

Bogotá D.C / 12 de marzo de 2026

Señores

Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA

Asunto: Remisión de versión ajustada del Plan Integral de Formación para los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana – PIFPA y respuesta a observaciones formuladas por regionales del SENA

Cordial saludo,

En el marco del Convenio Marco Especial de Cooperación No. 005 de 2025 suscrito entre el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA y la Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana – OPIAC, nos permitimos remitir la versión ajustada del Plan Integral de Formación para los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana – PIFPA, junto con la presente comunicación que expone la manera en que fueron revisadas, analizadas y atendidas las observaciones formuladas por las regionales del SENA.

Las observaciones recibidas fueron revisadas inicialmente de manera individual, documento por documento, con el fin de identificar tanto los comentarios reiterados entre regionales como aquellos aportes específicos de carácter territorial, normativo, pedagógico o institucional. Posteriormente, y para facilitar su lectura y respuesta, dichas observaciones fueron agrupadas temáticamente, evitando repeticiones innecesarias y permitiendo una atención más sistemática de los principales ejes señalados por las regionales.

Este ejercicio permitió identificar, de un lado, observaciones estructurales relacionadas con la articulación del PIFPA con el modelo de Formación Profesional Integral del SENA, la definición progresiva de perfiles ocupacionales, la implementación territorial del plan, la gobernanza y la evaluación; y, de otro lado, observaciones específicas vinculadas con el fortalecimiento del soporte normativo, la caracterización territorial de algunos departamentos y precisiones pedagógicas y operativas sobre el rol de formadores, sabedores y autoridades.

A partir de esta revisión se realizaron ajustes y precisiones en el documento, con el propósito de fortalecer su claridad técnica y su articulación con el marco institucional del SENA, sin modificar el enfoque territorial, intercultural y de largo plazo que orienta el PIFPA, construido a partir de procesos de escucha y concertación con pueblos indígenas amazónicos.

1. Naturaleza del PIFPA y articulación con el modelo de Formación Profesional Integral del SENA

Uno de los principales ejes de observación de las regionales del SENA se relacionó con la necesidad de precisar la naturaleza del documento frente al modelo de Formación Profesional Integral. En respuesta a ello, se reforzó la claridad del plan en el sentido de que el **PIFPA es un instrumento de planificación estratégica de mediano y largo plazo**, orientado a identificar campos de formación pertinentes para los pueblos indígenas amazónicos y a guiar la construcción progresiva de programas de formación técnica y tecnológica, pero **no constituye en sí mismo un diseño curricular ni un programa titulado específico**.

Por esta razón, el documento actualizado distingue con mayor claridad entre:

- ❖ el nivel del **plan marco**, donde se definen orientaciones estratégicas y campos de formación;
- ❖ y el nivel de los **programas específicos**, donde se desarrollarán, conforme a los procedimientos institucionales del SENA, los perfiles ocupacionales, resultados de aprendizaje, estructuras curriculares y certificaciones correspondientes.

De esta manera, se buscó atender las observaciones formuladas desde el Estatuto de la Formación Profesional Integral, mostrando que el PIFPA no desconoce el marco institucional del SENA, sino que se ubica en un nivel previo y orientador de la formulación de programas.

2. Origen territorial de los campos de formación y de las posibilidades formativas futuras

Otro de los puntos centrales señalados en las observaciones del SENA se relaciona con el origen de los posibles programas de formación futuros y con la aparente ausencia de estudios sectoriales o análisis ocupacionales convencionales.

Frente a ello, el documento ajustado explica con mayor claridad que los campos de formación y las diversas posibilidades formativas identificadas en el PIFPA no surgen de manera unilateral ni de una definición abstracta del equipo formulador, sino de un proceso de escucha territorial y construcción participativa desarrollado en los seis departamentos amazónicos, con participación de jóvenes indígenas, autoridades tradicionales, sabedores y sabedoras, organizaciones indígenas y equipos técnicos.

A partir de estos encuentros se construyeron categorías amplias de formación vinculadas al territorio, las economías propias, la gobernanza, la salud intercultural, la comunicación propia y otras dimensiones centrales para la pervivencia física y cultural de los pueblos indígenas amazónicos.

