al revisar la referida tabla se destaca lo siguiente:

¹⁸¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Oficina Asesora de Planeación y Finanzas. Op., cit.

¹⁸² Las edades para estudiar en la educación formal son: transición: cinco (5) años; básica primaria: de seis (6) a diez (10) años, básica secundaria: de once (11) a catorce (14) años; y media: de quince (15) a dieciséis (16) años.

Primero, veinte (20) municipios y corregimientos -de las treinta y un (31) entidades analizadas- aumentaron su cobertura neta en el grado de transición, si se comparan los índices de 2015 con los de la vigencia 2017. Por su parte, en la básica primaria, este número fue de quince (15); en la básica secundaria de veintidós (22) y en la media de veinte (20).

Segundo, a pesar de lo anterior, para el año 2017, catorce (14) municipios tuvieron una cobertura neta superior al promedio nacional en el grado de transición; número que bajó a nueve (9) en la básica primaria; a seis (6) en la básica secundaria y a siete (7) en la media.

Y tercero, llama la atención que los casos de cobertura neta más bajos del grado de transición y en la básica primaria se presentan al suroriente del país en los departamentos de Vaupés, Guainía y Amazonas. La misma tendencia se observa en la básica secundaria y en la media, pero a estos casos se suman los municipios de La Guajira que presentan índices muy inferiores al promedio nacional.

2.4.3 Accesibilidad en la educación superior. En lo que respeta a la accesibilidad a la educación superior para pueblos indígenas, pueden señalarse tres (3) aspectos importantes, a saber:

El primero consiste en que la educación superior no es un nivel de formación que deban cursar las personas de forma obligatoria, pues dicha obligatoriedad únicamente comprende el grado de transición y los grados de la básica primaria y secundaria¹⁸³. En su lugar, de acuerdo con lo establecido en el Protocolo adicional a la Convención Americana sobre derechos humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales (Protocolo de San Salvador), lo dispuesto en nuestra Carta Política y lo explicado por el CDESC en su Observación General No.

¹⁸³ COLOMBIA. ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Constitución Política. Op., cit., artículo 67.

13¹⁸⁴, la obligación del Estado está orientada a promover las condiciones para que la educación superior esté a disposición de toda la población.

De esta manera, el significado del acceso a la educación superior para los indígenas tiene la misma limitación que para el resto de la población colombiana, pues ello depende: i) de la disponibilidad de cupos y ii) de las capacidades y aptitudes de los aspirantes que les permita cursar con idoneidad el respectivo programa, ya que, al tratarse de un bien escaso, su distribución no puede partir de la base de que todas las personas tengan el derecho a recibirlo¹⁸⁵. Por lo tanto, su distribución debe hacerse tomando como referente un criterio predicable a todos los aspirantes que justifique objetivamente la selección de los beneficiarios.

El segundo punto consiste en que las instituciones de educación superior deben establecer procesos de admisión que estén orientados a obtener un diagnóstico sobre la situación académica de los aspirantes, de lo contrario podría generarse una discriminación en contra “de quienes, debiendo recibir los cupos disponibles, según el criterio académico, no los reciben porque se aplicó un criterio distinto”¹⁸⁶.

No obstante, estos procesos de selección son un factor que impactan el acceso de indígenas a la educación superior, ya que se estructuran sin tener en consideración que hay de por medio grupos poblacionales que históricamente han sido marginados de todo el sistema educativo y que, además, tienen una tradición cultural propia, “particularmente en materia de lengua, religión y costumbres”¹⁸⁷. Por eso, según la Corte, lo anterior tiene “la suficiente fuerza como para producir una variación en los resultados del test indicador de méritos académicos, pues

¹⁸⁴ COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Op. cit.

¹⁸⁵ AGUIRRE ROMÁN, Javier Orlando y PABÓN MANTILLA, Ana Patricia. Sistemas especiales de admisión en las universidades: un desafío por la consolidación del derecho a la igualdad material en el acceso a la educación superior. En: Revista Estudios de Derecho, 2008, volumen 66, No. 146., p. 73.

¹⁸⁶ COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sala Octava. Sentencia T – 326. (3 de julio de 1998). M.P: Fabio Morón Díaz. [En línea]. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/T-326-98.htm>.

¹⁸⁷ COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sala Primera. Sentencia T – 110. (16 de febrero de 2010). M.P: María Victoria Calle Correa. [En línea]. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/t-110-10.htm>.

inciden fuertemente en la comprensión de los problemas y en el ofrecimiento de soluciones”¹⁸⁸.

Con base en lo expuesto, los indígenas son un grupo social tradicionalmente marginado de la educación superior porque su mérito académico se mide de la misma forma que al resto de aspirantes, sin tener en consideración las particularidades que presentan y que los distinguen. Lo anterior es aún más grave cuando se refiere a instituciones de educación superior oficiales en donde los cupos académicos son muy limitados en comparación a la alta demanda que tienen, de ahí que poblaciones vulnerables como la indígena, que tradicionalmente han estado relegadas de una educación básica y media de calidad, presentan mayores dificultades para demostrar el mérito suficiente para acceder a uno de estos cupos.

Ahora bien, las instituciones de educación superior generalmente adoptan en sus reglamentos internos acciones afirmativas para promover el acceso de estudiantes indígenas, como es, la reserva de un determinado porcentaje de cupos educativos, los cuales se distribuyen entre aquellos aspirantes indígenas que participen en el respectivo proceso de selección.

Empero, al tratarse de una acción afirmativa, su procedencia está condicionada a que el número de cupos a asignar “sea notablemente inferior con respecto al total de cupos”¹⁸⁹ y a que, en todo caso, sea evaluado el mérito académico de los aspirantes indígenas, con el fin de verificar que ellos cuentan con las competencias suficientes para cursar con idoneidad el respectivo programa académico, lo cual permite inferir que dicha acción no tiene la vocación para impactar significativamente el índice de matrícula de estudiantes indígenas.

¹⁸⁸ *Ibíd.*

¹⁸⁹ AGUIRRE y PABÓN. *Op.*, cit., p. 75.

Y como tercer punto relacionado con el acceso de la población indígena a la educación superior, cabe señalar que las instituciones de este nivel de formación tienen la facultad de exigir a sus estudiantes el pago de derechos pecuniarios, como son los relacionados con la inscripción y matrícula, tal como lo autoriza el artículo 122 de la Ley 30 de 1992¹⁹⁰.

Sin embargo, la situación económica de los indígenas genera dificultades para que ellos asuman los costos de ingreso a la educación superior, sobre todo cuando se trata de instituciones privadas. En lo que tiene que ver con aquellas de naturaleza pública, si bien los costos de ingreso son cofinanciados con las partidas presupuestales que gira el Estado colombiano, aun así, la situación financiera de los estudiantes incide negativamente en el ingreso y permanencia en algún programa académico.

Ante esta problemática, los estudiantes indígenas deben acudir a ayudas estatales, como son los créditos educativos condonables que se otorgan con cargo a los recursos del “Fondo Álvaro Ulcué Chocué”, administrado por el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX).

En todo caso, el referido fondo no cuenta con recursos suficientes para apoyar a todos los estudiantes indígenas que requieren de apoyo económico, y por eso, algunos de ellos acuden a otras líneas de crédito establecidas en el ICETEX como por ejemplo, la proveniente del “Programa de Acceso a la Calidad a la Educación Superior” – ACCES¹⁹¹, o participan de otras estrategias implementadas por el Gobierno nacional como es la “Generación E” que, a través del componente de

¹⁹⁰ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 30. (28 de diciembre de 1992). Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. [En línea]. Disponible en: http://www.secretaria.senado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html.

¹⁹¹ GARCÍA ANAYA, Rosa Carlina. La educación superior en Colombia en población de grupos étnicos y víctimas. Informe presentado al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), 2013, p. 58.

equidad y excelencia, ha podido sufragar estudios de educación superior a 1.313 jóvenes indígenas, tal como lo explica la Subdirección de Apoyo a la Gestión de las Instituciones de Educación Superior del MEN¹⁹².

Para terminar este numeral, además de los apoyos estatales para financiar la demanda de la educación superior, el acceso de la población indígena también se basa en las acciones afirmativas que prevén las mismas instituciones de educación superior, en el marco de su autonomía, como son el reconocimiento de alguna subvención total o parcial para el pago de los derechos pecuniarios. Sin embargo, tanto Gómez y Celis¹⁹³, como Santana¹⁹⁴, aclaran que las referidas instituciones tienen el compromiso social de adelantar otro tipo de acciones, como son, por ejemplo, aquellas de naturaleza académica y psicosocial que ayuden a los estudiantes indígenas a superar todas las barreras que supone su integración a la comunidad académica y su llegada a la vida urbana, pues ello inexorablemente incide en el aumento de las posibilidades de acceder y permanecer en el sistema educativo.

Expuestas todas las dificultades que afrontan los indígenas en materia de calidad, pertinencia, accesibilidad y disponibilidad del servicio educativo, sigue ahora abordar el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), el cual ha sido planteado como respuesta a las demandas que hacen los mencionados pueblos para hacer efectivo su derecho a la educación, tal como se verá en detalle en el Capítulo III.

¹⁹² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Subdirección de Apoyo a la Gestión de las Instituciones de Educación Superior, oficio con radicado externo 2019EE95460, de fecha 11 de julio de 2019, en respuesta al derecho de petición identificado con el radicado 2019ER162916.

¹⁹³ GÓMEZ CAMPO, Víctor Manuel y CELIS GIRALDO, Jorge Enrique. Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. En: Revista de estudios sociales, 2009, No. 33, p. 116.

¹⁹⁴ SANTANA Colin, Yasmani. Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos. En: Revista Colombiana de Educación, 2015, No. 69, p. 108.

CAPÍTULO III. SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO COMO PROPUESTA PARA LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

En este último capítulo se expondrán las principales características del SEIP, el cual se ha constituido en una de las causas más importantes de la lucha del movimiento indígena en Colombia en los últimos veinte (20) años y que permitirán evidenciar las razones por las cuales se considera que el mismo puede significar una evolución al derecho fundamental a la educación para los integrantes de los referidos pueblos.

Asimismo, se hará una descripción de los asuntos más controversiales que se han suscitado entre el Gobierno nacional y los representantes de los pueblos indígenas en el marco de la Comisión Intersectorial de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) y que han impedido la consolidación e implementación del SEIP en nuestro país.

3.1 EL SEIP, GENERALIDADES DEL MARCO INSTITUCIONAL

En el año 2007, fue creada la CONTCEPI como la instancia de concertación entre el Gobierno nacional y los representantes de organizaciones, asociaciones y movimientos indígenas para “la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas” a favor de los mencionados pueblos, tal como lo prevé el artículo 2 del Decreto 2406 de 2007¹⁹⁵.

¹⁹⁵ COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Decreto 2406. (26 de junio de 2007). Por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996. [En línea]. Disponible en: <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1447241>

Así es como en dicha instancia se ha venido trabajando el SEIP, para lo cual, en siete (7) años, la CONTCEPI adelantó veinticuatro (24) sesiones de trabajo, y a su vez se conformaron “tres (3) subcomisiones laborales, dos (2) subcomisiones de primera infancia, dos (2) subcomisiones de educación superior, tres (3) comisiones relatoras del documento SEIP y (2) subcomisiones para la articulación del PAE”¹⁹⁶ que trajo como resultado la elaboración del documento denominado “Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio”¹⁹⁷.

Es de anotar que el documento no ha sido finalizado, pero pese a ello, y tal como lo expone el MEN en su informe de gestión 2017¹⁹⁸, en la sesión No. 23 de la CONTCEPI, celebrada entre el 15 y 18 de septiembre de 2015, se concertó una ruta de trabajo para realizar la consulta previa del SEIP en tres (3) fases¹⁹⁹.

Como resultado de lo anterior, la consulta previa ha venido desarrollándose desde el año 2016, e implicó la realización de ciento catorce (114) talleres regionales con noventa y tres (93), de los ciento dos (102) pueblos indígenas, en los cuales fueron abordados cuatro (4) puntos: i) los principios orientadores del SEIP, ii) aspectos que necesitan ser reglamentados o que requieren articulación con el sistema educativo convencional y iii) los asuntos que necesitan ser precisados para efectos de poder implementar el SEIP en aquellos territorios indígenas que no se certifiquen para administrar el servicio educativo, en el marco de lo dispuesto en el Decreto 1953 de 2014²⁰⁰.

¹⁹⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe de gestión 2014 – 2018. Op., cit., p. 160.

¹⁹⁷ COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS (CONTCEPI). Documento Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), 2013.

¹⁹⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe de Gestión 2017, 2018, p. 187.

¹⁹⁹ Etapa 1: Pre- alistamiento: Equipo Técnico Nacional; elaboración de guías e instrumentos metodológicos de la consulta; elaboración de plan de trabajo. Etapa 2: Socialización, retroalimentación, concertación y acuerdo: Espacios de discusión y trabajo interno de los pueblos indígenas y con el Gobierno respetando los mecanismos internos de toma de decisiones; sistematización de los aportes de los pueblos y las autoridades indígenas al documento SEIP. Etapa 3: Consolidación del proyecto de norma o normas que desarrollen los tres componentes del SEIP; protocolización del proyecto de norma o normas que desarrollen los tres componentes del SEIP en la Mesa Permanente de Concertación (Ibíd).

²⁰⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe de gestión 2014 – 2018. Op., cit., p. 161.

Con base en la consolidación de los insumos recogidos en los talleres regionales, en la sesión No. 27, realizada entre el 11 y 14 de septiembre de 2017, se acordó en la CONTCEPI iniciar la fase 3 de la consulta previa, de tal forma que en las siguientes nueve (9) sesiones adelantadas en los años 2017 y 2018, empezaron los trabajos de elaboración de la norma jurídica que incorporaría el SEIP dentro de nuestro ordenamiento jurídico²⁰¹.

Como resultado de este trabajo, el dos (2) de octubre de 2019, los representantes de los pueblos indígenas radicaron ante el MEN el proyecto de decreto “Por el cual se establece la política pública educativa indígena propia de los pueblos y las comunidades indígenas de Colombia en los territorios y se dictan otras disposiciones”²⁰².

Dicho esto, hoy en día, los trabajos de construcción e implementación del SEIP han generado como resultados concretos, el “Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio” y el proyecto normativo que trabaja la CONTCEPI. Como puede verse, ambos son documentos que están en construcción y son indispensables para poder pensar en una implementación real del SEIP (lo anterior sin desconocer, los avances que se han logrado con los decretos 2500 de 2010 y 1953 de 2014 que han servido para que los territorios indígenas se vayan preparando para la administración del servicio educativo).

Presentados los antecedentes, sigue ahora abordar la definición del SEIP, para lo cual, debemos traer a colación el documento Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio y el Decreto 1953 de 2014 que contemplan sus respectivas definiciones. Así, en el primero de estos documentos se señala que se trata del:

²⁰¹ *Ibíd.*, p. 162.

²⁰² BOLAÑOS GRACIELA y VILLEGAS ALICIA (Secretaría Técnica de la CONTCEPI). Oficio denominado “Entrega versión final documento norma Sistema Educativo Indígena Propio, SEIP” dirigido al Ministerio de Educación Nacional, con radicado 2019ER292836, de fecha 2 de octubre de 2019.

[...] tejido ancestral y/o conjunto de procesos que desde la ley de origen o derecho mayor recoge el pasado, antepasado y presente de los pueblos indígenas, sus cosmogonías y principios que los orientan, proyectando un futuro que asegura la permanencia cultural y pervivencia como pueblos originarios, que involucra el conjunto de derechos, procesos, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental a la educación indígena propia gratuita, asegura el acceso, equidad, integralidad, pertinencia, diversidad e interculturalidad con reciprocidad y posibilita el fortalecimiento de la autonomía, el ejercicio de la gobernabilidad, potencia los planes de vida y se fundamenta en las dinámicas culturales y procesos formativos durante toda la vida que incluyen la escolaridad desde la cosmovisión indígena, acorde con las realidades sociales, políticas, económicas y culturales de los respectivos pueblos. A través del SEIP las comunidades orientan, direccionan, desarrollan, evalúan, hacen seguimiento y proyectan la educación a partir de la investigación y de acuerdo a su derecho ancestral²⁰³.

Por su parte, el Decreto 1953 de 2014 define el SEIP de la siguiente manera:

Es un proceso integral que desde la ley de origen, derecho mayor o derecho propio contribuye a la permanencia y pervivencia de los pueblos indígenas. Este proceso integral involucra el conjunto de derechos, normas, instituciones, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental a la educación indígena propia e intercultural, el cual se desarrolla a través de los componentes político-organizativo, pedagógico y administración y gestión, los cuales serán regulados por las correspondientes normas²⁰⁴.

Ambas definiciones comparten respecto del SEIP:

- El hecho de que lo fundamentan en la ley de origen o derecho mayor de los pueblos indígenas.
- Que reconocen como misión del SEIP, que los pueblos reciban una educación propia e intercultural de calidad y pertinente; que contribuya a su supervivencia, mediante la transmisión de sus valores, lenguas nativas, conocimientos y prácticas propias, a través de procesos formativos que organicen y desarrollen las mismas comunidades y sus propias instituciones, y

²⁰³ COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS (CONTCEPI). Op., cit., p. 36.

²⁰⁴ COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Decreto 1953. (7 de octubre de 2014). Op., cit., artículo 36.