Se consideró importante dejar explícito que, en contextos como los territorios indígenas amazónicos, las necesidades formativas no se identifican únicamente mediante metodologías sectoriales convencionales o lecturas del mercado laboral, sino también mediante procesos de construcción colectiva con las comunidades que habitan y conocen profundamente sus territorios, sus necesidades, sus potencialidades y sus mandatos de vida.

3. Construcción progresiva de perfiles ocupacionales y campo articulador del Cuidado Integral del Territorio Amazónico

Como respuesta directa a las observaciones relacionadas con la necesidad de mayor claridad frente a perfiles ocupacionales y articulación con el modelo institucional del SENA, se incorporó el apartado **“Construcción progresiva de perfiles ocupacionales interculturales amazónicos”**.

En este apartado se propone el campo ocupacional articulador **“Cuidado Integral del Territorio Amazónico”**, entendido como una supracategoría que organiza las distintas posibilidades formativas identificadas en los encuentros territoriales. Esta categoría no se plantea como una ocupación única ni como un programa cerrado, sino como un marco articulador para la construcción progresiva de perfiles y programas pertinentes para la región.

Así mismo, se incorporó la **fase de armonización técnico-institucional**, mediante la cual se establece el mecanismo de transición entre los campos de formación definidos por el plan y la formulación de programas específicos dentro del marco institucional del SENA. Esta fase prevé ejercicios de revisión comparativa de referentes ocupacionales existentes, análisis de correspondencias parciales y construcción progresiva de perfiles pertinentes al territorio amazónico.

Con ello se buscó responder a la preocupación del SENA sobre cómo traducir las apuestas territoriales del plan a su sistema de formación, sin forzar dichas apuestas a programas ya existentes que no recogen integralmente las dimensiones culturales, territoriales, organizativas y espirituales de los pueblos indígenas amazónicos.

4. Revisión comparativa de referentes ocupacionales existentes

En atención a las observaciones que sugerían revisar la relación entre los campos de formación del PIFPA y los programas o referentes ocupacionales ya existentes en el SENA, el documento incorpora una revisión comparativa preliminar de algunos referentes vigentes.

Este ejercicio permitió mostrar que, aunque existen programas que guardan cierta relación con algunos de los campos identificados por ejemplo en el ámbito ambiental, agropecuario o comunitario, dichos referentes **no integran plenamente** los sistemas de conocimiento propio, la gobernanza territorial, la dimensión espiritual, las economías propias y la pervivencia cultural que son centrales para los pueblos indígenas amazónicos.

Esta comparación no se presenta para desconocer la oferta formativa existente, sino para evidenciar la necesidad de avanzar en procesos de armonización y adecuación progresiva que permitan construir programas realmente pertinentes para las comunidades indígenas.

5. Implementación del plan, gobernanza y condiciones para iniciar procesos formativos

Las observaciones regionales también señalaron la necesidad de mayor claridad sobre cómo se implementará el plan, cuáles serán las condiciones mínimas para iniciar procesos formativos en territorio

y cómo se distribuirán las responsabilidades entre el SENA, la OPIAC, las organizaciones indígenas y las autoridades territoriales.

En respuesta a ello, se fortalecieron los capítulos de **gobernanza** e **implementación** del PIFPA, precisando:

- ❖ una hoja de ruta por fases, que contempla alistamiento territorial, experiencias piloto, ampliación progresiva y consolidación;
- ❖ los espacios de coordinación y seguimiento en niveles nacional, regional y territorial;
- ❖ y las condiciones territoriales, pedagógicas, logísticas e institucionales necesarias para iniciar procesos formativos en territorio.

Con ello se buscó clarificar que el SENA mantiene su rol institucional en la implementación de la formación profesional integral, mientras que las organizaciones indígenas y las autoridades territoriales desempeñan un papel decisivo en la concertación, validación territorial y pertinencia cultural de los procesos.

6. Fortalecimiento del enfoque pedagógico intercultural y del rol de los sabedores

En atención a observaciones relacionadas con la articulación entre saberes propios y formación técnica, el documento también fortaleció el apartado referido al perfil y vinculación de los formadores. Allí se precisó que los procesos formativos se desarrollarán mediante **parejas pedagógicas interculturales**, integrados por instructores del SENA y sabedores o educadores indígenas.

Reconociendo que instructores técnicos y sabedores participan como formadores con igual importancia dentro de los procesos formativos, cada uno desde su ámbito de conocimiento. Así mismo, se dejó explícita la necesidad de contar con mecanismos de reconocimiento y remuneración digna para los sabedores y educadores indígenas, dentro de los procedimientos institucionales correspondientes.

7. Observaciones específicas incorporadas o consideradas

Además de los ajustes estructurales descritos, en la revisión final se tuvieron en cuenta observaciones específicas formuladas por las regionales, entre ellas:

- ❖ incorporación de referentes normativos adicionales como la Ley 1381 de 2010 y otros instrumentos vinculados a derechos lingüísticos;
- ❖ fortalecimiento de referencias del marco internacional amazónico, incluyendo la **OTCA**;
- ❖ ampliación y ajuste de la caracterización territorial del departamento del Guainía
- ❖ revisión de observaciones sobre formación de formadores, evaluación comunitaria y sistema de cuidado colectivo.

Estas observaciones, aunque en algunos casos no implicaron cambios estructurales en la arquitectura del plan, sí permitieron fortalecer la precisión del documento y su contextualización territorial.

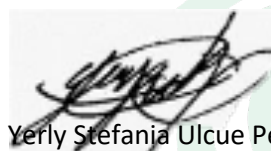
8. Sobre la matriz de respuesta

Con el fin de facilitar la revisión del documento por parte del SENA, se adjunta una **matriz consolidada de respuesta a observaciones**, construida a partir de la revisión individual de los documentos remitidos por las regionales y de su posterior agrupación temática. Esta matriz señala los principales temas observados, la respuesta institucional dada en el documento y la ubicación correspondiente dentro del plan.

Finalmente, reiteramos la disposición de la OPIAC para continuar avanzando de manera conjunta con el SENA en el fortalecimiento del **Plan Integral de Formación para los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana**, como una apuesta estratégica para promover procesos de formación técnica y tecnológica pertinentes, interculturales y acordes con las realidades territoriales de la región amazónica.

Agradecemos las observaciones realizadas al documento, las cuales han contribuido a fortalecer su claridad técnica y su articulación con los procesos institucionales de formación profesional.

Cordialmente,



Yerly Stefania Ulcue Perdomo
Coordinadora juventud OPIAC

OPIAC

Matriz consolidada de respuesta a observaciones

Tema	Observación del SENA	Respuesta / ajuste realizado	Ubicación en el plan
Naturaleza del PIFPA	Se señala ambivalencia entre formación académica y formación ocupacional del SENA.	Se precisó que el PIFPA es un plan estratégico de mediano y largo plazo, no un programa de formación específico. Los programas titulados se diseñarán posteriormente conforme a los procedimientos institucionales del SENA.	Cap. 1 y Cap. 6
Articulación con el modelo de Formación Profesional Integral (FPI)	Se solicita mayor claridad en la relación con el Estatuto FPI y sus principios.	Se fortaleció la explicación de la relación del PIFPA con el modelo de Formación Profesional Integral, aclarando que los diseños curriculares se desarrollarán dentro de los marcos institucionales del SENA.	Cap. 6
Definición de ocupaciones y perfiles ocupacionales	El documento no presenta ocupaciones ni perfiles ocupacionales definidos.	Se incorporó el campo ocupacional articulador “Cuidado Integral del Territorio Amazónico”, que organiza las posibilidades formativas derivadas del proceso territorial y permite su desarrollo progresivo en programas específicos.	Cap. 6.11
Metodología para identificar necesidades de formación	Se menciona que el plan no evidencia análisis ocupacional ni estudios sectoriales.	Se aclaró que el plan se basa en procesos de escucha territorial realizados en los seis departamentos amazónicos, con participación de jóvenes, autoridades y organizaciones indígenas. Se complementó con revisión comparativa de referentes ocupacionales existentes.	Cap. 4 y Cap. 6
Armonización entre mandatos territoriales y marco institucional del SENA	Se solicita mayor claridad sobre cómo se traducirán las apuestas territoriales en programas del SENA.	Se incorporó la fase de armonización técnico-institucional, que permitirá traducir progresivamente los mandatos territoriales en perfiles ocupacionales y programas titulados compatibles con el sistema institucional del SENA.	Cap. 6.11
Diseño curricular y	Se indica que el documento no presenta estructuras	Se precisó que el plan no constituye un diseño curricular. La definición de módulos, resultados de aprendizaje y	Cap. 6