- Que reconocen igualmente los tres (3) componentes en los que se estructura el SEIP (Político-Organizativo, Pedagógico, y Administración y de Gestión), sin que ello signifique que haya consenso entre los representantes de los pueblos indígenas y el Gobierno nacional acerca del alcance que debería tener cada uno de estos componentes.

A contrario sensu, las citadas definiciones distan en:

- El componente de la gratuidad educativa, ya que mientras el documento perfil la predica de todos los procesos formativos que hagan parte del SEIP, el Decreto 1953 de 2014 hace omisión de dicho componente, pues la referida normativa solo garantiza la financiación del servicio en los niveles de preescolar, básica y media y
- El alcance que tendría el SEIP, dado que el documento perfil involucra todos los procesos formativos que adelanten las comunidades; mientras que la regulación contenida en el precitado decreto únicamente hace referencia a los procesos que se adelantarían en primera infancia, la educación formal y la educación superior.

3.2 COMPONENTES DEL SEIP

Como se indicó, el SEIP se fundamenta y busca ser desarrollado en tres (3) componentes, a saber: i) Político-Organizativo, ii) Administración y de Gestión Propia y iii) Pedagógico, los cuales pasamos a explicar:

3.2.1 Componente político-organizativo. Hace referencia al derecho de los pueblos indígenas a su autodeterminación y específicamente, a la posibilidad que tienen de tomar decisiones sobre la educación que reciben.

Con base en lo anterior, puede decirse que el referido componente encuentra sustento en el bloque de constitucionalidad, en particular en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en el cual se reconoce como derechos de los pueblos indígenas: “decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo”; “participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente”; y participar en el desarrollo y aplicación de los programas y los servicios de educación de los cuales sean destinatarios “con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar”²⁰⁵.

Así pues, gracias al componente Político-Organizativo, el SEIP plantea reconocer las estructuras de gobierno que creen los indígenas a nivel local, regional y nacional, responsables de orientar y adoptar directrices generales que propendan por el desarrollo de las comunidades, partiendo de la base del contexto en el que estas se encuentren.

En ese orden de ideas, se reconocerían a las autoridades tradicionales espirituales como las encargadas de guiar y orientar, desde el conocimiento y la sabiduría ancestral, las diversas situaciones que puedan presentarse al interior de cada uno de los pueblos, en relación con el tema educativo²⁰⁶.

Asimismo, el documento Perfil del SEIP también menciona dentro de este primer componente a los cabildos indígenas u otras autoridades colegidas de gobierno, como responsables de administrar los territorios indígenas en los términos definidos en el artículo 330 de la Constitución Política y que, en tal virtud, serían los llamados a “[v]ivenciar e impulsar la educación propia” y “[a]poyar la

²⁰⁵ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 21. (4 de marzo de 1991). Op., cit., artículos 7 y 27.

²⁰⁶ COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS (CONTCEPI). Op., cit., p. 31.

construcción y consolidación del Sistema Educativo Indígena Propio”²⁰⁷ al interior de su jurisdicción.

Por último, el documento hace alusión a las organizaciones indígenas que se encargarían de asesorar y apoyar “a las autoridades tradicionales y cabildos en los procesos de consulta y concertación del orden nacional e internacional”, así como a las asambleas, congresos y consejos que se constituyan al interior de los territorios, los cuales son considerados espacios de reflexión en donde la comunidad puede participar para llegar a acuerdos y compromisos “mediante consensos comunitarios en asuntos que afectan los intereses e integridad territorial”²⁰⁸.

Todo lo anterior es complementado con lo propuesto en el proyecto de decreto presentado a consideración del MEN, en el marco de la CONTCEPI, en el que se plantea la creación del Consejo Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas, como una instancia de carácter político autónomo, cuyo objeto estaría relacionado con la formulación de iniciativas orientadas a la implementación y consolidación de la política educativa indígena en Colombia, y de servir como órgano que articule la gestión educativa de las autoridades indígenas a nivel regional y zonal²⁰⁹.

Como puede verse, a diferencia de lo que ocurre con el sistema educativo convencional –el cual parte de las políticas generales que define, tanto el Congreso de la República, como el Gobierno nacional- el SEIP parte de la idea de que la educación debe basarse en las directrices y lineamientos que surjan desde las autoridades tradicionales de sus territorios, los cuales si bien han de estar en armonía con la Ley de Origen, los mismos pueden coincidir, variar o incluso ser contradictorios a los que se implementen a nivel nacional o en otras comunidades indígenas.

²⁰⁷ *Ibíd.*, p. 32.

²⁰⁸ *Ibíd.*, p. 32.

²⁰⁹ BOLAÑOS y VILLEGAS. *Op.*, cit. p. 12.

Además, dichas directrices y lineamientos que se formulen desde las instancias político – organizativo, deben estar en procura de la implementación de una educación “liberadora”²¹⁰, es decir, que rechace la continuidad de centros educativos y planes de estudios convencionales, en vista de los antecedentes históricos que estos han tenido en contra de los indígenas.

Por eso, a través del componente Político-Organizativo, el SEIP busca mantener unida a las comunidades indígenas del país en una lucha político-ideológica, con rasgos revolucionarios, orientada a reivindicar sus derechos materiales y culturales, “como parte de un movimiento nacional y latinoamericano”²¹¹.

3.2.2 Componente administrativo y de gestión propia. Encuentra su sustento en el bloque de constitucionalidad, específicamente en el derecho que tienen los pueblos indígenas a su libre autodeterminación (que implica “controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural”²¹²); en el derecho de asumir progresivamente la responsabilidad de administrar los programas de educación que se ejecuten en sus respectivos territorios²¹³; y en la posibilidad de gobernarse a través de sus consejos indígenas, “según los usos y costumbres de sus comunidades”²¹⁴.

En ese orden de ideas, este componente comprendería “la capacidad de decisión para orientar, planear, sistematizar, gestionar, priorizar, ejecutar, evaluar, proyectar acciones y procesos educativos para continuar resistiendo y proyectándonos como pueblos originarios”²¹⁵.

²¹⁰ MARTÍN Miguel A. y GARCÍA William. Análisis comparado de las políticas educativas en Colombia: escuela nueva vs. Educación indígena. En: Revista española de educación comparada, 2014, No. 23, p. 227.

²¹¹ *Ibíd.*, p. 227.

²¹² COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 21. (4 de marzo de 1991). *Op.*, cit., artículo 7

²¹³ *Ibíd.*, artículo 27.

²¹⁴ COLOMBIA. ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Constitución Política. *Op.*, cit., artículo 330.

²¹⁵ COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS (CONTCEPI). *Op.*, cit., p. 90.

Es decir, el SEIP busca que los pueblos indígenas puedan dirigir y controlar el servicio educativo en sus respectivos territorios, pues sería muy difícil aspirar a que dichas comunidades determinen el rumbo de la educación propia, sino tienen la posibilidad de definir e implementar un sistema de organización que corresponda a la voluntad de sus mismos integrantes, que les permita definir “desde asuntos sencillos hasta aquellos que le son cruciales o controvertidos”²¹⁶.

Para tales propósitos, el documento Perfil del SEIP propone un modelo de estructura administrativa con tres (3) niveles (local, regional y nacional, cada uno con una instancia política y otra responsable de los asuntos financieros del SEIP), para la orientación, dirección y coordinación de la educación propia, y que además serviría para fortalecer las formas como tradicionalmente se han organizado las autoridades de los pueblos indígenas.

El nivel local sería el punto de partida del SEIP. La relevancia de dicho nivel obedece a que estaría a cargo de la construcción, implementación, seguimiento y evaluación del proyecto educativo comunicatorio (PEC), cuyo objetivo será explicado en el siguiente numeral de este capítulo.

Igualmente, el nivel local haría la selección, seguimiento y evaluación de los dinamizadores con rol docente (tal como hoy en día lo ordena la legislación vigente y la jurisprudencia de la Corte Constitucional²¹⁷) y del personal administrativo, así como la gestión para adelantar sus procesos continuos de capacitación, en concordancia con lo que propone el documento Perfil del SEIP²¹⁸ y el proyecto de decreto entregado a consideración del MEN²¹⁹.

²¹⁶ INDACOCHEA JÁUREGUI, Juan Manuel. El derecho al autogobierno de los Pueblos Indígenas. En: EAFIT Journal of International Law, 2015, volumen 6, No. 2, p. 79.

²¹⁷ Ley 21 de 1991, artículo 6 (numeral 1º, literal a.); Ley 115 de 1994, artículo 62; Decreto 1075, artículo 2.3.3.5.4.2.7, Corte Constitucional, sentencias C-208 de 2007, T-907 de 2011, T-049 de 2013 y T-390 de 2013.

²¹⁸ COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS (CONTCEPI). Op., cit., pp 99 a 101.

²¹⁹ BOLAÑOS y VILLEGAS. Op., cit. pp 34 y 35.

También se destaca la responsabilidad que tendrían el nivel local para ejecutar estrategias que promuevan: i) los procesos de investigación que permitan revitalizar y fortalecer las lenguas vernáculas, así como los saberes y prácticas tradicionales; ii) la participación de los mayores y sabios de las comunidades en los procesos formativos de los estudiantes; y iii) el uso de espacios culturales y religiosos en donde dichos procesos puedan potencializarse²²⁰.

Por su parte, el nivel regional se encargaría de: i) apoyar la construcción y ejecución de políticas y programas educativos con un alcance mayor al de un solo territorio indígena, y ii) asesorar a las autoridades locales para la administración del SEIP²²¹.

Y el nivel nacional cumpliría igualmente funciones de apoyo y asesoría a las autoridades regionales y locales; sería la instancia en donde se concertarían con las autoridades estatales las políticas educativas para todos los pueblos indígenas de Colombia; y se encargaría de elaborar y ejecutar estrategias que permitieran la implementación real y el seguimiento constante al SEIP en sus diversos niveles territoriales²²².

Este último nivel tendría que ser armonizado con el proyecto de decreto presentado por los representantes de los pueblos indígenas, en el marco de la CONTCEPI, en el cual, se propone la creación de la Unidad Operativa Nacional, responsable de apoyar a los territorios en la implementación de la política educativa que se formule desde el Consejo Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas, así como en el “diseño, construcción o fortalecimiento, implementación y socialización de los procesos educativos”²²³ que emanen de las mismas comunidades.

²²⁰ COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS (CONTCEPI). Op., cit., pp 99 a 101.

²²¹ *Ibíd.*, pp. 101 y 102.

²²² *Ibíd.*, p. 103.

²²³ BOLAÑOS y VILLEGAS. Op., cit. p. 16.

Otro aspecto importante del componente de Administración y Gestión Propia es que propende porque la administración del SEIP en los territorios sea gradual y no se traduzca únicamente en la gestión de recursos públicos, sino por el contrario, “fortalezca los procesos y las autoridades e instituciones propias”²²⁴; aspecto que se compagina con la legislación vigente, según la cual, los territorios indígenas solo asumen la administración de la educación, siempre y cuando cumplan unos requisitos y procedimientos que permitan asegurar su capacidad para ejercer esta competencia²²⁵.

Resta por señalar que este segundo componente al estar orientado a que sean los mismos pueblos los que determinen el direccionamiento de su educación, ello generará el riesgo de que las autoridades tradicionales deban asumir lógicas burocráticas para administrar el personal y los recursos a su cargo, pero como lo afirman algunos autores, se trata de “un nuevo hecho de cambio cultural, un mecanismo de asimilación a los engranajes del sistema burocrático estatal bajo el discurso del multiculturalismo incluyente. Pero hay conciencia de tal riesgo y no se asume ingenuamente”²²⁶.

3.2.3 Componente Pedagógico. Puede catalogarse como el componente más importante del SEIP, ya que apunta a transformar las prácticas pedagógicas impuestas históricamente a los indígenas, para así darle cabida a los métodos de enseñanza que, en el marco de su autonomía, decidan ejecutar las comunidades.

De esta forma, si bien los componentes Político – Organizativo, y Administrativo y de Gestión Propia contemplan estrategias que ayudan a desarrollar la educación

²²⁴ COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS (CONTCEPI). Op., cit., p. 90.

²²⁵ Por ejemplo, el artículo 51 del Decreto 1953 de 2014 establece que la asunción de la administración de la educación (en los niveles de preescolar, básica y media) debe fundamentarse en primer lugar, en la voluntad que al respecto manifiesten las mismas asambleas comunitarias y las autoridades tradicionales indígenas; y, en segundo lugar, debe ser el resultado exitoso del desarrollo de al menos diez (10) años de procesos formativos propios y de siete (7) años de administración de recursos públicos que den cuenta sobre la experiencia y capacidad organizacional de los referidos territorios para dirigir su educación.

²²⁶ PÉREZ OROZCO, Carlos Enrique. Diálogo de saberes en el sistema de educación indígena propio de Colombia: hermenéutica contra inconmensurabilidad. En: Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, 2015, volumen 36, No. 113, p. 75.

propia a favor de los indígenas, el alcance de estos componentes dependerá de si los mismos pueblos deciden asumir la administración del servicio educativo y de las instancias políticas que el Estado colombiano finalmente decida reconocer.

A contrario sensu, en lo pedagógico, las estrategias están llamadas a ser cumplidas, independientemente de los avances que puedan llegar a tener los otros dos (2) componentes, porque finalmente, se constituyen en el marco de acción que deberá respetar la autoridad responsable de la administración del servicio (cualquiera que ella sea), para la garantía del derecho a la educación de los pueblos indígenas²²⁷.

3.2.3.1 Características del componente pedagógico. El documento Perfil del SEIP indica las principales características del componente Pedagógico, veamos:

Su objetivo es el reconocimiento de las diversas estrategias que emplean los pueblos indígenas para transmitir su conocimiento, de tal forma que la idea sea que la educación propia goce de la misma relevancia (tanto a nivel académico, como jurídico) que la educación convencional.

El fundamento de este componente se encuentra en el bloque constitucional, según el cual, la educación para pueblos indígenas debe: i) ser garantizada en “en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”; ii) “desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y

²²⁷ De ahí que, por ejemplo, frente al servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media que sea ofrecido en los territorios indígenas no certificados en educación, el artículo 64 del Decreto 1953 de 2014 establece que su administración no estará a cargo de las autoridades tradicionales sino de las entidades territoriales certificadas. En todo caso, agrega la referida normativa, estas deben garantizar el derecho a la educación propia y, por consiguiente, el “componente pedagógico y las normas especiales que regulan el SEIP”.

culturales”²²⁸; y iii) ser bilingüe²²⁹ para aquellas comunidades con tradición lingüística propia²³⁰.

En cuanto a su alcance, la educación propia no se circunscribe a la transmisión de conocimientos culturales y a los saberes de la misma comunidad. Se habla de una educación propia porque los contenidos que son enseñados tienen un alto grado de pertinencia y porque a través de este servicio se propende por la autonomía de los pueblos²³¹.

En ese orden de ideas, la educación propia apunta hacia la interculturalidad, en la medida en que los indígenas reconocen la necesidad de relacionarse con otros grupos poblacionales para el “diálogo de saberes, compartir los conocimientos y prácticas que conduzcan a la complementación y favorecimiento de sus culturas, para un mejor desarrollo de las comunidades, y así lograr ser sujetos de consideración, respeto y entendimiento entre las respectivas sociedades”²³².

Por eso, a pesar de que la escuela históricamente cumplió una función desintegradora, los indígenas también reconocen que la misma tiene un poder transformador al interior de las comunidades, de ahí que la idea sea lograr su apropiación, cambiándole su concepción y reorientando su quehacer al servicio de

²²⁸ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 21. (4 de marzo de 1991). Op., cit., artículos 26 y 27.

²²⁹ COLOMBIA. ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Constitución Política. Op., cit., artículo 10.

²³⁰ Lo anterior puede complementarse con otras disposiciones del bloque, como son: i) La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Resolución 2106 del 21 de diciembre de 1965, y abierta a la firma el 7 de marzo de 1966, incorporada en nuestro ordenamiento jurídico mediante la Ley 22 de 1981, según la cual, el Estado colombiano se compromete a garantizar el goce del “derecho a la educación y la formación profesional” sin distinción de raza, color u origen nacional o étnico (artículo 5) y ii) el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos “Protocolo de San Salvador”, que establece como obligación del Estado orientar la educación hacia el “respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz”, así como hacia la capacitación de todas las personas para “favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos” (Ley 319 de 1996, artículo 13).

²³¹ BOLAÑOS Graciela y TATTAY Libia. La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. En: Revista Educación y Ciudad, 2012, No. 22, p. 48.

²³² OROZCO GÓMEZ, Martha Lucía, FERNÁNDEZ MALANDA, María Dolores y ROBAYO FIQUE, Narda Dioselina. Indigenismo, Educación Colonial y Etnoeducación. En: Revista Historia de la Educación, 2018, No. 37, p. 161.

las causas que han motivado el movimiento indígena, como son: fortalecer la etnicidad, la organización tradicional y el reconocimiento de ellos mismos²³³.

Para tal fin, el reto enorme del componente Pedagógico del SEIP es superar “el método cartesiano de dividir en partes hasta llegar a los elementos simples, y [de] pasar del análisis a la síntesis”²³⁴, lo cual ha significado la creación de asignaturas que abordan contenidos de estudios de forma fraccionada, “secuencializados [sic] gradualmente de lo general (aproximación a los temas) a lo específico (la profundización en temas particulares) o de lo simple a lo complejo”²³⁵.