estructura de programas	curriculares modulares ni niveles de certificación.	certificaciones se realizará durante la formulación de programas específicos dentro de las líneas tecnológicas del SENA.	
Certificación y competencias institucionales	Se advierte que la certificación debe permanecer bajo competencia exclusiva del SENA.	El documento reafirma que el PIFPA no propone sistemas paralelos de certificación y que la certificación de los programas derivados del plan se realizará conforme a los procedimientos institucionales del SENA.	Cap. 6
Evaluación y seguimiento	El plan presenta indicadores comunitarios que no corresponden al sistema institucional de evaluación del SENA.	Se aclaró que la evaluación se concibe con una doble dimensión: evaluación técnica-institucional del SENA y evaluación comunitaria-territorial orientada a la pertinencia cultural.	Cap. 9 y Cap. 10
Gobernanza y roles institucionales	Se señala posible ambigüedad en la distribución de responsabilidades entre SENA, OPIAC y autoridades indígenas.	Se fortaleció el capítulo de gobernanza, clarificando roles y estableciendo espacios de coordinación nacional, regional y territorial para seguimiento del plan.	Cap. 9
Mesa sectorial, línea tecnológica y redes de conocimiento	Se advierte que estas decisiones exceden las competencias de las regionales del SENA.	Estas iniciativas se presentaron como horizontes institucionales de mediano plazo, sujetos a evaluación y decisión de las instancias nacionales del SENA.	Cap. 9
Participación y reconocimiento de sabedores	Se solicita mayor claridad sobre el rol y la vinculación de sabedores indígenas.	Se fortaleció el apartado de perfil y vinculación de formadores, estableciendo la figura de pareja pedagógica intercultural entre instructor SENA y sabedor indígena.	Cap. 6.12
Reconocimiento económico de sabedores	Se menciona la necesidad de claridad sobre el reconocimiento económico de sabedores.	El documento establece que los sabedores participan como formadores dentro de los equipos pedagógicos y que deben contar con mecanismos de reconocimiento y remuneración digna, conforme a los procedimientos institucionales vigentes.	Cap. 6.12

Implementación territorial y capacidades institucionales	Se advierte que la implementación requiere capacidades administrativas, presupuestales y logísticas.	El plan plantea una implementación progresiva por fases (alistamiento, pilotaje, consolidación) que permitirá adaptar el proceso a las condiciones institucionales y territoriales.	Cap. 10
Indicadores y sostenibilidad del plan	Se recomienda mayor claridad en metas e indicadores verificables.	El documento incorpora una hoja de ruta de implementación y seguimiento, con indicadores orientadores que serán desarrollados en los programas específicos.	Cap. 10
Fortalecimiento del soporte normativo	Se sugiere incorporar referencias normativas adicionales relacionadas con pueblos indígenas y lenguas.	Se incorporaron referencias adicionales como la Ley 1381 de 2010, así como otros instrumentos relevantes para el reconocimiento de derechos lingüísticos y culturales.	Marco normativo
Contexto amazónico e instrumentos internacionales	Se sugiere fortalecer referencias regionales amazónicas.	Se incorporaron referencias a instrumentos y marcos de cooperación regional como la Organización del Tratado de Cooperación Amazónica (OTCA).	Contexto regional
Caracterización territorial (Guainía)	Se sugiere ampliar la descripción territorial e incluir elementos geográficos y culturales específicos.	Se fortaleció la caracterización territorial incorporando referencias como la Estrella Fluvial de Inírida, dinámicas fronterizas, pueblos presentes y problemáticas ambientales.	Cap. 4
Formación de formadores	Se recomienda fortalecer procesos de formación intercultural de instructores.	Se incluyó el fortalecimiento de procesos de formación de formadores en doble vía, entre instructores del SENA y sabedores indígenas.	Cap. 6.12
Articulación con educación superior	Se sugiere considerar la continuidad hacia educación superior.	El plan reconoce la posibilidad de articulación futura con procesos de formación profesional y educación superior en el marco institucional correspondiente.	Cap. 10

PLAN INTEGRAL DE FORMACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE LA AMAZONÍA – PIFPA

Formación técnica y tecnológica con pertinencia cultural para jóvenes
indígenas amazónicos

Convenio Marco Especial de Cooperación No. 005 de 2025

Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA

Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana
OPIAC

Región Amazónica Colombiana

Amazonas – Caquetá – Guainía – Guaviare – Putumayo – Vaupés

Año 2025

FICHA TÉCNICA DEL PLAN

Nombre del documento

Plan Integral de Formación para los Pueblos Indígenas de la Amazonía – PIFPA

Sigla

PIFPA

Naturaleza del documento

Plan integral de formación que orienta la formulación, implementación y seguimiento de programas de formación técnica y tecnológica intercultural para jóvenes indígenas de la Amazonía colombiana, en articulación con los sistemas de conocimiento propio, el SEIP y los mandatos territoriales de los pueblos indígenas amazónicos.