Este método contraría la visión indígena, pues no solo hace que el proceso formativo se base en contextos y situaciones no vivenciales de las comunidades, sino que además, impide que los conocimientos y saberes sean abordados de manera holística, es decir, abarcando todos los elementos y la manera como estos interactúan entre sí, lo que da como resultado comprender de una forma particular los objetos, las ideas y la naturaleza, sin separar lo práctico de lo espiritual, lo individual de lo colectivo, ni lo estético de lo utilitario²³⁶.

En suma, podemos ver que los pueblos indígenas comparten la idea de la interculturalidad del servicio educativo, tal como lo hacen varios expertos en educación, quienes reconocen que el “pensamiento científico no es la única, y menos, legítima forma de saber existente en el mundo actual”, lo cual demanda del mencionado servicio, reconocer los diversos conocimientos que se obtienen en cada contexto, sobre todo cuando estos han sido “invisibilizados por la episteme moderna”²³⁷.

²³³ PÉREZ OROZCO. Op. cit., p. 74.

²³⁴ *Ibíd.*, p. 77.

²³⁵ *Ibíd.*, p. 77.

²³⁶ *Ibíd.*, p. 77.

²³⁷ MOLINA BEDOYA, Víctor Alonso y TABARES FERNÁNDEZ, José Fernando. Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. En: Polis, Revista Latinoamericana, 2014, No. 38, p. 151.

Otra característica del componente Pedagógico del SEIP es que el mismo propende porque la educación para los pueblos indígenas sea bilingüe (es decir, que promueva el uso de la lengua vernácula y la lengua dominante, por ejemplo, el castellano²³⁸).

Así pues, la educación bilingüe es importante porque, según lo que explican López y Küper²³⁹, se constituye en una estrategia que permite la interculturalidad de la educación para pueblos indígenas, en tanto logra la enseñanza de saberes tradicionales y de conocimientos de la cultura occidental, así como el diálogo entre unos y otros²⁴⁰.

Por eso, ante un mundo globalizado, los indígenas han reconocido la importancia de que su educación no se centre exclusivamente en su propio lenguaje, sino que es necesario brindar a los estudiantes mayores herramientas que les permita interrelacionarse con los demás colombianos en asuntos económicos, administrativos, políticos, jurídicos e incluso educativos, cuando ellos mismos consideren necesaria dicha interacción²⁴¹.

Asimismo, la importancia de la educación bilingüe radica en que fomenta la apropiación de las lenguas tradicionales, y eso promueve la supervivencia de

²³⁸ COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS (CONTCEPI). Op., cit., p. 48.

²³⁹ LÓPEZ, Luis Enrique y WOLFGANG, Küper. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. En: Revista Iberoamericana de Educación, 1999. No. 20, p. 48.

²⁴⁰ LÓPEZ y KÜPER presentan en su estudio algunos datos interesantes sobre los resultados de una educación bilingüe a favor de los pueblos indígenas en Bolivia, Guatemala, Paraguay, Perú y México y que valen la pena traer a colación, por cuanto se relacionan con los objetivos perseguidos desde el componente Pedagógico del SEIP. En ese sentido, señalan los citados autores que los estudiantes que reciben una enseñanza bilingüe tienen mejor rendimiento académico, particularmente en la solución de problemas matemáticos y en la comprensión lectora del castellano (pp. 52 y 53). Más adelante, el mismo estudio señala que el bilingüismo genera diversas ventajas “entre las que destacan una mayor flexibilidad cognitiva y una creatividad y apertura al cambio, de un lado, y un conocimiento y uso mejores y más creativos tanto de la segunda lengua como de la primera” (p. 63). También destacan que la educación bilingüe ha fomentado una participación activa de los estudiantes en su proceso formativo, pero también de los padres de familia, quienes tienen mayor facilidad de interactuar con los docentes y directivos docentes cuando en la escuela se maneja la lengua materna.

²⁴¹ PULIDO AGUIRRE, Yeny Alexandra. La etnoeducación bilingüe, norma y términos constitucionales. En: Revista Praxis Pedagógica, 2009, No. 10, p. 67.

algunas de las manifestaciones culturales más importantes de los pueblos y que igualmente hacen parte del patrimonio inmaterial de nuestra nación, tal como lo reconocen los artículos 7 y 10 de la Constitución Política.

Una característica más del componente Pedagógico está referida al deseo de los pueblos de asegurar la participación de diversos actores en el proceso formativo de los estudiantes y al hecho de que dicho proceso no esté circunscrito a la institución educativa²⁴².

En efecto, la educación propia deja de lado la misionalidad de la educación convencional de centrarse en el desarrollo individual del estudiante, para darle cabida a un proceso formativo que, si bien tenga en cuenta lo anterior, su objetivo principal sea la supervivencia de la comunidad y su desarrollo integral²⁴³.

Por eso, la idea es romper con el paradigma de que el servicio educativo esté a cargo exclusivamente de agentes expertos, como son los maestros, la escuela y los representantes del Estado, con el fin de defender la participación de los mayores que aporten su saber tradicional²⁴⁴.

De esta manera, se lograr trascender la concepción convencional, según la cual, los estudiantes deben estar subordinados al poder del maestro (único poseedor del conocimiento que pretende ser enseñado), para así darle paso a encuentros en donde en un plano de igualdad -y no bajo relaciones asimétricas- participen la familia y los mayores, y logren entre todos el intercambio -no solo de nuevos conocimientos- sino también de alimentos, experiencias, mitos, creencias y narraciones, lo cual contribuye a que los estudiantes asuman los roles de cada quien dentro de la respectiva comunidad; afiancen su relación con el territorio; y

²⁴² COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS (CONTCEPI). Op., cit., p. 131.

²⁴³ MOLINA BEDOYA, y TABARES FERNÁNDEZ. Op., cit., p. 153.

²⁴⁴ *Ibíd.*, p. 154.

apropien los “valores comunitarios y los conocimientos acumulados y transmitidos de generación en generación, gracias a la memoria colectiva”²⁴⁵.

Relacionado con lo anterior, el componente Pedagógico invita a que la escuela y los procesos formativos se articulen con otros escenarios como son las fiestas, los rituales, las mingas y las asambleas²⁴⁶, porque en estos, los estudiantes aprenden a ser indígenas, mediante la reflexión de problemas, situaciones y luchas que afronta su comunidad; y apropian un modo particular de vivir, teniendo en consideración su contexto y las rutinas cotidianas que aprenden de sus pares²⁴⁷.

La siguiente característica del componente Pedagógico consiste en que el mismo busca rescatar y proteger los métodos tradicionales de enseñanza basados en la oralidad, lo cual tiene sentido si tenemos en cuenta que son métodos ancestrales originados en un momento en donde las comunidades no contaban con la escritura.

Por consiguiente, los saberes tradicionales han sido transmitidos de generación en generación mediante relatos, leyendas, cantos, entre otros. De ahí que la oralidad cobra sentido, pues se constituye en “uno de los dispositivos más definidos para conservar la historia milenaria de los pueblos. Este archivo mental facilita el

²⁴⁵ *Ibíd.*, p. 153.

²⁴⁶ Por ejemplo, BENAVIDES al relatar su experiencia vivida durante el estudio del proyecto pedagógico adelantado en la institución educativa ubicada en el Resguardo de Ambaló (Cauca), señala que allí “[n]o se reconoce la educación en un lugar determinado, como lo puede ser la escuela, sino se habla de una educación en y para la comunidad”, y por eso, se da una gran importancia a las asambleas en donde la comunidad debate sobre qué es lo que se debe enseñar en su territorio; el “tul” (lugar previsto para la siembra de plantas medicinales), el hogar y los espacios ceremoniales (BENAVIDES CORTÉS, Angie Linda. *Experiencia educativa resguardo indígena de Ambaló. Escuela Ayanku’c*. En: *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*, 2013, primera edición, p. 65). Otro ejemplo es el traído a colación por LARA, quien frente al proceso pedagógico adelantado en el municipio de San Antonio de Morales (Cauca), por parte del pueblo Misak, pudo identificar como objetivo de la comunidad mantener viva la práctica milenaria consistente en que gran parte de la enseñanza se dé alrededor del fogón con la idea “de romper con los límites de la escuela, de traspasar las paredes del aula como espacio único de construcción del saber” (LARA GUZMÁN, Gabriel Antonio. *La experiencia de CIFIWUAN, entre la innovación pedagógica y la lucha política* En: *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*, 2013, primera edición, p. 94).

²⁴⁷ MOLINA BEDOYA y TABARES FERNÁNDEZ. *Op.*, cit., p. 156.

aprendizaje, puesto que asimila la vivencia y le da significado a los conocimientos”²⁴⁸.

Como séptima característica, tenemos lo señalado en el documento Perfil SEIP según el cual, el componente Pedagógico se basa en el Plan Educativo Indígena Cultural, Comunitario y Territorial, definido como “el mecanismo operativo del SEIP, que orienta el desarrollo de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) y/o diversas estrategias educativas que construye cada pueblo para desarrollar la educación propia y su plan de vida”²⁴⁹.

En concordancia con lo anterior, una última característica del componente Pedagógico que vale la pena señalar, es que se basa en el PEC que construye cada pueblo, el cual debe contener las directrices y orientaciones para el desarrollo de las acciones pedagógicas, culturales, recreativas, deportivas, artísticas, tecnológicas, de salud, científicas y sociales desde una perspectiva Integral”²⁵⁰, que respondan a las necesidades educativas, socioeconómicas y de política que afronten las comunidades, y aporte a la consolidación de su proyecto de vida.

Entre las características del PEC se destaca que su elaboración se hace de forma comunitaria, lo que permite que su contenido tenga un alto grado de pertinencia, no solo porque se orienta hacia la concreción del plan de vida del mismo pueblo sino, además, porque se construye a partir de las “problemáticas productivas, eco-ambientales, sociales, culturales, entre otras”²⁵¹ que presente el territorio; problemáticas que, desde un enfoque educativo, serían abordadas, en primer lugar, mediante la revitalización y aplicación de los saberes propios y, en segundo

²⁴⁸ OROZCO GÓMEZ, FERNÁNDEZ MALANDA y ROBAYO FIQUE. Op., cit., p. 159.

²⁴⁹ COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS (CONTCEPI). Op., cit., p. 134.

²⁵⁰ MEZA, Marina. El proyecto educativo integral comunitario: un instrumento para la promoción de la participación del docente. En: Revista de Investigación y postgrado, 2011, volumen 26, No.1, p. 133.

²⁵¹ COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS (CONTCEPI). Op., cit., p. 64.

lugar, con los aportes de otras culturas con las que interactúen y que puedan ser aplicados dentro del contexto de la comunidad.

De lo anterior se desprende la otra característica del PEC y es que resulta ser una alternativa al proyecto educativo institucional (PEI) que deben implementar los centros educativos convencionales y en el que se deben especificar “los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión”, según lo ordenado en el artículo 73 de la Ley 115 de 1994.

Así pues, la particularidad del PEC –que la distingue del PEI- radica en que logra trascender del centro educativo, pues orienta su quehacer hacia una dimensión comunitaria. Eso, por un lado, permite que el PEC no sea solo una formalidad legal con la que deban contar en su interior los centros educativos y, por otro lado, aboca a los miembros de la comunidad a trabajar por la educación en su territorio, velando porque su desarrollo se extienda a diferentes escenarios²⁵².

3.3 DIFICULTADES PARA LA PUESTA EN MARCHA DEL SEIP

Debemos reconocer que el SEIP implica cambiar la concepción de lo que es el derecho de la educación para los pueblos indígenas. Por eso, ante la magnitud de los cambios que se proponen para el servicio educativo que está dirigido a las mencionadas comunidades, pareciera que el Estado colombiano aún estuviera lejos de poder poner en marcha el SEIP.

Así, son varios los interrogantes que se generan una vez se estudia el documento Perfil SEIP, así como el proyecto de decreto presentado por los representantes de los pueblos indígenas en la CONTCEPI, los cuales se presentan a continuación:

²⁵² CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia, 2004, primera edición, p. 72.

3.3.1 Sobre los lineamientos pedagógico. El documento Perfil SEIP y el proyecto de decreto presentado por los representantes de los pueblos indígenas son enfáticos en su propósito de salvaguardar y fortalecer los procesos formativos tradicionales de los pueblos indígenas.

Sin embargo, el primer interrogante que surge es que no hay claridad hasta qué punto debe reconocerse la autonomía de los pueblos para definir los procesos formativos al interior de sus comunidades. En efecto, una primera postura manifestada por algunos representantes indígenas al interior de la CONTPCEPI está dirigida a que se haga un reconocimiento pleno, de tal forma que los pueblos tengan absoluta libertad para determinar, por ejemplo, el Plan Educativo Indígena Cultural, Comunitario y Territorial, así como los PEC de sus instituciones educativas propias.

Así lo sugiere el proyecto de decreto cuando al regular el componente Pedagógico, señala que “[l]os pueblos indígenas son autónomos para implementar su educación propia, a través de los procesos pedagógicos propios”²⁵³, sin que se establezca el deber de sujetarse a algún marco normativo que al menos tuviera que ser concertado en la CONTCEPI.

Quienes apoyan lo anterior, lo sustentan en disposiciones del bloque constitucionalidad, como son los artículos 7 y 21 de la Ley 21 de 1991, que reconocen la autonomía de los indígenas para “controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural” y que a su vez, ordenan que los servicios educativos sean desarrollados y aplicados “en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su

²⁵³ BOLAÑOS y VILLEGAS. Op., cit., p. 20.

historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”²⁵⁴.

Asimismo, a nivel político, esta postura se sustentaría en la idea de que la etnoeducación, dejó de ser una bandera del movimiento indígena cuando se convirtió en una política cooptada por el Estado que, debido a su no efectividad en la garantía del derecho a la educación, hizo que surgiera la educación propia como respuesta, en la que son los mismos indígenas quienes retoman el poder para autorregular su vida colectiva, y frente a lo cual, “el Estado se ve forzado a aceptarlo para mantener de forma relativa su legitimidad”²⁵⁵.

Con base en esta primera postura, los pueblos con mayor escepticismo frente a procesos formativos interculturales y mayor interés en una educación que gire en torno a saberes propios, podrían organizar un servicio con objetivos y contenidos curriculares totalmente diferentes a los desarrollados en el servicio educativo convencional que conllevara, por ejemplo, a que los estudiantes de los niveles de preescolar, básica y media.

Sin embargo, lo anterior no siempre es de recibo para quienes defienden la educación convencional y con ello, el respeto por las áreas obligatorias del conocimiento, al considerarlas como necesarias para el desarrollo de las competencias básicas que se aspira en todas las personas.

Tampoco esta postura es compartida por quienes en materia de educación superior consideran que las instituciones en este nivel de formación, si bien deben gozar de un amplio margen de autonomía, también están llamadas a respetar un marco normativo que: i) oriente su quehacer a la satisfacción de necesidades -no

²⁵⁴ En igual sentido, la Carta Política consagra como derecho de los pueblos indígenas, recibir una “formación que respete y desarrolle su identidad cultural” (Constitución Política, 1991, art. 67).

²⁵⁵ GUIDO GUEVARA, Sandra Patricia y BONILLA GARCÍA Hollman Andrés. Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos. En: Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos, 2013 primera edición, p. 21.

solo locales de la comunidad- sino también regionales y nacionales; y ii) defina directrices para la construcción de los programas académicos y planes de estudios, que propendan por un aprendizaje intercultural, por la movilidad de los estudiantes entre distintos programas e instituciones que hacen parte del mismo sistema educativo, y por su inserción en el mercado laboral.

No sobra anotar que esta segunda postura igualmente encuentra sustento constitucional, si tenemos en cuenta que al estar de por medio un servicio público, el mismo tiene que estar sometido a la regulación que fije el Legislador, tal como lo establece la Constitución Política en su artículo 365; además porque la misma Ley 21 de 1991, si bien ordena al Estado colombiano reconocer el derecho de los indígenas a crear sus “propias instituciones y medios de educación”, ello lo condiciona a que las mismas “satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos” (artículo 27).

En todo caso, la iniciativa de fijar lineamientos pedagógicos también genera inquietudes, pues ¿hasta qué punto, pretender adecuar las diversas formas de educación propia que se formulen en Colombia, a unos parámetros que defina el Estado, no terminaría generando con esta educación propia la misma cooptación ocurrida con la política etnoeducativa vigente hoy en día, ocasionando el riesgo de que aquella deje de ser una manifestación de lucha y resistencia de los pueblos indígenas?

Del mismo modo, cabría analizar si estos lineamientos pedagógicos tendrían o no un efecto homogeneizador de las distintas formas de educación propia que diseñen los pueblos indígenas -que se caracterizan y se defienden, precisamente, por su diversidad y particularidades que las hacen pertinentes en el contexto en

donde se desarrollan- así como un efecto reduccionista que limite la educación al ámbito escolar²⁵⁶.

Por eso, quizás una eventual salida sea acudir al “prudencial punto medio”, tratando de evitar el extremo del “encapsulamiento en las formas tradicionales de educación no escolarizadas”, de la misma forma que el otro extremo de la “escuela aculturadora”²⁵⁷. De ahí que valdría la pena considerar la formulación concertada de lineamientos pedagógicos que reconozcan y busquen potencializar todas las características del componente Pedagógico del SEIP (particularmente, su interculturalidad e integralidad), dejando un amplio margen de acción a las mismas comunidades para la construcción de sus PEC.

3.3.2 En cuanto a la integralidad del SEIP y su financiación por parte del estado. Estos dos (2) propuestas se convierten en algunos de los puntos con mayor controversia al interior de la CONTCEPI.