Instituciones responsables

Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana – OPIAC

Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA

Marco de cooperación

Convenio Marco Especial de Cooperación No. 005 de 2025 entre el SENA y la OPIAC, en el marco del Acuerdo Étnico IT2–203 del Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026.

Ámbito territorial de aplicación

Región amazónica colombiana: departamentos de Amazonas, Caquetá, Guainía, Guaviare, Putumayo y Vaupés, con énfasis en resguardos, territorios colectivos y comunidades indígenas reconocidas.

Población objetivo

Jóvenes indígenas, a partir de los 14 años, vinculados a establecimientos educativos y procesos del SEIP en los seis departamentos amazónicos, que deseen acceder a formación técnica y tecnológica intercultural sin desvincularse de sus territorios y comunidades.

Propósito central

Orientar la formación técnica y tecnológica intercultural como herramienta para fortalecer la educación propia, la pervivencia cultural, el cuidado del territorio, el buen vivir y el liderazgo juvenil indígena, articulando los sistemas de conocimiento propio con el modelo de formación por competencias del SENA y con las obligaciones del Estado frente a los derechos de los pueblos indígenas.

Soporte normativo y político principal

Constitución Política de Colombia (1991); Ley 115 de 1994; Decreto 804 de 1995; Decreto 1953 de 2014; Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP y Capítulo Amazónico; Acuerdo Étnico IT2–203 del PND 2022–2026; Acuerdo 0010 de 2016 del SENA; Convenio 169 de la OIT; Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Metodología de construcción

Construido mediante un proceso participativo con pueblos y organizaciones indígenas amazónicas, a través de encuentros territoriales, mambeaderos, talleres con jóvenes, autoridades y sabedores, ejercicios de cartografía social, sistematización de aportes comunitarios y mesas de trabajo interinstitucionales entre OPIAC, SENA y otras entidades.

Vigencia y proyección

Documento de referencia a partir de 2025, con vocación de largo plazo y posibilidad de actualización periódica según los mandatos territoriales de los pueblos indígenas amazónicos, las decisiones de las instancias de gobernanza del PIFPA y los resultados del seguimiento comunitario e institucional.

Contenido

1. Presentación y contexto del Plan.....	9
1.1. Origen territorial del PIFPA y proceso de escucha	9
1.2. Convenio SENA–OPIAC y marco institucional.....	10
1.3. Alcance del Plan y relación con los programas de formación técnica y tecnológica.....	10
2. Propósito general del Plan.....	13
2.1. Sentido del propósito.....	13
2.2. Formación desde el territorio y los sistemas de conocimiento propio	14
2.3. Articulación entre los sistemas de conocimiento indígena y el conocimiento técnico14	
2.4. Centralidad de sabedores, sabedoras, abuelos y abuelas.....	15
2.5. Formación para la defensa y el cuidado del territorio.....	16
2.6. Pervivencia cultural y buen vivir	16
2.7. Liderazgo juvenil y autonomía	17
2.8. Permanencia territorial de los procesos de formación.....	17
2.9. Diversidad cultural y flexibilidad formativa	18
2.10. Objetivos específicos del Plan	19
2.11. Enfoques transversales del Plan.....	19
3. Marco político y normativo	21
3.1. Fundamentos constitucionales	21
3.2. Normativa en educación indígena	21
3.3. El SEIP y su Capítulo Amazónico como marco rector.....	22
3.4. Marco institucional del SENA y la formación técnica intercultural.....	23
3.5. Compromisos nacionales: política pública, MPC, MRA y Acuerdo IT2–203.....	24
3.6. Compromisos internacionales.....	25
3.7. Sentido político del Plan: autonomía, territorio y gobierno propio	26
3.8. Conclusión normativa: por qué el PIFPA es necesario y obligatorio	26
4. Caracterización demográfica y territorial de la Amazonía colombiana.....	28

4.1.	Composición demográfica y diversidad de pueblos	28
4.2.	Población total, población indígena y proyecciones demográficas	30
4.3.	Juventud indígena amazónica y su papel en la continuidad cultural	31
4.4.	Resguardos indígenas y configuración territorial.....	32
4.5.	Caracterización territorial por departamento	35
4.5.1.	Amazonas	35
4.5.2.	Caquetá.....	37
4.5.3.	Guainía.....	38
4.5.4.	Guaviare	39
4.5.5.	Putumayo	40
4.5.6.	Vaupés	42
4.6.	Condiciones educativas y desafíos para la formación en la Amazonía colombiana	44
4.7.	Organización del sistema educativo oficial: establecimientos, sedes y media completa.....	45
4.8.	Población juvenil y potencial formativo para los programas técnico y tecnológico	47
5.	Fortalecimiento de la educación propia e intercultural	49
5.1.	Sentido del fortalecimiento de la educación propia e intercultural en la Amazonía	49
5.2.	Implicaciones del PIFPA para la formación técnica y tecnológica	51
5.3.	Gobernanza educativa propia y articulación con SEIP, PEC, PEI y ETI	52
6.	Lineamientos generales de la formación técnica y tecnológica intercultural	54
6.1.	Sentido y principios orientadores.....	54
6.2.	Pertinencia territorial y cultural	55
6.3.	Flexibilidad formativa y alternancia.....	56
6.4.	Articulación entre saber propio y conocimiento técnico	57
6.5.	Reconocimiento de saberes previos y trayectorias comunitarias	58
6.6.	Articulación con la educación básica, media y otros niveles de formación	59
6.7.	Lenguas propias, bilingüismo y enfoque intercultural.....	60

6.8.	Perfiles de ingreso a los programas de formación	60
6.8.1.	<i>Perfil de ingreso al programa técnico</i>	61
6.8.2.	<i>Perfil de ingreso al programa tecnológico</i>	62
6.9.	Perfil de egreso de los programas.....	62
6.9.1.	<i>Dimensión del ser</i>	63
6.9.2.	Dimensión del saber hacer	63
6.9.3.	<i>Dimensión estratégica</i>	63
6.9.4.	<i>Dimensión de gestión y articulación</i>	64
6.9.5.	<i>Dimensión social e intercultural</i>	64
6.10.	Campos de formación en los programas del PIFPA.....	65
6.11.	Construcción progresiva de perfiles ocupacionales interculturales amazónicos	67
6.11.1.	<i>Fase de armonización técnico-institucional</i>	68
6.11.2.	<i>Revisión comparativa preliminar</i>	68
6.11.3.	<i>Programas en formulación y materialización inicial</i>	69
6.11.4.	<i>Formación para el trabajo y desarrollo humano</i>	69
6.11.5.	<i>Horizonte de adecuaciones estructurales y reconocimiento sectorial</i>	69
6.12.	Perfil y vinculación de los formadores	70
6.12.1.	<i>Perfil del sabedor o educador indígena</i>	72
7.	Pervivencia física y cultural, territorio y buen vivir	74
7.1.	Pervivencia cultural como horizonte de la formación	74
7.2.	Territorio como entramado espiritual, ecológico y político	75
7.3.	Buen vivir, soberanía alimentaria y economías propias	75
7.4.	Jóvenes, futuro del territorio y papel de la formación	76
8.	Pedagogías propias y metodologías de formación.....	78
8.1.	Principios pedagógicos del PIFPA	78
8.2.	El territorio, la chagra y la maloca como espacios pedagógicos	79
8.3.	Proyectos de formación territorial.....	80
8.4.	Círculos de palabra, oralidad y memoria	81