Así pues, recordemos que hoy en día el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media se financia con los recursos del SGP, los cuales se destinan principalmente al pago de los costos asociados a la planta de personal docente oficial de las entidades territoriales certificadas en educación; al mantenimiento de la infraestructura escolar y al pago de sus servicios públicos; a la provisión de la canasta educativa; y a mantener, evaluar y promover la calidad educativa, de conformidad con lo previsto en el artículo 15 de la Ley 715 de 2001.

Por lo tanto, desde el punto de vista financiero, surge el interrogante si el Estado colombiano podría asumir la financiación del SEIP, sobre todo porque el SGP no

²⁵⁶ ROJAS y CASTILLO. Op., cit., p. 82.

²⁵⁷ PÉREZ OROZCO. Op. cit., 75

financia procesos formativos ni espacios diferentes al de la institución educativa (en tratándose de los niveles de preescolar, básica y media)²⁵⁸.

Dicho esto, puede observarse que el marco normativo que sustenta el régimen financiero del sistema educativo en los niveles de preescolar, básica y media, y al cual, en principio, estaría sometido el SEIP, solo permitiría la financiación de procesos educativos que se adelanta en la escuela a través del personal que allí labore. Una propuesta de ampliar esa financiación a otros espacios y que involucre a otros actores, implicaría analizar el impacto fiscal que ello generaría y adelantar ante el Congreso de la República el trámite conducente a modificar la legislación orgánica vigente sobre la materia.

Similar situación se presenta en materia de educación superior, ya que pretender que las instituciones que conformen los territorios indígenas gocen de plena financiación por parte del Estado, no concuerda con la realidad actual de las instituciones de educación superior oficiales que en ningún caso tienen garantizado su funcionamiento con las transferencias que se hacen desde el Presupuesto General de la Nación.

Esta problemática se agrava aún más para el caso de las instituciones de educación superior indígenas propias, si tenemos en cuenta que el artículo 68 del Decreto 1953 de 2014, si bien reconoce su naturaleza oficial, su creación no está condicionada a que la Nación o alguna entidad territorial deba concurrir en su financiación²⁵⁹.

²⁵⁸ Solo de manera residual, el SGP financia salarios y prestaciones sociales del personal administrativo del sector Educación de las respectivas entidades territoriales certificadas, según el monto que autorice para cada vigencia el Gobierno nacional, según lo dispuesto en el artículo 31 de la Ley 1176 de 2007.

²⁵⁹ Prueba de lo anterior fue lo ocurrido con la UAIIN que, a pesar de lograr en el año 2018 el reconocimiento como institución de educación superior oficial, legalmente constituida en Colombia, ello no condujo a que se beneficiara desde ese mismo momento, de los recursos que gira la Nación a las universidades oficiales, por mandato de los artículos 86 y 87 de la Ley 30 de 1992.

Así las cosas, difícilmente, al momento en que sea implementado el SEIP, logrará asegurarse la plena financiación de las instituciones de educación superior indígenas propias que lleguen a ser reconocidas. Y si bien es claro que en la CONTCEPI los representantes de los pueblos indígenas deberán ser conscientes de la realidad fiscal del país, también es cierto que el Gobierno nacional y los entes territoriales deberán empezar a dar cumplimiento a los compromisos internacionales asumidos por el Estado colombiano mediante el Convenio 169 de la OIT, como es en este caso, reconocer el derecho que tienen los referidos pueblos de crear sus propias instituciones y medios de educación, así como facilitar los “recursos apropiados con tal fin”²⁶⁰, así se haga de manera progresiva, atendiendo las capacidades reales del Estado.

3.3.3 En cuanto al estatuto docente. El estatuto para los educadores indígenas es uno de los aspectos más trascendentales del SEIP, tal como se desprende del documento Perfil del SEIP. Sin embargo, se han presentado grandes diferencias entre el Gobierno y los representantes de los pueblos indígenas, las cuales están relacionadas con los mecanismos a través de los cuales, los educadores indígenas lograrían ingresar y tener movilidad dentro del estatuto, así como la remuneración que percibirían.

Al respecto, el documento Perfil del SEIP²⁶¹ traía una estructura de escalafón, la cual estaba conformada por seis (6) niveles (a los cuales se proponía acceder teniendo en cuenta la formación académica del educador), y a su vez, cada uno de estos niveles tenía unas categorías (A, B, C y D), a las que se podría ingresar o ascender, aplicando los siguientes criterios: i) años de experiencia; ii) tiempo de permanencia en la categoría anterior; iii) resultados de la evaluación comunitaria y iv) producción intelectual acreditada. Asimismo, la referida estructura indicaba la

²⁶⁰ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 21. (4 de marzo de 1991). Op., cit., artículo 27.

²⁶¹ COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS (CONTCEPI). Op., cit., p. 151.

asignación básica mensual que percibirían los educadores, según el nivel y la categoría en la que se encontraran inscritos; asignación que vale la pena anotar, resultaba ser muy superior a la que reconoce hoy en día el Gobierno nacional a los etnoeducadores indígenas²⁶².

Por su parte, el proyecto de decreto presentado por los representantes indígenas al MEN no establece una estructura de escalafón; reconoce el derecho de los territorios de designar y remover a su personal docente; y respecto de su asignación básica, consagra que la misma se determinaría teniendo en cuenta los siguientes criterios: formación académica; conocimientos y saberes ancestrales; manejo de la lengua propia indígena; producción, investigación e innovación pedagógica; y la integración al proceso político organizativo comunitario.

De los anteriores puntos surgen inquietudes sobre el riesgo que generaría la iniciativa planteada por los pueblos, relacionada con un eventual ingreso masivo de educadores indígenas y una movilidad acelerada de ellos dentro del escalafón propuesto, pues además de las consideraciones que tendrían que hacerse sobre el impacto fiscal que se ocasionaría para el Estado, también valdría la pena analizar si los criterios propuestos para el ingreso y para un eventual ascenso en el escalafón, son o no indicativos de las competencias que deben acreditar y desarrollar los educadores indígenas al interior de la comunidad y la escuela, que contribuyan a los aprendizajes de los estudiantes, a la revitalización de los valores culturales del respectivo pueblo y en general, a la consecución de los objetivos definidos por el SEIP.

²⁶² Por ejemplo, para los educadores indígenas con título profesional de pregrado, el documento Perfil del SEIP proponía una asignación que podría llegar a los 4.75 salarios mínimos legales mensuales vigentes (SMLMV), mientras que según el Decreto 1018 de 2019 “Por el cual se establece la remuneración de los servidores públicos etnoeducadores docentes y directivos docentes que atiendan población indígena en territorios indígenas, en los niveles de preescolar, básica y media, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial” para esa misma vigencia, los etnoeducadores indígenas con la misma formación académica tienen prevista una asignación equivalente a los 2.45 SMLMV. Lo mismo ocurriría con los educadores que tuvieran título de especialización, maestría o doctorado que podrían llegar a tener asignaciones equivalentes a los 5.5, 6.25 y 7 SMLMV, respectivamente, frente a los 2.67 SMLMV que perciben los etnoeducadores indígenas que acreditan cualquier título de postgrado, según lo dispuesto en el referido decreto.

En todo caso, también es cierto que muchas de estas dudas surgen por el desconocimiento y desconfianza por los pueblos indígenas y de sus procesos formativos, y que resulta ser un lastre que han debido sufrir desde la época colonial, a raíz de la injustificada concepción de inferioridad que en muchas ocasiones se tiene de ellos.

Así por ejemplo, en cuanto al proceso de ascenso en el escalafón, poner en tela de juicio la evaluación a cargo de la comunidad y de la autoridad indígena sobre la labor docente, y la producción, investigación o innovación pedagógica que se realice al interior de la escuela, bajo el temor de que no se aplicarían instrumentos adecuados y que ello solo constituiría una formalidad para justificar un ascenso masivo de educadores; deja entre ver que no se considera a los pueblos indígenas como capaces para administrar el servicio educativo en sus respectivos territorios; que no se valora ni se comprende la intervención comunitaria en la dirección de los procesos formativos que ocurren en su territorio y sobre todo, que se niega la posibilidad de reconocer en nuestro ordenamiento jurídico medios alternativos para valorar el mérito de unos servidores públicos que cumplen sus funciones en contextos particulares y que no puede medirse de la misma forma como ocurre con el resto de educadores oficiales, a través de pruebas estandarizadas.

3.3.4 En cuanto a la norma que incorporaría el SEIP a nuestro ordenamiento jurídico. Un cuarto tema que ha suscitado debate al interior de la CONTCEPI es el relacionado con la norma jurídica mediante el cual se regule el SEIP, una vez logre ser concertado con los pueblos indígenas.

Una primera postura es la defendida por los representantes de los referidos pueblos según la cual, el Presidente de la República, en ejercicio de las facultades extraordinarias que le otorga el artículo 56 transitorio la Constitución Política,

puede expedir un decreto con fuerza material de ley mediante el cual regule los tres (3) componentes del SEIP²⁶³.

Esta postura se sustenta en la Sentencia C- 617 de 2015, en la cual, la Corte Constitucional²⁶⁴ precisó que el artículo 56 transitorio Superior otorga una facultad legislativa extraordinaria al Presidente que se caracteriza: i) por no estar sometida a ningún término, sino solo a una condición, esto es, que podrá ser ejercida hasta tanto el Legislador no expida una ley orgánica que regule el funcionamiento de las entidades territoriales indígenas; ii) porque es una facultad que se irá reduciendo en la medida en que el Congreso vaya regulando asuntos propios de los territorios indígenas; iii) porque involucra diferentes asuntos necesarios para el funcionamiento de los territorios y no solo los que puedan ser regulados mediante una ley de ordenamiento territorial y iv) porque no se agota en un solo instrumento normativo, sino que por el contrario, el Presidente podrá expedir los decretos que sean necesarios, siempre y cuando estos no versen sobre asuntos que hayan sido abordados por el Legislador²⁶⁵.

Por consiguiente, la Corte consideró que el Presidente no había actuado sin competencia cuando expidió el Decreto 1953 de 2014, pues la Ley 1454 de 2011, si bien es orgánica porque trata asuntos de ordenamiento territorial, en lo que respecta con las entidades territoriales indígenas, no había efectuado ninguna regulación y por eso, retomando lo dicho anteriormente en la Sentencia C-489 de 2012, confirmó que frente a ese asunto, la citada normativa contenía una omisión

²⁶³ La citada disposición consagra lo siguiente: “Mientras se expide la ley a que se refiere el artículo 329, el Gobierno podrá dictar las normas fiscales necesarias y las demás relativas al funcionamiento de los territorios indígenas y su coordinación con las demás entidades territoriales”

²⁶⁴ COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sala Primera. Sentencia C – 617. (30 de septiembre de 2015). M.P: Mauricio González Cuervo. [En línea]. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/C-617-15.htm>.

²⁶⁵ En esa oportunidad, la Corte resolvió una demanda de inconstitucionalidad en contra del Decreto 1953 de 2014, por haber sido expedido con fundamento en el precitado artículo 56 transitorio Superior. En esa oportunidad, para el actor, el Presidente habría actuado sin competencia, en tanto el Congreso de la República había expedido previamente la Ley 1454 de 2011 “Por la cual se dictan normas orgánicas sobre ordenamiento territorial y se modifican otras disposiciones”, lo que significa que la facultad extraordinaria del Presidente se había extinguido en el año 2011.

legislativa absoluta, lo que conllevaba a que la facultad extraordinaria reconocía por el artículo 56 transitorio Superior continuara vigente.

Así las cosas, los representantes de los pueblos indígenas consideran que el Presidente se encuentra amparado por el régimen establecido en el artículo 56 transitorio Superior para expedir un decreto con fuerza de ley para regular los tres (3) componentes del SEIP, tal como fue propuesto en el proyecto de norma presentado en el año 2019 al MEN.

Una segunda postura considera que los decretos que expida el Presidente, con fundamento en el precitado artículo 56 transitorio, tienen un alcance limitado y, por ende, no son los instrumentos llamados a regular todos los asuntos que involucren a los pueblos indígenas.

En efecto, es claro que uno de los principales avances de la Carta fue prever en el artículo 329 la existencia de las entidades territoriales indígenas. Sin embargo, el Constituyente no reguló de manera integral algo tan importante para el funcionamiento del Estado como era el ordenamiento territorial y dejó en cabeza del Legislador orgánico la culminación de ese trabajo²⁶⁶, verbigracia, en lo relacionado con la conformación de las mencionadas entidades territoriales indígenas.

Por eso la importancia del artículo 56 transitorio de la Constitución, pues hasta tanto no exista certeza sobre la manera como deben conformarse las entidades territoriales indígenas, el Gobierno está facultado para expedir las normas necesarias para regular el funcionamiento de los mencionados territorios.

²⁶⁶ HERNÁNDEZ BECERRA. Agosto. El ordenamiento territorial colombiano, más allá de la Constitución de 1991, 2015, Serie documentos de trabajo No 55, p. 10.

Sin embargo, la facultad normativa del Presidente debe ser considerada subsidiaria a la regulación que expida el Legislador, pero no a cualquiera, sino solo aquella que debiera estar contenida en la ley orgánica de ordenamiento territorial que menciona, tanto la precitada disposición transitoria, como el artículo 329 Superior.

Por lo tanto, hasta tanto el Legislador orgánico no regule la conformación de las entidades territoriales indígenas, los decretos con fuerza de ley que expida el Presidente invocando el artículo 56 transitorio, deberían estar llamados a asignar competencias normativas y no normativas²⁶⁷, e igualmente, a prever los recursos que tendrían los territorios indígenas para poder cumplir con las mismas, respetando así, el mandato constitucional que sobre el particular existe en materia de descentralización territorial²⁶⁸.

Por eso, quienes somos partidarios de esta segunda postura aquí analizada, vemos que un proyecto de decreto que regule los tres (3) componentes del SEIP, podría significar un desbordamiento de la facultad normativa otorgada en el artículo 56 transitorio, pues el mismo, no solo se encargaría de: i) asignar competencias educativas y recursos a los territorios indígenas, y ii) reconocer ciertos órganos de dirección y administración (temas propios de una legislación orgánica de ordenamiento territorial) sino, además, buscaría definir los parámetros básicos que orientarían la educación especial de los pueblos indígenas, verbigracia en lo relacionado con la protección y revitalización de las lenguas vernáculas, en el desarrollo de la investigación propia y en la construcción e implementación de los PEC en los respectivos territorios.

²⁶⁷ COLOMBIA. ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Constitución Política. Op., cit., artículos 151 y 288.

²⁶⁸ Según el artículo 356 Superior: "No se podrá descentralizar competencias sin la previa asignación de los recursos fiscales suficientes para atenderlas."

Tampoco correspondería a un decreto -que debería estar orientado a suplir transitoriamente los vacíos jurídicos que deja la no expedición de la ley orgánica de ordenamiento territorial para las entidades territoriales indígenas- entrar a regular el relacionamiento laboral de los educadores indígenas y todo lo que con ello se propone en el proyecto entregado al MEN, a saber: condiciones de ingreso, permanencia, ascenso y retiro; situaciones administrativas; procesos de capacitación continua; y régimen salarial y prestacional.

Como puede verse, este cuarto punto de discusión es de suma importancia, en tanto el instrumento jurídico que se adopte para implementar el SEIP permitirá hacer realidad el derecho a la educación propia de los pueblos indígenas. En todo caso, llama la atención que la Corte Constitucional, el Gobierno nacional y los representantes indígenas hayan tenido que elaborar diferentes argumentos jurídicos para justificar la vigencia y el alcance de una disposición transitoria de la Constitución que habilita la expedición extraordinaria de normas con fuerza material de ley. Parecería que estuviera descartada la posibilidad de que el Congreso va a cumplir su función constitucional de regular la educación propia de los pueblos indígenas, haciendo que el artículo 56 transitorio termine siendo la única ruta jurídica posible para tal fin.

CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo fue determinar si el SEIP podía ser considerado como una alternativa para avanzar hacia la efectividad del derecho a la educación de los pueblos indígenas, y para ello, se trabajaron en tres (3) capítulos que exponen las finalidades que tuvo el servicio educativo desde el surgimiento de la Gran Colombia; el cambio de paradigma de la educación con la expedición de la Constitución Política, y la propuesta del SEIP formulada por los pueblos indígenas, lo cual nos permitió obtener los siguientes resultados:

1. A partir de la Gran Colombia, la educación estuvo dirigida a generar sentimientos de identidad con la nueva república que había surgido y a que se apropiara el nuevo modelo económico de corte capitalista que pretendía ser implementado. Por eso, la educación debía ser “útil”, esto es, que abriera la posibilidad de que los niños, niñas y adolescentes indígenas desarrollaran competencias en oficios y ocupaciones que fueran productivas y generaran riqueza, tanto a nivel individual, como a nivel grupal.

Se evidencia igualmente el papel protagónico de la iglesia católica en la educación indígena durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX, en la medida en que los miembros de las diferentes congregaciones tuvieron la capacidad de emprender expediciones al interior de los territorios en donde habitaban las distintas comunidades, con el fin de asentarse en dichos territorios, fundar poblados, ejercer una autoridad política, civil y eclesiástica, y dirigir el servicio educativo.

Se aclara que el papel protagónico de la iglesia fue desempeñado incluso en los periodos liberales de nuestra historia ya que, tanto liberales, como conservadores, veían la necesidad de culturizar a los indígenas, para lo cual requerían del apoyo de la iglesia.

Por lo tanto, durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX, los pueblos indígenas no tuvieron la posibilidad de participar en la dirección del servicio que era prestado en sus territorios, lo que influyó a que la educación no protegiera, afianzara ni transmitiera los conocimientos y valores propios de los pueblos indígenas. Fue así como la educación se convirtió en una de las principales causas que debilitó la cultura indígena y propició el exterminio de pueblos ancestrales.

2. Hoy en día, nuestro país cuenta con un marco constitucional y legal que formalmente reconoce el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación de calidad con enfoque diferencial y, por consiguiente, en principio, existen los instrumentos y las estrategias mediante las cuales pretende hacerse efectivo el núcleo esencial de esta garantía fundamental.

Pese a ello, en la actualidad, la mayoría de los indígenas de nuestro país no gozan de una educación de calidad, pertinente, disponible y accesible, tanto en los niveles de la educación formal, como en la educación superior. En efecto, solo un porcentaje reducido de estudiantes indígenas reciben un proceso formativo en instituciones y con base en proyectos pedagógicos especialmente diseñados a sus necesidades, que se encuentren dirigidos o acompañados por organizaciones o autoridades tradicionales indígenas.

De esta forma, el Estado presenta enormes dificultades para garantizar el derecho a la educación para los indígenas. Por un lado, no consigue alcanzar los objetivos que el servicio educativo tiene previsto para todos los colombianos y, por otro lado, tampoco logra satisfacer las necesidades específicas que, en materia educativa, tienen estos grupos étnicos.

3. La propuesta del SEIP, aunque se fundamenta en el mismo marco constitucional que tiene en la actualidad el servicio educativo previsto para las referidas comunidades, se pudo evidenciar que se trataría de un sistema que

estaría en paralelo al sistema convencional, que se caracterizaría y se distinguiría por varias razones entre las que se encuentran:

En primer lugar, el SEIP permite replantear el sistema educativo; ajustar el marco regulatorio vigente; fomentar la participación de las familias y la comunidad en la educación de los niños, niñas y adolescentes; y algo muy importante: abre la posibilidad de cuestionar instituciones, prácticas pedagógicas y asignaturas que se han quedado estancadas en el tiempo y a su vez, reconocer y valorar la importancia de otros escenarios, conocimientos y métodos tradicionales de enseñanza. Todo ello conducirá, posiblemente, a obtener soluciones que no solo beneficien a los indígenas, sino que logren trascender al resto de la sociedad colombiana.

En segundo lugar, el SEIP abre la posibilidad de que sean los mismos pueblos los responsables de dirigir la educación que se ofrece en sus territorios, lo que lleva aparejado otro aspecto muy importante, y es el reto que propone de romper estereotipos arraigados en nuestra sociedad y que están relacionados con la desconfianza y la incredulidad que hay en contra de los indígenas sobre su capacidad para administrar un servicio público tan importante como es el educativo.

Y en tercer lugar, el SEIP involucra diversos escenarios dentro del territorio, así como la participación de las autoridades tradicionales y los demás miembros de las respectivas comunidades, lo cual asegura que los procesos formativos que reciban los estudiantes cumplan criterios de calidad y pertinencia frente a las realidades y necesidades que afronte la comunidad, lo cual supone una diferenciación con el sistema educativo convencional, centrado casi por completo en el maestro, la escuela y en los procesos formativos que en esta se adelanten.

4. El SEIP invita a realizar cambios significativos al sistema educativo convencional, y por contera, a ajustar el marco regulatorio vigente en asuntos controversiales que tienen la potencialidad de generar impactos profundos a nivel pedagógico, administrativo y fiscal. Por esa razón, la implementación del SEIP se ha dilatado en el tiempo.

5. El SEIP sí se concibe como una alternativa que permite avanzar hacia la efectividad del derecho a la educación de los pueblos indígenas, porque plantea alternativas de solución a los problemas pedagógicos y de administración que ha tenido el sistema educativo convencional y que no han podido ser resueltos en más de doscientos (200) años de independencia.

Pero además, la consolidación del SEIP seguramente significará una evolución del derecho a la educación de los pueblos indígenas, porque fomentará la transmisión de los saberes y valores propios que caracterizan la cultura de cada pueblo y que definen su identidad, así como también propenderá por el desarrollo de procesos formativos interculturales que conducirán al aprendizaje de otros conocimientos con los cuales los indígenas puedan relacionarse en un plano de igualdad con otros grupos poblacionales. De esa manera, el SEIP centrará su atención, tanto en lo propio, como en lo comúnmente denominado “occidental”, buscando así un desarrollo integral de los estudiantes indígenas.

Finalmente, el SEIP también implicará una evolución del derecho a la educación de los pueblos indígenas, en tanto abrirá nuevos espacios para que los indígenas participen en el direccionamiento de uno de los asuntos que más impacta su supervivencia como grupos sociales diferenciados, y porque además, estará en una lucha constante por el aumento de recursos públicos disponibles para invertir en una educación accesible, de calidad y pertinente para los pueblos indígenas.

BIBLIOGRAFÍA

DOCTRINA

BOLAÑOS GRACIELA y VILLEGAS ALICIA (Secretaría Técnica de la CONTCEPI). Oficio denominado “Entrega versión final documento norma Sistema Educativo Indígena Propio, SEIP” dirigido al Ministerio de Educación Nacional, radicado 2019ER292836, de fecha 2 de octubre de 2019.

HELG, Aline. La Educación en Colombia 1918 -1957 una historia social, económica y política. Primera edición en español. Bogotá. Fondo editorial CEREC. 1987. 334 p. ISBN 9589061257.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES). Oficio con radicado externo 20192100173162, de fecha 8 de abril de 2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Oficina Asesora de Planeación y Finanzas, oficio con radicado externo 2019EE51455, de fecha 25 de abril de 2019.

_____, Subdirección de Acceso, oficio con radicado externo 2019EE42642, de fecha 4 de abril de 2019.

_____, Subdirección de Apoyo a la Gestión de las Instituciones de Educación Superior, oficio con radicado externo 2019EE95460, de fecha 11 de julio de 2019.

RESTREPO PIEDRAHITA, Carlos (compilador). Constituciones políticas nacionales de Colombia. Cuarta edición. Bogotá. Universidad Externado de Colombia. 2009. 786 p. ISBN 978 – 958 – 710 – 417 – 2.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE CÓRDOBA, Oficina de Cobertura Educativa, oficio con radicado externo COR2019EE002403, de fecha 30 de mayo de 2019.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE NARIÑO, Oficina de Planeación Educativa, oficio con radicado externo NAR2019EE009570, de fecha 17 de mayo de 2019,

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL CAUCA, Oficina de Cobertura Educativa, oficio con radicado externo CAU2019EE015958, de fecha 3 de mayo de 2019.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y DE CULTURA DEL VICHADA, oficio con radicado externo VIC2019EE002301, de fecha 22 de abril de 2019.

VELA OBREGOZO, Bernardo. Colombia no es una isla. Una contribución al debate sobre la formación del Estado colombiano en el entorno global. Primera edición. Bogotá. Universidad Externado de Colombia. 2015, 560 p. ISBN 978 – 958 – 772 – 412 – 7.

DOCUMENTOS EN INTERNET

Doctrina

AGUIRRE ROMÁN, Javier Orlando y PABÓN MANTILLA, Ana Patricia. Sistemas especiales de admisión en las universidades: un desafío por la consolidación del derecho a la igualdad material en el acceso a la educación superior. En: Revista Estudios de Derecho, [en línea]. 2008, volumen 66, No. 146. 57 – 84. [Consultado 17 de junio de 2020]. ISSN 0120-1867. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/view/2398/1951>.

AHERN, Evelyn J.G. El desarrollo de la educación en Colombia 1820 – 1850. Revista Colombiana de Educación [en línea]. 1991, No. 22 – 23. 1 - 59 [Consultado 11 de junio de 2020]. ISSN 2323-0134. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/issue/view/371>.

ANDRADE ÁLVAREZ, Margot. Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración. *Historiología*, revista de historia regional y local [en línea]. 2011, volumen 3, No. 6. 254 -172. [Consultado 11 de junio de 2020]. ISSN 2145-132X. Disponible en: https://revistas.unal.edu.co/index.php/historiologia/article/view/12267/pdf_97

ANGARITA OSSA, Jhon Jairo y CAMPO ÁNGEL, Jeann Nilton. La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Revista Entramado*, [en línea]. 2015, volumen 11, No. 1. 176 – 185. [Consultado 16 de junio de 2020]. ISSN 1900-3803. Disponible en: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/1217/946>

BENAVIDES CORTÉS, Angie Linda. Experiencia educativa resguardo indígena de Ambaló. Escuela Ayanku'c. Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos, [en línea]. Primera edición. Bogotá. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. 2013. 57 - 84 [Consultado 17 de junio de 2020]. ISBN 978-958-8650-73-9. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20160601014243/Experienciaseducacionindigena.pdf>.

BOLAÑOS Graciela y TATTAY Libia. La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Revista Educación y Ciudad*, [en línea]. 2012, No. 22. 45 – 56. [Consultado 17 de junio de 2020]. ISSN 0123-0425. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705067>.

BOLAÑOS Graciela, TATTAY Libia y PANCHO Avelina. Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN): un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En: MATO, Daniel (Coordinador). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina*, [en línea]. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2009. 155 – 190. ISBN 978-980-7175-04-3. [Consultado 16 de junio de 2020]. Disponible en: https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Instituciones_interculturales_Educacion_Superior_America_Latina.pdf

BORJA, Miguel. La historiografía de la guerra en Colombia durante el siglo XIX. *Revista Análisis Político* [en línea]. 2015, No. 85. 173 – 178. [Consultado 11

de junio de 2020]. ISSN 0121 - 4705. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/56253/55289>.

CABRERA BECERRA, Gabriel. Las publicaciones periódicas eclesiásticas y la visión sobre los indios como fuente para la historia de las misiones en el Alto Río Negro-Vaupés, 1913-1989. Revista Historia y Sociedad [en línea]. 2015, No. 28. 17 – 45. [Consultado 12 de junio de 2020]. ISSN 2357-4720. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/47926/49127>.

CALVO POBLACIÓN, Gaspar Félix y GARCÍA BRAVO, William. Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. Revista Historia de la Educación, [en línea]. 2013, No. 32. 343 – 360. [Consultado 16 de junio de 2020]. ISSN 0212-0267. Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11296/11714>.

CASTILLEJO, Willian Malkún. La Reforma Educativa de 1870 en el Estado soberano de Bolívar. Revista Amauta, [en línea]. 2010, No. 15. 137 – 156. [Consultado 12 de junio de 2020]. ISSN 1794 - 5658. Disponible en: <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/667>

CASTILLO GUZMÁN, Elizabeth. Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. Revista Educación y Pedagogía, [en línea]. 2008, volumen XX, No. 52. 13 – 26. [Consultado 16 de junio de 2020]. ISSN 0121-7593. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9879>.

CASTILLO VEGAS, Jesús Luis. El estatuto jurídico de los indígenas en las constituciones hispanoamericanas del período de la emancipación. Revista de estudios histórico –jurídicos, [en línea]. 2013, No. 35. 431 – 459 [Consultado 11 de junio de 2020]. ISSN 0716-5455. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rehj/n35/a13.pdf>.

CASTILLO GUZMÁN, Elizabeth; HERNÁNDEZ BERNAL, Ernesto y ROJAS MARTÍNEZ Axel Alejandro. Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. Revista colombiana de educación, [en línea]. 2005, No 48. 38 – 54. [Consultado el 16 de junio de 2020]. ISSN 0120-3916. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635242003.pdf>.

COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS (CONTCEPI). Documento Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), [en línea]. 2013. Publicación académica [Consultado el 17 de junio de 2020]. Disponible en: <https://docplayer.es/11235228-Perfil-del-sistema-educativo-indigena-propio-s-e-i-p.html>.

COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Observación General No. 13: El derecho a la educación, [en línea]. Disponible en: <https://www.eschr-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13> [Consultado el 16 de junio de 2020].

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (CRIC). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia, [en línea]. Primera edición, Popayán. Editorial Fuego Azul, 2004. 235 p. [Consultado 17 de junio de 2020]. Disponible en: <http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/1014/5615/3700/pebi.pdf>

CONTRERAS VALERO, JAIME. Estudio de la reforma educativa del General Francisco de Paula Santander [en línea]. Publicación académica [Consultado el 11 de junio de 2020]. Disponible en: <https://academiasantanderista.es.tl/Reforma-Educativo-del-General-Santander.htm>

CÓRDOBA RESTREPO, Juan Felipe. En tierra paganas, misiones católicas en Urabá y en La Guajira, Colombia 1892 – 1952, 2012 [en línea]. Tesis del Doctorado en Historia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2012. 271 p. [Consultado el 12 de junio de 2020]. Disponible en: <http://www.bdigita.l.unal.edu.co/6989/1/4469035.2012.pdf>

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos [en línea]. Bogotá. 2010. 56 p. [consultado 11 de junio de 2020] Disponible en: https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, Subdirección Territorial y de Inversiones Públicas. Guía Proyectos tipo, soluciones ágiles para un nuevo país, transporte escolar. No 38 versión 1.0, [en línea]. Bogotá. 2017. 32 p.

[Consultado 17 de junio de 2020]. Disponible en: <https://proyectostipo.dnp.gov.co/images/pdf/transporteescolar/PTtransporteescolar.pdf>.

DUARTE ACERO, Jorge Enrique y RIVEROS BONILLA, Martha Consuelo. El Uso de los Catecismos en la Enseñanza de la Religión Católica en el Período Neogranadino y de los Estados Unidos de Colombia 1831 - 1886. Revista Historia de la educación latinoamericana [en línea]. 2011, No. 16. 119 – 150 [Consultado 12 de junio de 2020]. ISSN 0122-7238. Disponible en: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/articulo/view/1585.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (Unicef), Oficina de área para Colombia y Venezuela. Los pueblos indígenas en Colombia: derechos, políticas y desafíos. [En línea]. 91 p. [Consultado el 16 de junio de 2020]. Disponible en: <https://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/pueblos-indigenas-1-.pdf>.

GARCÍA ANAYA, ROSA CARLINA. La educación superior en Colombia en población de grupos étnicos y víctimas. [en línea]. Informe presentado al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), 2013, 116. p. [Consultado el 17 de junio de 2020]. Disponible en: <https://portal.icetex.gov.co/Portal/docs/default-source/documentos-el-icetex/estudios-y-encuestas/espoblacionvulnerablecolv2.pdf?sfvrsn=2>.

GÓMEZ CAMPO, Víctor Manuel y CELIS GIRALDO, Jorge Enrique. Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. En: Revista de estudios sociales, [en línea]. 2009. No. 33. 106 – 117. [Consultado 17 de junio de 2020]. ISSN 0123-885X. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n33/n33a10.pdf>.

GÓNGORA MERA, Manuel Eduardo. El derecho a la educación en la Constitución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales [en línea]. Programa de Seguimiento de Políticas Públicas en Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo. 2013. 270 p. [Consultado el 16 de junio de 2020]. Disponible en: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/24868.pdf>.

GUIDO GUEVARA, Sandra Patricia y BONILLA GARCÍA Hollman Andrés. Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos. Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas

pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos, [en línea]. Primera edición. Bogotá. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. 2013. 19 - 56 [Consultado 17 de junio de 2020]. ISBN 978-958-8650-73-9. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20160601014243/Experienciaseducacionindigena.pdf>.

GUTIÉRREZ CELY, Eugenio. Márquez y la guerra de los Supremos, [en línea]. Publicación académica [Consultado el 11 de junio de 2020]. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-45/marquez-y-la-guerra-de-los-supremos>

HERNÁNDEZ BECERRA. Augusto. El ordenamiento territorial colombiano, más allá de la Constitución de 1991, [en línea]. 2015, Serie documentos de trabajo No. 55, 19 p. [Consultado 17 de junio de 2020]. Disponible en: <https://icrp.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/sites/4/2016/05/DOC-DE-T-RABAJO-55.pdf>.

INDACOCHEA JÁUREGUI, Juan Manuel. El derecho al autogobierno de los Pueblos Indígenas. EAFIT Journal of International Law, [en línea]. 2015, volumen 6, No. 2. 66 – 90. [Consultado 17 de junio de 2020]. ISSN 2216-0965. Disponible en: <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/ejil/issue/view/407>

INSTITUTO COLOMBIANO DE FOMENTO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Guía de interpretación y uso de resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9°, [en línea]. Bogotá. 2016, 100 p. ISBN 978-958-11-0758-2 [Consultado 16 de junio de 2020]. Disponible en: <https://www.icfes.gov.co/documentos/20143/1325537/Guia%20de%20interpretacion%20y%20uso%20de%20resultados%20de%20las%20pruebas%20saber%20359%20-%20entidades-territoriales.pdf>.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES). Oficio con radicado externo 20192100173162, de fecha 8 de abril de 2019.

JIMENO Myriam. Unificación nacional y educación en territorios nacionales, el caso Vaupés, [en línea]. 59 - 84 [Consultado el 11 de junio de 2020]. Disponible en: <http://biblioteca.icanh.gov.co/DOCS/MARC/texto/REV-0915-V22a05.pdf>.

- KUAN BAHAMÓN, Misael. La misión capuchina en el Caquetá y el Putumayo [en línea]. Tesis de la Maestría en Historia. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2013. 169 p. [Consultado el 12 de junio de 2020]. Disponible en: https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/9804/KuanBahaonMisael_S.J.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- LAGUNA RODRÍGUEZ, Nelson Enrique. Acerca de la instrucción pública y la educación en la independencia. Revisión histórica desde 1954 al 2010, sobre el tema de la educación en la independencia de Colombia. Revista Vínculos [en línea]. 2014, volumen 11, No. 1. 56 - 67 [Consultado 11 de junio de 2020]. Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/vinculos/issue/view/634>.
- LARA GUZMÁN, Gabriel Antonio. La experiencia de CIFIWUAN, entre la innovación pedagógica y la lucha política. Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos, [en línea]. Primera edición. Bogotá. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. 2013. 85 - 102 [Consultado 17 de junio de 2020]. ISBN 978-958-8650-73-9. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20160601014243/Experienciaseducacionindigena.pdf>
- LONDOÑO CALERO, Sandra Liliana. Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano Tensiones entre calidad y pertinencia. Revista Perfiles Educativos, [en línea]. 2017, volumen XXXIX, número 157. 52 – 69. [Consultado 16 de junio de 2020]. ISSN 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13253143004.pdf>.
- LÓPEZ, Luis Enrique y WOLFGANG, Küper. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Revista Iberoamericana de Educación, [en línea]. 1999. No. 20. 17 -85 [Consultado 17 de junio de 2020]. ISSN 1681-5653. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a02.PDF>.
- LOY, Jane M. Los ignorantistas y las escuelas — la oposición a la reforma educativa durante la federación colombiana. Ponencia leída en la Convención Anual de la Asociación Americana de Historia en Boston, Massachussets, en diciembre de 1970 y publicada en Revista Colombia de educación [en línea]. 1982, No. 9. 16 p. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5072/4150>

MALAGÓN PINZÓN, Miguel. La Regeneración, la Constitución de 1886 y el papel de la iglesia católica. Revista Civilizar [en línea]. 2006, volumen 6, No. 11. 13 p. [Consultado 12 de junio de 2020]. ISSN 1657-8953. Disponible en: [Disponible en: https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/764](https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/764).

MARTÍN Miguel A. y GARCÍA William. Análisis comparado de las políticas educativas en Colombia: escuela nueva vs. Educación indígena. Revista española de educación comparada, [en línea]. 2014, No. 23. 223 -240. [Consultado 17 de junio de 2020]. ISSN 1137-8654. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/286173118 Analisis comparado d e las politicas educativas en Colombia Escuela Nueva vs Educacion Indigena New School vs Indigenous Education in Colombia two pedagogical models in contrast](https://www.researchgate.net/publication/286173118_Analisis_comparado_de_e_las_politicas_educativas_en_Colombia_Escuela_Nueva_vs_Educacion_Indigena_New_School_vs_Indigenous_Education_in_Colombia_two_pedagogical_models_in_contrast).

MEZA, Marina. El proyecto educativo integral comunitario: un instrumento para la promoción de la participación del docente. Revista de Investigación y postgrado, [en línea]. 2011, volumen 26, No.1. 129 -154. [Consultado 17 de junio de 2020]. ISSN 1316-0087. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/658/65828406006.pdf>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Informe de gestión 2010 – 2014, Educación de calidad: el camino para la prosperidad [en línea]. Bogotá. 2014. 368 p. ISBN 978-958-8575-56-8 [Consultado 16 de junio de 2020]. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-35423.html>.

_____. Informe de gestión 2014 – 2018. [en línea]. Bogotá. 2018. 274 p. ISBN 978-958-785-158-8 [Consultado 16 de junio de 2020]. Disponible en: https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/INFORME_DE_GESTION_MEN_2014_%202018_%20ISBN.pdf.

_____. Informe de Gestión 2017, Bogotá. 2018. 336 p. [Consultado 17 de junio de 2020]. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-362777_recurso_10.pdf.

_____. La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos. Primera edición. Serie documentos de trabajo. Bogotá. 1996. 82 p. ISBN 9402-76-3.

_____. Lineamientos estándar para proyectos de transporte escolar, [en línea]. Bogotá. 2016. 36 p. [Consultado 17 de junio de 2020]. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357562_recurso_5.pdf

_____. Revolución educativa 2002 – 2010 acciones y lecciones [en línea]. Primera edición. Bogotá. 2010. 271 p. ISBN 978-958-691-391-1 [Consultado 16 de junio de 2020]. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-241342_memorias_RE.pdf

MOLINA BEDOYA, Víctor Alonso y TABARES FERNÁNDEZ, José Fernando. Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. Polis, Revista Latinoamericana, [en línea]. 2014, No. 38, 149 - 172. [Consultado 17 de junio de 2020]. ISSN 0718-6568. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v13n38/art08.pdf>.

MOLINA BETANCUR, Carlos Mario. La autonomía educativa indígena en Colombia. Revista Universitas [en línea]. 2012, No. 124. 261 – 292. [Consultado 12 de junio de 2020]. ISSN 0041-9060. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/vniv/n124/n124a11.pdf>

OCAMPO LÓPEZ, Javier. Catecismos políticos en la independencia: un recurso de la enseñanza religiosa al servicio de la libertad [en línea]. Publicación académica [Consultado el 11 de junio de 2020]. Disponible en: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-85/catecismos-politicos-en-la-independencia>.

OROZCO GÓMEZ, Martha Lucia, FERNÁNDEZ MALANDA, María Dolores y ROBAYO FIQUE, Narda Dioselina. Indigenismo, Educación Colonial y Etnoeducación. Revista Historia de la Educación, [en línea]. 2018, No. 37. 145 -164 [Consultado 17 de junio de 2020]. ISSN 0212-0267. Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/hedu201837145164/20690>.

ORTIZ MONTERO, Eduardo Alfredo. La educación en el contexto de la Guerra de los Conventillos [en línea]. Tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación. Pasto: Universidad de Nariño, 2015. 306 p., [Consultado el 12 de junio de 2020]. Disponible en: <http://sired.udenar.edu.co/1710/1/91307.pdf>.

PARDO, Miguel Ángel. El plan de estudios del General Santander: un importante intento por hacer de la educación una fuerza social productiva. Revista Historia de la educación colombiana [en línea]. 1998, volumen 1, No. 1. 55 – 64 [Consultado 11 de junio de 2020]. ISSN 0123-7756. Disponible en: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1214/1470>

PÉREZ BENAVIDES, Amada Carolina. Fotografía y misiones: los informes de misión como performance civilizatorio. En: Revista Maguaré [en línea]. 2016, volumen 30, No. 1. 103 – 139. [Consultado 12 de junio de 2020]. ISSN 2256-5752. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/62899/58880>.

PÉREZ OROZCO, Carlos Enrique. Diálogo de saberes en el sistema de educación indígena propio de Colombia: hermenéutica contra inconmensurabilidad. Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, [en línea]. 2015, volumen 36, No. 113. 61 – 82. [Consultado 17 de junio de 2020]. ISSN 0120-8462. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5679887>.

PINEDA CAMACHO, Roberto. Estado y pueblos indígenas en el siglo XIX. En: Banco de la República, Credencial Histórica No. 146, [en línea]. Publicación académica [Consultado el 11 de junio de 2020]. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-146/estado-y-pueblos-indigenas-en-el-siglo-xix>

PITA PICO, Roger. La exclusión étnica en la educación básica y secundaria en la naciente República de Colombia, 1819-1825. Revista Historia de la Educación en Colombia [en línea]. 2014, No. 17. 79 - 100 [Consultado 11 de junio de 2020]. ISSN 2422-2348. Disponible en: https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/2083/pdf_4.

PULIDO AGUIRRE, Yeny Alexandra. La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias. Revista Lenguaje, [en línea]. 2012, volumen 40, No 1. 231 – 254. [Consultado 16 de junio de 2020]. ISSN 0120-3479. Disponible en: <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4950/7088>.

_____. La etnoeducación bilingüe, norma y términos constitucionales. Revista Praxis Pedagógica, [en línea]. 2009, No. 10. 55 -70. [Consultado 17 de junio

de 2020]. ISSN 2590-8200. Disponible en: <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1233/1155>

RESTREPO, Nicolás. La iglesia católica y el Estado colombiano, construcción conjunta de una nacionalidad en el sur del país. Revista Tabula Rasa, [en línea]. 2006, No. 5, 151-165 [Consultado 12 de junio de 2020]. ISSN 1794-2489. Disponible en: <http://revistatabularasa.org/numero-5/restrepo.pdf>.

REVISTA SEMANA. Colombia ahora cuenta con su primera universidad pública indígena, [en línea]. Artículo publicado el 24 de enero de 2020, disponible en: <https://www.semana.com/educacion/articulo/colombia-ahora-cuenta-con-su-primer-universidad-publica-indigena/649188>. [Consultado el 16 de junio de 2020].

RIVADENEIRA VARGAS, Antonio José. Utopía, realidades y contrastes entre los planes santanderinos de 1826 y 1834. En: Historia de la Educación colombiana, [en línea]. 1998, volumen 1. 69 - 90 [Consultado 11 de junio de 2020]. ISSN 2422-2348. Disponible en: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1215/1471>.

ROJAS, Axel y CASTILLO, Elizabeth. Educar a los otros, Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia [en línea]. Primera edición. Popayán. Editorial Universidad del Cauca. 2005. 158 p. [Consultado 12 de junio de 2020]. ISBN 958-9475-78-7. Disponible en: <http://openbiblio.facsoandes.edu.ec/libros/digital/40028.pdf>

ROSSO, Carlos A. La obra educativa del general Santander, [en línea]. Publicación académica [Consultado el 11 de junio de 2020]. Disponible en: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/965/3/002%20ART.pdf>.

SAAVEDRA BUITRAGO, Iván Camilo. Influencia de la religión en la política y su posición respecto a la configuración de la oposición política en Colombia. En: Revista Derecho y Realidad [en línea]. 2013, No. 22, segundo semestre. [Consultado 11 de junio de 2020]. ISSN 1692 - 3936. Disponible en: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/view/4769.

SALCEDO M., Jorge Enrique. Las vicisitudes de los jesuitas en Colombia durante el siglo XIX. Revista Theologica Xaveriana [en línea]. 2004, edición No. 152.

679–692. [Consultado 12 de junio de 2020]. ISSN 0120-3649. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/teoxaveriana/article/view/20149>

SANTAMARÍA CHAVARRO, Ángela. Etnicidad, género y Educación Superior en Colombia. Trayectorias cruzadas de experiencias interculturales a partir del caso de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia. En: MATO, Daniel (Coordinador). *Educación Superior y pueblos Indígenas en América Latina, contextos y experiencias*, [en línea]. Editorial de la Universidad Nacional Tres de Febrero (EDUNTREF). 2015. Primera edición. 223 – 243. ISBN 978-987-1889-57-0. [Consultado 16 de junio de 2020]. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/sa-untref/20171121042125/pdf_1285.pdf

SANTANA Colin, Yasmani. Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos. *Revista Colombiana de Educación*, [en línea]. 2015, No. 69. 97 – 119. [Consultado 17 de junio de 2020]. ISSN 0120-3916. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a05.pdf>.

SANTOS DELGADO, Adriana. Civilización e instrucción pública en los territorios nacionales: consensos entre liberales radicales e Iglesia católica del Magdalena. *Revista Historia Caribe* [en línea]. 2012, volumen 7, No 21. 25 - 53 [Consultado 12 de junio de 2020]. ISSN 0122-8803. Disponible en: http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/article/view/850/549

TENORIO, María Cristina. Escolaridad Generalizada: ¿inclusión social o pérdida de la identidad cultural? *Revista de Estudios Sociales*, [en línea]. 2011, No. 40. 57 – 71. [Consultado 16 de junio de 2020]. ISSN 0123-885X. Disponible en: <http://uniculturas.univalle.edu.co/documents/Escolaridad%20generalizada.pdf>.

TORREJANO VARGAS, Rodrigo Hernán. La educación en los albores de la República, 1810 -1830. *Revista Republicana* [en línea]. 2011, No. 10. 45 – 66 [Consultado 11 de junio de 2020]. ISSN 1909 – 4450. Disponible en: <http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/138/110>.

_____. Los pilares de la política pública educativa durante el siglo XIX: 1810 – 1899. *Revista Via Iuris* [en línea]. 2013, No. 14. 151 – 163 [Consultado 11 de

junio de 2020]. ISSN 1909-5759. Disponible en: <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/Vialuris/article/view/119/113>

TOVAR GONZÁLEZ, Leonardo. Catecismos políticos del siglo XIX. En: El radicalismo colombiano del siglo XIX, [en línea]. 2006, primera edición. 119 – 146 [Consultado 11 de junio de 2020]. ISSN 958-701-635-1. Disponible en: <http://bdigital.unal.edu.co/1326/8/06CAPI05.pdf>.

VERDUGO MORENO, Pedro Carlos. Educación y Política en el Siglo XIX: los modelos laico – liberal y católico – conservador. Revista Historia de la Educación en Colombia, [en línea]. 2004, No 6 y 7. 81 – 98. [Consultado 12 de junio de 2020]. ISSN 0123-7756. Disponible en: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1125/1366>.

ZULUAGA GARCÉS, Olga Lucía. Las escuelas normales en Colombia (durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). En: Revista Educación y Pedagogía [en línea]. 1994, No. 12 y 13. 263 – 278 [Consultado 11 de junio de 2020]. ISSN 01217593. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6221/5737>

Jurisprudencia

REPÚBLICA DE COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sala Cuarta. Sentencia T – 666. (24 de septiembre de 2013). M.P: Gabriel Eduardo Mendoza Martelo [En línea]. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-666-13.htm>. [consultado el 16 de junio de 2020].

_____. Sala Novena. Sentencia T – 743. (23 de octubre de 2013). M.P: Luis Ernesto Vargas Silva [En línea]. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-743-13.htm#:~:text=El%20art%C3%ADculo%2067%20de%20la,dem%C3%A1s%20bienes%20y%20valores%20culturales>. [consultado el 16 de junio de 2020].

_____. Sala Octava. Sentencia T – 326. (3 de julio de 1998). M.P: Fabio Morón Díaz. [En línea]. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/T-326-98.htm>. [consultado el 17 de junio de 2020].

- _____. Sala Primera. Sentencia T – 650. (24 de mayo de 1996). M.P: Jorge Arango Mejía. [En línea]. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/T-650-96.htm>. [consultado el 16 de junio de 2020].
- _____. Sentencia C – 617. (30 de septiembre de 2015). M.P: Mauricio González Cuervo. [En línea]. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/C-617-15.htm>.
- _____. Sala Primera. Sentencia T – 1227. (28 de noviembre de 2005). M.P: Jaime Araújo Rentería. [En línea]. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2005/T-1227-05.htm>. [consultado el 16 de junio de 2020].
- _____. Sala Primera. Sentencia T – 110. (16 de febrero de 2010). M.P: María Victoria Calle Correa. [En línea]. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/t-110-10.htm>. [consultado el 17 de junio de 2020].
- _____. Sala Segunda. Sentencia T – 426. (24 de junio de 1992). M.P: Eduardo Cifuentes Muñoz [En línea]. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-426-92.htm#:~:text=T%2D426%2D92%20Corte%20Constitucional%20de%20Colombia&text=Aunque%20la%20Constituci%C3%B3n%20no%20consagra,de%20elementos%20materiales%20para%20subsistir>
- _____. Sala Séptima. Sentencia T – 612. (4 de octubre de 2017). M.P: Cristina Pardo Schlesinger [En línea]. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/t-612-17.htm>.
- _____. Sala Tercera. Sentencia T – 323. (14 de julio de 1994). M.P: Eduardo Cifuentes Muñoz [En línea]. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-323-94.htm#:~:text=T%2D323%2D94%20Corte%20Constitucional%20de%20Colombia&text=La%20educaci%C3%B3n%20es%20un%20derecho,el%20alumno%20sino%20tambi%C3%A9n%20responsabilidad>. [consultado el 16 de junio de 2020].
- _____. Sala Tercera. Sentencia T – 329. (12 de agosto de 1993). M.P: Eduardo Cifuentes Muñoz [En línea]. Disponible en: <https://www.corteconstit>

[ucional.gov.co/relatoria/1993/t-329-93.htm](http://www.suin-juriscol.gov.co/relatoria/1993/t-329-93.htm). [consultado el 16 de junio de 2020].

Normas Jurídicas

CONFERENCIA ESPECIALIZADA INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. (22 de noviembre de 1969). Por medio de la cual se aprueba la Convención Americana sobre Derechos Humanos "Pacto de San José de Costa Rica". [En línea]. Disponible en: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1572401>. [Consultada el 16 de junio de 2020].

REPUBLICA DE COLOMBIA. ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. Constitución Política de la República de Colombia. (julio 20 de 1991). [En línea]. Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html#1. [consultado el 16 de junio de 2020].

REPÚBLICA DE COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 20. (diciembre 18 de 1974). Por la cual se aprueba el Concordato y el Protocolo Final entre la República de Colombia y la Santa Sede suscrito en Bogotá el 12 de julio de 1973. [En línea]. Disponible en: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1576219>. [Consultado el 12 de junio de 2020].

_____. Ley 21. (4 de marzo de 1991). Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76^a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989. [En línea]. Disponible en: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1577376#:~:text=LEY%2021%20DE%201991&text=por%20medio%20de%20la%20cual%20se%20aprueba%20el%20Convenio%20n%C3%BAmero,de%20la%20O.I.T.%20Ginebra%201989>. [Consultado el 16 de junio de 2020].

_____. Ley 30. (28 de diciembre de 1992). Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. [En línea]. Disponible en: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html. [consultado el 17 de junio de 2020].

_____. Ley 115 (8 de febrero de 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. [En línea]. Disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html. [consultado el 16 de junio de 2020].

_____. Ley 319. (20 de septiembre de 1996). Por medio de la cual se aprueba el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador” suscrito en San Salvador el 17 de noviembre de 1988”. [En línea]. Disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0319_1996.html#13. [consultado el 16 de junio de 2020].

_____. Ley 715. (21 de diciembre de 2001). Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. [En línea]. Disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0715_2001.html. [Consultado el 16 de junio de 2020].

_____. Ley 1324. (13 de julio de 2009). Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES. [En línea]. Disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1324_2009.html. [Consultado el 11 de junio de 2020].

REPUBLICA DE COLOMBIA. GOBIERNO NACIONAL. Decreto 2406. (26 de junio de 2007). Por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996. [En línea]. Disponible en: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1447241>. [Consultado el 17 de junio de 2020].

_____. Decreto 1953. (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 Constitución Política. [En línea]. Disponible en: <http://www.secretariasena>

do.gov.co/senado/basedoc/decreto_1953_2014.html. [Consultado el 16 de junio de 2020].

_____. Decreto 1075. (26 de mayo de 2015). Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. [En línea]. Disponible en: https://normograma.info/men/docs/decreto_1075_2015.htm. [Consultado el 16 de junio de 2020].

REPUBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resolución 18858. (11 de diciembre de 2018). Por la cual se expiden los Lineamientos Técnicos - Administrativos, los Estándares y las Condiciones Mínimas del Programa de Alimentación Escolar (PAE) para Pueblos Indígenas. [En línea]. Disponible en: https://normograma.info/men/docs/resolucion_mineducacion_18858_2018.htm. [Consultado el 17 de junio de 2020].

Videos

INSTITUTO COLOMBIANO DE FOMENTO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Tipos de resultados Examen Saber 11. [Archivo de video de fecha 19 de diciembre de 2017]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=DVyqoPh6jE8>.

ANEXOS

Anexo 1. Resultados estadísticos de las pruebas de estado saber 3, 5 y 9

Tabla 7. Porcentajes de estudiantes en cada uno de los niveles de desempeño en la prueba de Estado Saber 3– Lenguaje, periodo 2015 -2017

MUNICIPIO	2015					2016					2017				
	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP
Uribia	60	24	11	4	237	60	21	14	6	254	43	41	11	5	268
Manaure	49	28	18	5	249	45	24	21	10	271	38	39	15	8	276
Jambaló	42	42	16	1	242	50	25	14	11	270	39	43	14	5	274
Toribío	48	35	15	3	279	41	35	18	7	271	27	42	24	7	287
Silvia	33	31	26	11	286	46	25	17	12	275	33	39	21	8	283
Puracé	23	38	30	9	295	17	41	33	9	293	20	45	23	12	298
Caldono	23	30	33	14	296	26	18	28	27	310	27	40	21	12	290
Córdoba	19	35	31	15	337	23	41	25	11	293	12	44	30	13	302
Cumbal	18	23	29	31	301	16	35	35	14	303	12	38	39	11	307
Cuaspud	20	25	40	15	300	11	29	38	22	313	11	45	25	20	305
Mallama	9	30	39	23	279	13	31	25	31	297	9	35	35	21	321
Ricaurte	26	29	37	8	334	24	30	29	17	298	21	46	25	8	295
Aldana	9	27	34	30	274	7	32	43	18	319	18	49	21	11	294
San Andrés de Sotavento	36	30	24	11	265	37	27	25	11	282	30	44	18	7	282
Momil	36	37	19	8	286	30	36	23	11	284	21	44	25	11	296
San Antonio de Palmito	27	30	33	11	270	28	32	30	10	289	30	42	19	9	286
Sampués	32	38	22	7	288	31	26	26	17	294	20	40	25	15	303
Yavaraté	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
Taraira	16	53	20	11	288	20	10	60	10	375	32	52	13	3	275
Mitú	57	31	10	2	233	51	28	15	6	260	41	49	9	1	263
La Guadalupe ²⁶⁹	0	0	0	100	NR	0	33	67	0	NR	57	29	14	0	266
Cacahual ²⁷⁰	NR	NR	NR	NR	NR	69	0	0	31	NR	14	67	10	10	282

²⁶⁹ En la página Web ICFES Interactivo <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/> no figuran promedios generales en los años 2015 y 2016 para el corregimiento, en la medida en que la prueba solo fue practicada por uno (1) y tres (3) estudiantes en las respectivas vigencias.

MUNICIPIO	2015					2016					2017				
	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP
San Felipe	8	28	15	49	378	17	39	33	11	303	33	33	21	13	292
Barrancomina	62	16	8	14	258	49	26	12	13	275	45	50	6	0	257
Cumaribo	57	26	14	3	239	70	18	9	3	240	45	45	9	2	260
Mirití Paraná	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	44	56	0	0	259
La Chorrera	52	37	10	1	243	59	31	10	0	247	32	59	5	5	271
Puerto Nariño	73	22	4	0	207	50	31	19	0	236	50	45	3	2	252
La pedrera	3	12	36	49	217	27	62	10	0	248	40	53	7	0	263
Puerto Arica	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
Puerto Santander	46	48	5	0	241	50	31	19	0	257	44	44	12	0	259
PROMEDIO NACIONAL	21	30	31	19	305	19	28	32	22	313	18	36	27	19	310

Fuente: elaboración propia, con base en los resultados agregados de las pruebas de Estado que publica el ICFES por entidad territorial, en la página Web <https://www.icfes.gov.co/web/guest/resultados-historicos-saber-359#https://www.icfes.gov.co/web/guest/saber-359>.

Tabla 8. Porcentajes de estudiantes en cada uno de los niveles de desempeño en la prueba de Estado Saber 3 – Matemáticas, periodo 2015 -2017.

MUNICIPIO	2015					2016					2017				
	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP
Uribe	60	24	10	6	228	58	21	12	9	254	45	39	10	6	262
Manaure	44	24	18	14	259	38	27	18	17	278	39	39	13	10	271
Jambaló	32	36	21	11	267	37	36	19	8	275	31	41	18	11	282
Toribío	33	34	22	12	266	40	33	21	7	270	24	42	23	11	287
Silvia	28	26	22	25	290	38	27	15	20	280	27	41	18	14	287
Puracé	14	25	31	30	314	26	31	20	23	290	18	36	21	26	309
Caldono	19	26	31	25	301	21	21	25	33	314	30	38	17	15	286
Córdoba	11	25	32	32	326	10	31	31	28	309	19	37	23	21	296
Cumbal	10	21	22	48	351	16	34	26	25	302	14	38	29	20	303
Cuaspud	5	27	29	39	334	12	19	29	40	319	9	30	31	31	318
Mallama	11	17	31	41	301	9	17	26	48	332	12	31	30	28	315
Ricaurte	24	18	17	40	305	16	25	33	26	312	27	39	19	15	292
Aldana	5	22	29	44	347	4	22	34	41	337	20	42	21	17	298
San Andrés	43	28	16	14	261	29	27	27	17	289	29	41	19	11	283

²⁷⁰ En la página Web ICFES Interactivo <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/> no figura promedio general en el año 2016 para el corregimiento, en la medida en que la prueba solo fue practicada por cinco (5) estudiantes.

MUNICIPIO	2015					2016					2017				
	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP
de Sotavento															
Momil	35	35	22	8	260	21	35	27	17	296	19	41	23	18	300
San Antonio de Palmito	21	24	24	31	307	27	28	23	22	295	33	38	13	16	288
Sampués	30	34	23	13	273	21	30	21	29	309	17	39	25	19	304
Yavaraté	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
Taraira	60	30	10	0	225	NR	NR	NR	NR	NR	32	45	23	0	266
Mitú	63	25	9	3	223	47	32	11	10	263	43	42	11	4	262
La Guadalupe ²⁷¹	0	0	10	90	NR	0	100	0	0	NR	43	29	29	0	268
Cacahual ²⁷²	NR	NR	NR	NR	NR	78	22	0	0	NR	29	52	10	10	285
San Felipe	13	18	33	36	319	13	38	19	31	311	13	42	13	33	324
Barrancomina	62	15	5	18	253	62	15	7	16	255	53	36	7	4	256
Cumaribo	52	25	15	8	242	61	28	6	6	244	39	44	13	5	267
Mirití Paraná ²⁷³	NR	NR	NR	NR	NR	100	0	0	0	NR	56	22	22	0	260
La Chorrera	55	32	9	5	236	53	24	13	11	264	40	51	8	2	259
Puerto Nariño	74	17	7	2	200	52	45	3	0	240	57	39	3	1	244
La pedrera	39	20	23	18	217	37	26	31	6	249	60	33	7	0	242
Puerto Arica	28	60	12	0	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
Puerto Santander	52	40	9	0	236	63	25	13	0	233	56	41	3	0	249
PROMEDIO NACIONAL	19	28	26	27	307	18	27	26	30	315	19	34	25	23	308

Fuente: elaboración propia, con base en los resultados agregados de las pruebas de Estado que publica el ICFES por entidad territorial, en la página Web <https://www.icfes.gov.co/web/guest/resultados-historicos-saber-359#https://www.icfes.gov.co/web/guest/saber-359>.

²⁷¹ En la página Web ICFES Interactivo <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/> no figuran promedios generales en los años 2015 y 2016 para el corregimiento, en la medida en que la prueba solo fue practicada por dos (2) y un (1) estudiante en las respectivas vigencias.

²⁷² En la página Web ICFES Interactivo <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/> no figura promedio general en el año 2016 para el corregimiento, en la medida en que la prueba solo fue practicada por cinco (5) estudiantes.

²⁷³ En la página Web ICFES Interactivo <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/> no figura promedio general en el año 2016 para el corregimiento, en la medida en que la prueba solo fue practicada por un (1) estudiante.

Tabla 9. Porcentajes de estudiantes en cada uno de los niveles de desempeño en la prueba de Estado Saber 5 – Lenguaje, periodo 2015 -2017

MUNICIPIO	2015					2016					2017				
	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP
Uribe	58	35	6	1	224	58	33	7	2	242	39	52	7	1	254
Manaure	58	33	7	1	224	55	36	8	1	243	35	54	10	2	260
Jambaló	38	49	12	2	248	37	54	9	1	260	19	63	15	2	279
Toribío	31	54	13	2	256	31	53	16	1	266	20	58	19	3	283
Silvia	37	45	12	5	256	35	46	15	4	268	21	55	19	4	280
Puracé	15	41	30	15	310	14	45	34	8	305	14	50	28	8	300
Caldono	34	43	20	3	263	29	45	23	3	277	29	54	14	3	270
Córdoba	21	51	24	4	278	9	46	36	9	314	12	48	35	6	304
Cumbal	14	48	29	10	299	10	49	33	9	311	9	48	34	9	310
Cuaspud	13	55	25	7	293	10	51	29	10	301	8	45	38	9	312
Mallama	10	32	37	21	326	4	37	39	20	334	4	37	42	17	335
Ricaurte	24	46	22	8	279	22	42	22	14	301	22	49	23	7	291
Aldana	3	21	36	41	381	8	39	23	30	339	9	54	30	7	307
San Andrés de Sotavento	36	45	13	7	261	30	46	16	8	281	25	56	16	3	275
Momil	32	50	17	1	260	20	51	23	7	290	16	60	21	3	286
San Antonio de Palmito	41	47	12	1	244	31	47	19	3	271	16	54	25	5	291
Sampués	30	51	16	3	263	20	45	24	12	298	17	51	25	7	293
Yavaraté	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
Taraira	31	37	32	1	278	NR	NR	NR	NR	NR	0	39	54	8	324
Mitú	48	43	8	2	238	25	52	18	5	278	31	54	13	3	271
La Guadalupe ²⁷⁴	50	0	50	0	NR	0	100	0	0	NR	50	50	0	0	NR
Cacahual	42	56	2	0	228	69	31	0	0	216	31	63	6	0	264
San Felipe	52	35	8	6	233	36	57	7	0	253	34	43	17	6	279
Barrancomina	47	36	12	6	247	55	38	5	2	250	32	61	7	0	259
Cumaribo	49	36	12	3	242	50	38	10	2	248	37	52	10	1	260
Mirití Paraná	NR	NR	NR	NR	NR	63	38	0	0	243	17	67	17	0	287
La Chorrera	20	67	13	0	263	25	60	15	0	269	19	64	14	3	278

²⁷⁴ En la página Web ICFES Interactivo <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/> no figura ningún promedio general para el corregimiento, en la medida en que la prueba solo fue practicada por dos (2) estudiantes en el año 2015, cinco (5) estudiantes en el año 2016 y cuatro (4) estudiantes en el 2017.

MUNICIPIO	2015					2016					2017				
	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP
Puerto Nariño	58	38	4	0	218	39	61	0	0	244	38	56	5	0	250
La pedrera	33	41	20	7	294	33	57	10	0	251	25	50	25	0	271
Puerto Arica	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
Puerto Santander	32	62	6	0	242	9	64	27	0	293	32	59	5	5	272
PROMEDIO NACIONAL	20	41	27	12	297	15	39	30	16	313	13	44	29	14	311

Fuente: elaboración propia, con base en los resultados agregados de las pruebas de Estado que publica el ICFES por entidad territorial, en la página Web <https://www.icfes.gov.co/web/guest/resultados-historicos-saber-359#https://www.icfes.gov.co/web/guest/saber-359>.

Tabla 10. Porcentajes de estudiantes en cada uno de los niveles de desempeño en la prueba de Estado Saber 5 – Matemáticas, periodo 2015 -2017.

MUNICIPIO	2015					2016					2017				
	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP
Uribe	78	16	5	1	227	82	12	4	2	227	84	12	3	1	239
Manauare	79	13	5	3	226	77	15	6	3	235	77	17	4	2	246
Jambaló	53	33	12	3	267	66	20	11	4	261	62	29	6	3	267
Toribío	61	29	8	3	257	66	18	11	5	258	66	24	5	4	262
Silvia	62	24	10	4	257	64	21	11	5	258	63	25	9	4	268
Puracé	31	38	21	10	304	36	31	24	10	298	43	36	13	9	290
Caldono	46	31	18	5	278	52	26	15	8	275	73	18	7	2	254
Córdoba	37	39	21	4	290	31	35	20	14	309	38	34	21	7	298
Cumbal	27	34	26	13	314	38	33	20	9	298	41	36	17	6	292
Cuaspud	33	40	19	8	289	25	41	29	5	304	36	37	16	11	305
Mallama	17	30	27	26	332	28	24	12	36	340	30	28	22	20	320
Ricaurte	44	28	20	8	279	46	24	23	7	289	64	24	7	6	271
Aldana	21	35	27	17	326	27	30	24	19	315	40	33	18	9	296
San Andrés de Sotavento	69	22	9	1	245	57	20	12	11	276	65	25	8	3	263
Momil	61	31	6	2	252	44	24	26	7	290	57	29	11	4	274
San Antonio de Palmito	70	25	5	0	241	56	23	16	6	269	48	33	16	3	285
Sampués	56	29	11	3	263	41	32	14	13	296	44	36	13	7	290
Yavaraté	NR	NR	NR	NR		NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
Taraira	56	39	6	0	254	NR	NR	NR	NR	NR	54	39	8	0	274

MUNICIPIO	2015					2016					2017				
	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP
Mitú	75	19	4	2	236	68	26	5	1	257	74	20	4	2	254
La Guadalupe ²⁷⁵	100	0	0	0	NR	40	20	0	40	NR	100	0	0	0	NR
Cacahual	78	11	9	2	239	54	46	0	0	246	63	31	6	0	259
San Felipe	30	26	11	34	332	67	17	6	11	253	49	40	6	6	279
Barrancomina	76	14	4	6	244	74	20	6	0	244	80	16	4	1	243
Cumaribo	64	23	10	3	253	75	16	7	2	234	72	20	6	2	254
Mirití Paraná	NR	NR	NR	NR	NR	100	0	0	0	179	83	17	0	0	251
La Chorrera	40	57	3	0	272	76	15	7	2	252	58	25	12	5	278
Puerto Nariño	95	5	0	0	198	83	4	13	0	219	89	11	0	0	236
La pedrera	80	14	3	4	242	72	19	4	4	262	85	15	0	0	239
Puerto Arica	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
Puerto Santander	64	25	11	0	248	46	46	9	0	272	68	23	9	0	257
PROMEDIO NACIONAL	36	30	21	13	301	36	29	21	14	305	43	29	16	12	298

Fuente: elaboración propia, con base en los resultados agregados de las pruebas de Estado que publica el ICFES por entidad territorial, en la página Web <https://www.icfes.gov.co/web/guest/resultados-historicos-saber-359#https://www.icfes.gov.co/web/guest/saber-359>.

Tabla 11. Porcentajes de estudiantes en cada uno de los niveles de desempeño en la prueba de Estado Saber 9 – Lenguaje, periodo 2015 -2017.

MUNICIPIO	2015					2016					2017				
	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP
Uribe	41	46	12	0	235	50	38	12	0	241	35	52	12	1	258
Manaure	51	39	10	0	225	45	43	12	0	245	34	52	14	0	258
Jambaló	49	47	4	0	218	47	47	6	0	245	33	53	13	1	262
Toribío	47	44	8	1	225	39	45	15	1	256	25	60	15	1	267
Silvia	40	48	12	1	239	34	51	15	0	260	24	56	18	2	272
Puracé	21	59	20	0	260	25	60	15	0	268	20	56	24	1	279
Caldono	44	44	12	1	232	36	44	19	1	262	30	52	17	1	265
Córdoba	6	55	36	3	299	8	54	36	2	300	10	51	36	3	303
Cumbal	14	53	31	3	290	13	50	35	2	299	11	47	40	3	306

²⁷⁵ En la página Web ICFES Interactivo <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/> no figura ningún promedio general para el corregimiento, en la medida en que la prueba solo fue practicada por un (1) estudiantes en el año 2015, cinco (5) estudiantes en el año 2016 y cuatro (4) estudiantes en el 2017.

MUNICIPIO	2015					2016					2017				
	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP
Cuaspué	16	49	35	1	288	20	43	35	2	289	13	52	33	1	294
Mallama	17	44	37	2	294	23	44	32	2	289	15	52	31	2	297
Ricaurte	21	48	31	1	282	39	37	23	2	266	30	41	27	3	278
Aldana	8	46	45	1	301	6	38	54	3	317	6	58	34	2	303
San Andrés de Sotavento	56	38	6	0	213	50	41	10	0	243	35	51	14	1	258
Momil	28	54	17	1	254	42	46	12	0	249	26	58	16	0	266
San Antonio de Palmito	53	42	5	0	214	31	53	16	0	261	40	48	11	1	255
Sampues	30	53	16	1	252	23	51	25	1	274	20	55	24	1	281
Yavaraté	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
Taraira	14	67	19	0	265	NR	NR	NR	NR	NR	7	50	36	7	305
Mitú	30	50	19	1	255	27	48	24	1	274	22	54	25	0	277
La Guadalupe	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
Cacahual	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
San Felipe	63	29	9	0	205	43	57	0	0	248	15	69	15	0	258
Barrancomina	40	35	25	0	254	45	43	13	0	246	32	58	7	3	254
Cumaribo	42	48	9	1	230	45	35	18	2	253	30	52	17	1	268
Mirití Paraná	NR	NR	NR	NR	NR	65	35	0	0	208	33	56	11	0	254
La Chorrera	36	46	17	0	245	25	65	10	0	267	21	66	14	0	272
Puerto Nariño	66	31	3	0	191	67	33	0	0	220	51	41	8	0	243
La pedrera	55	44	1	0	215	75	25	0	0	215	29	65	6	0	253
Puerto Arica	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
Puerto Santander	32	44	24	0	260	14	57	29	0	277	8	39	54	0	305
PROMEDIO NACIONAL	18	42	34	5	295	15	39	40	5	307	11	41	41	7	314

Fuente: elaboración propia, con base en los resultados agregados de las pruebas de Estado que publica el ICFES por entidad territorial, en la página Web <https://www.icfes.gov.co/web/guest/resultados-historicos-saber-359#https://www.icfes.gov.co/web/guest/saber-359>.






Tabla 12. Porcentajes de estudiantes en cada uno de los niveles de desempeño en la prueba de Estado Saber 9 – Matemáticas, periodo 2015 -2017.

MUNICIPIO	2015					PP	2016					PP	2017					PP
	I	M	S	A	I		M	S	A	I	M		S	A				
Uribia	54	43	3	0	231	53	44	3	0	249	54	45	2	1	251			
Manauare	57	38	5	0	229	49	42	8	2	263	46	49	4	1	258			
Jambaló	48	49	4	0	238	42	43	14	1	276	40	55	5	0	268			
Toribío	54	44	2	0	230	41	48	9	2	268	45	51	4	0	262			
Silvia	46	50	4	0	242	48	45	6	1	261	40	52	7	1	270			
Puracé	32	61	7	0	258	33	59	8	0	272	31	62	8	0	278			
Caldono	45	48	7	1	247	41	48	11	1	271	40	52	7	0	268			
Córdoba	11	72	16	1	294	6	63	27	4	323	18	51	26	5	310			
Cumbal	24	60	15	1	281	17	55	26	2	306	19	59	20	2	303			
Cuaspud	18	59	23	0	296	8	65	28	0	317	31	56	13	0	283			
Mallama	26	55	18	1	279	30	56	15	0	286	23	61	14	2	290			
Ricaurte	27	64	9	1	269	50	33	16	2	271	42	48	9	1	271			
Aldana	8	60	32	1	314	9	61	25	6	325	15	61	23	2	306			
San Andrés de Sotavento	62	36	2	0	220	52	40	8	0	254	47	49	4	0	257			
Momil	45	50	5	0	244	48	47	5	1	259	36	57	7	0	269			
San Antonio de Palmito	52	46	3	0	232	32	56	11	1	277	31	63	6	1	272			
Sampues	30	56	14	1	271	25	62	12	1	287	27	61	11	1	286			
Yavaraté	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR			
Taraira	35	62	3	0	255	NR	NR	NR	NR	NR	7	86	7	0	292			
Mitú	46	50	4	0	240	34	55	11	0	276	43	50	6	0	265			
La Guadalupe	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR			
Cacahual	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR			
San Felipe	77	23	0	0	198	25	75	0	0	272	46	46	8	0	260			
Barrancomina	30	50	21	0	282	38	58	5	0	268	51	45	3	1	262			
Cumaribo	40	41	18	2	265	44	40	16	1	274	37	52	11	1	275			
Mirití Paraná	NR	NR	NR	NR	NR	81	19	0	0	210	50	50	0	0	255			
La Chorrera	37	55	8	0	261	61	39	0	0	253	41	52	7	0	268			
Puerto Nariño	68	32	1	0	206	78	22	0	0	211	62	36	2	0	239			
La pedrera	41	55	4	0	241	53	47	0	0	250	65	35	0	0	237			
Puerto Arica	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR			
Puerto	22	44	30	4	305	17	83	0	0	287	31	69	0	0	273			

MUNICIPIO	2015					2016					2017				
	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP	I	M	S	A	PP
Santander															
PROMEDIO NACIONAL	23	53	20	4	296	20	50	24	6	313	22	53	20	6	306

Fuente: elaboración propia, con base en los resultados agregados de las pruebas de Estado que publica el ICFES por entidad territorial, en la página Web <https://www.icfes.gov.co/web/guest/resultados-historicos-saber-359#https://www.icfes.gov.co/web/guest/saber-359>.

Convenciones

	Insatisfactorio.
	Mínimo.
	Sobresaliente.
	Avanzado.
	Puntaje promedio.

Anexo 2. Resultados estadísticos de las pruebas de Estado Saber 11

Tabla 13. Promedio del puntaje global obtenido por los municipios y corregimientos analizados, periodo 2016 -2018.

MUNICIPIO	2016-2	2017 -2	2018-2
Uribia	216	213	202
Manaure	218	209	204
Jambaló	214	203	197
Toribío	234	215	205
Silvia	228	223	222
Puracé	234	231	228
Caldono	229	221	217
Córdoba	254	257	247
Cumbal	264	258	251
Cuaspud	259	245	257
Mallama	246	247	237
Ricaurte	238	245	231
Aldana	265	270	267
San Andrés de Sotavento	220	219	207
Momil	235	238	232
San Antonio de Palmito	226	227	227
Sampues	241	237	230
Yavaraté	212	222	201
Taraira	236	249	223
Mitú	226	227	219
La Guadalupe	NR	NR	NR
Cacahual	NR	NR	NR
San Felipe	194	205	183
Barrancomina	220	226	206
Cumaribo	220	224	214
Mirití Paraná	187	192	189
La Chorrera	207	211	210
Puerto Nariño	200	200	195
La Pedrera	208	203	191
Puerto Arica	NR	NR	NR
Puerto Santander	225	246	226
PROMEDIO NACIONAL	264	262	258

Fuente: elaboración propia, con base en los resultados agregados de las pruebas de Estado que publica el ICFES por entidad territorial, en la página Web <https://www.icfes.gov.co/web/guest/resultados-saber-11>.

Anexo 3. Resultados estadísticos sobre cobertura educativa

Tabla 14. Porcentajes de cobertura educativa bruta (CB) y neta (CN) en el periodo 2015-2018.

MUNICIPIO	AÑO	Preescolar		Básica primaria		Básica secundaria		Media	
		CB	CN	CB	CN	CB	CN	CB	CN
Uribe	2015	82.7	38.6	129.0	64.3	36.1	15.7	14.2	4.1
	2016	89.1	40.1	123.6	67.6	38.3	17.3	16.1	4.4
	2017	81.5	40.7	118.9	69.4	43.5	21	21.3	4.9
Manauere	2015	124.7	46.5	120.3	69	44.5	20.7	12.7	3.6
	2016	138.4	50.2	132.7	71.9	51.1	24.2	13.0	4.1
	2017	141.3	54.6	133.3	75.6	58.5	27.2	14.9	4.2
Jambaló	2015	76.1	62.3	99.2	75.7	80	48.2	48.5	30.2
	2016	80.5	62.5	96.7	74.6	75.6	46.2	49.5	33.8
	2017	64.9	50.6	96.5	74.6	76.7	55.3	53.7	36.5
Toribío	2015	83.7	86.8	111.9	84	92.1	58.9	55.3	37.6
	2016	82.3	83.5	108.8	82.4	94.2	60.4	55	37.3
	2017	69.5	87.3	107.1	85.3	95	64.6	58.2	43.6
Silvia	2015	81.9	70.6	102.3	75.1	96.5	52.9	66	39.6
	2016	90.9	69.9	99.8	75.4	94.4	55.8	64.4	42.7
	2017	82.8	88.9	100.5	79.3	90	58.9	71.8	47.5
Puracé	2015	67.2	33.5	83.7	66.9	84.2	53.5	51	35.5
	2016	70.5	32.9	83.8	68.1	77.6	51	49.9	35.3
	2017	78.3	45.3	84.8	71.1	78.1	54.2	57.3	40.6
Caldono	2015	104.3	115.4	128.9	91.4	105.8	62.9	59.1	38.2
	2016	92.1	105.2	128.8	93.9	106.7	63.4	63.5	41.1
	2017	107.8	140.1	126.4	96.5	112.8	69.9	65.2	43.9
Córdoba	2015	85.5	81.5	117.1	103	114.8	92.3	80.7	48.5
	2016	99.1	93.7	110.3	94.3	115.9	89.9	80.7	45.5
	2017	92.4	88	105.4	91.3	116.8	92.6	85.9	52.9
Cumbal	2015	66	66.8	84	76.6	81.2	65.4	64.5	46.4
	2016	77.7	73.3	79.3	68.3	82.4	62.4	64.1	40.3
	2017	73	69.4	77.8	67.4	80.1	61.6	62.9	40.8
Cuaspud	2015	68	65.6	73.8	66.6	65.2	53.6	50.4	34.6
	2016	66.2	64.5	71.5	60.5	68.7	57.1	48.3	30.6
	2017	61.3	58.9	70.6	61.9	67.9	54.1	48.3	30.2

MUNICIPIO	AÑO	Preescolar		Básica primaria		Básica secundaria		Media	
		CB	CN	CB	CN	CB	CN	CB	CN
Mallama	2015	78.1	69.8	86.2	69.5	67	48.7	56.1	28.8
	2016	76	64.4	88.1	64.9	71.8	50.2	53.3	24.3
	2017	75.3	62.6	85.8	66	78.1	55.4	60.2	31.3
Ricaurte	2015	84.3	61.6	134	81.1	68.6	37.1	36	18.1
	2016	82.9	56.9	126.9	71.9	68.5	38.4	36.7	18.4
	2017	66.5	50.1	92.9	57.4	69	39.8	36.3	15.7
Aldana	2015	95.7	91.4	153.3	138.9	134.4	111.8	107.6	71.5
	2016	115.9	110.2	143.6	128.3	157.9	126.2	98.4	63
	2017	110.4	108.1	145.1	125.3	166.9	132.2	94.1	61.5
San Andrés de Sotavento	2015	83.9	57.5	140.4	84.5	102.8	72.7	77.4	40.7
	2016	83.8	49.1	120.8	81.6	98.4	72.7	77.3	46.5
	2017	85.2	50.5	96.4	77.1	97.6	74.1	81.8	46.6
Momil	2015	94	62.3	110.8	90.1	127.5	85	90.6	50.2
	2016	88.9	62.7	136.4	91.4	114.1	85	87.6	55.1
	2017	92.8	70.8	115.6	88.1	118.4	87.4	93.8	57.2
San Antonio de Palmito	2015	104.1	45	102.4	83.8	96.9	67.0	74.5	29,1
	2016	105	46.4	109.6	82.5	96	64.5	82.3	40.7
	2017	108.9	59.4	98.2	77	95.4	65.7	82.3	41.6
Sampues	2015	164.1	82.5	140.8	108.2	114.4	74.3	89.1	40.9
	2016	163.5	78.3	134.5	108.8	115.8	76.8	96.1	44.7
	2017	175.6	85.9	135.1	108.3	120.3	81.8	97.1	45
Yavaraté	2015	88.2	35.2	131.4	89.9	66.1	36.2	38.7	8
	2016	78.1	46.8	126.2	82.0	74.7	37.8	40	18.3
	2017	66.6	39.3	136.8	91.8	70.9	41.8	47.4	15.2
Taraira	2015	78.1	34.3	207.9	112.3	139.2	48.6	100	16.6
	2016	45.1	25.8	190	107.6	167.7	83.8	104	18.3
	2017	60.6	21.2	205.4	127.1	172.8	79.3	79.1	20.8
Mitú	2015	44	20.7	97.9	63.3	70.2	38.2	49.6	13.4
	2016	53.3	27.7	93.6	63.4	75.1	40.8	50.3	14.7
	2017	49.1	25.6	96.2	65.5	75.1	41.1	52.7	16
La Guadalupe	2015	100	27.2	119.5	71.7	0	0	0	0
	2016	130	30	120.8	72.9	0	0	0	0
	2017	54.5	9	129.1	68.7	0	0	0	0
Cacahual	2015	59	197	40.5	20.4	0	0	0	0
	2016	67.1	26.8	42.6	19.8	0	0	0	0
	2017	81.1	39.1	48.7	24.1	0	0	0	0

MUNICIPIO	AÑO	Preescolar		Básica primaria		Básica secundaria		Media	
		CB	CN	CB	CN	CB	CN	CB	CN
San Felipe	2015	144.1	37.2	101.8	54.5	50.2	18.1	30.3	2.9
	2016	115.9	45.4	94.3	51.3	43.5	16.5	20.5	0.9
	2017	84.4	24.4	94.4	54.8	42.2	13.9	21.3	3.7
Barrancomina	2015	162.9	84.2	201.5	121.2	107.7	38.5	38.9	8.2
	2016	167.6	94.6	197.8	126.1	121.3	35.4	43.3	5.8
	2017	169.4	101.5	208.5	129.2	121.5	40.8	42.4	8.1
Cumaribo	2015	89.7	39.7	133.4	75	41.9	14.1	20.1	4.1
	2016	87.3	45.7	138.1	79.7	48.6	16.9	20.8	3.6
	2017	99.5	55.6	139.8	78.9	50.6	16.6	21.6	3.3
Mirití Paraná	2015	65.1	23.2	83.8	51.9	55.4	32.9	36.7	6.3
	2016	30.9	26.1	76.1	43.7	70	37.4	40	11.2
	2017	58.1	20.9	61.6	47.5	66.4	36.9	47.3	15.7
La Chorrera	2015	50.9	23.1	76.2	51.1	62.5	32.8	32.7	5.1
	2016	62.6	22.4	72.4	48.9	62.2	33.0	32.7	9.2
	2017	53.7	24	75.7	52.9	62.6	30.2	29.6	8.9
Puerto Nariño	2015	67.6	50.8	96.3	69	82.1	50.1	46.7	15.4
	2016	91.8	57.3	95.6	69.4	79.3	47.7	49.2	15.4
	2017	103.2	63	93.7	68.2	79.1	46.7	55.3	22.9
La Pedrera	2015	69.9	34.9	87.5	61.1	48.9	27.9	31.1	9.3
	2016	63.8	28.4	82.5	56	35.4	19.1	22.2	4.7
	2017	81.5	26.7	84.1	58.7	41.4	23.7	27.2	7.8
Puerto Arica	2015	65	12.5	89.4	64.2	0	0	0	0
	2016	70	25	78.7	56.3	0	0	0	0
	2017	55	17.5	81.2	56.6	27.5	19.3	0	0
Puerto Santander	2015	45.1	12.2	68.9	49.6	32.4	18.9	12.5	5.3
	2016	50.6	22.2	64.0	47.5	32.0	17.3	11.3	4.3
	2017	56.7	23.4	69.8	48.3	33.2	12.5	25.6	2.4
PROMEDIO NACIONAL	2015	85.9	55.5	105.2	83.9	100.8	71.1	77.8	41.4
	2016	84	53.6	104.4	83.5	100.3	71	79.4	42.8
	2017	84.3	55.2	102	82.6	100.5	71.6	80.1	42.7

Fuente: elaboración propia, con base en los datos estadísticos entregados por la Oficina Asesora de Planeación y Finanzas del MEN (oficio con radicado externo 2019EE51455), Secretaría de Educación del Cauca (oficio con radicado externo CAU2019EE015958), Secretaría de Educación de Nariño (oficio con radicado externo NAR2019EE009570), Secretaría de Educación de Córdoba (oficio con radicado externo COR2019EE002403) y la Secretaría de Educación y Cultura del Vichada (oficio con radicado externo VIC2019EE002301).