8.5.	Tiempos, ritmos de aprendizaje y alternancia.....	81
8.6.	Evaluación formativa, comunitaria y situada	83
8.7.	Materiales y recursos pedagógicos interculturales	84
8.7.1.	<i>Materiales vivos del territorio</i>	84
8.7.2.	Materiales intergeneracionales y de memoria ancestral	85
8.7.3.	<i>Cartografía territorial, monitoreo y tecnología apropiada</i>	85
8.7.4.	<i>Recursos lingüísticos y comunicativos</i>	86
8.7.5.	<i>Recursos formativos para instructores y sabedores</i>	86
8.7.6.	<i>Materiales para el diálogo de saberes y el trabajo conjunto</i>	87
8.8.	Conectividad, tecnologías digitales y cuidado del territorio	88
9.	Roles de los actores y gobernanza del PIFPA.....	89
9.1.	Orientaciones generales de gobernanza.....	89
9.1.1.	<i>Rol de la OPIAC y de las organizaciones indígenas amazónicas</i>	90
9.3.	Rol del Ministerio de Educación Nacional y de las secretarías de educación departamentales	94
9.4.	Rol de los establecimientos educativos y del SEIP en territorio.....	95
9.5.	Rol de las autoridades tradicionales y de las asambleas comunitarias.....	95
9.6.	Rol de sabedores, sabedoras, abuelos y abuelas	96
9.7.	Rol de las y los jóvenes y de las familias.....	96
10.	Hoja de ruta e implementación de la formación técnica y tecnológica intercultural	98
10.1.	Sentido de la hoja de ruta	98
10.2.	Criterios para decidir por dónde empezar	99
10.3.	Fases para avanzar desde las primeras experiencias	100
10.4.	Condiciones mínimas para iniciar procesos en territorio	102
10.4.1.	<i>Desarrollo de la etapa práctica o productiva en clave de economías propias</i>	103
10.4.2.	<i>Escenarios de práctica en los territorios indígenas amazónicos</i>	103
10.5.	Adecuaciones institucionales necesarias para la implementación del PIFPA	105

10.5.1.	<i>Adecuaciones académicas y de arquitectura institucional</i>	105
10.5.2.	<i>Adecuaciones operativas y de tiempos institucionales</i>	106
10.5.3.	<i>Alcance político e institucional de las adecuaciones</i>	107
10.6.	<i>Seguimiento y ajuste permanente del Plan</i>	107
10.7.	<i>Sostenibilidad y proyección a largo plazo</i>	109
10.8.	<i>Acciones, indicadores, metas y dimensiones de seguimiento del PIFPA</i> ...	110
10.8.1.	<i>Dimensiones de seguimiento del PIFPA</i>	110
10.8.2.	<i>Indicadores y metas para el periodo 2025–2026</i>	110
10.8.3.	<i>Indicadores de consolidación progresiva y horizonte estratégico del PIFPA</i> 114	
10.8.4.	<i>Uso de las matrices de seguimiento</i>	116
10.8.5.	<i>Consideración final sobre evaluación y responsabilidad institucional</i> ...	117
	Referencias normativas y conceptuales	118

Presentación

- *Origen territorial, sentido político y propósito general del Plan Integral de Formación para los Pueblos Indígenas de la Amazonía.*

El Plan Integral de Formación para los Pueblos Indígenas de la Amazonía (PIFPA) surge de un proceso amplio de escucha territorial construido a partir de la palabra y el sentir de las comunidades amazónicas. Su origen se halla en los encuentros realizados en los seis departamentos de la región Amazonas, Caquetá, Guainía, Guaviare, Putumayo y Vaupés, donde jóvenes, autoridades, sabedores, abuelas y abuelos, y organizaciones indígenas compartieron sus reflexiones, preocupaciones y aspiraciones frente a la educación, la vida cultural y el futuro de sus pueblos.

En estos espacios, la palabra no se ordenó a partir de encuestas ni formularios estandarizados, sino desde la experiencia cotidiana del territorio: la chagra y sus ciclos, el río y sus enseñanzas, la maloca y sus rituales, los caminos, los cantos y la memoria de los mayores. De estas conversaciones emerge un mandato claro: la formación que requieren los pueblos indígenas amazónicos debe nacer del territorio, dialogar con la espiritualidad, fortalecer la vida comunitaria y acompañar a las nuevas generaciones en la construcción de su identidad y en el cuidado del bosque, el agua y la selva.

En este contexto, el PIFPA se constituye como una herramienta política, educativa y territorial orientada a guiar la oferta de formación técnica y tecnológica del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), en articulación con la Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana (OPIAC), en la Amazonía, en coherencia con el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), los mandatos de los pueblos indígenas amazónicos y los acuerdos construidos en espacios de concertación como la Mesa Regional Amazónica (MRA) y la Mesa Permanente de Concertación (MPC). El Plan no es un documento neutro ni abstracto, sino una apuesta por articular las responsabilidades institucionales del Estado con los sistemas propios de conocimiento, los proyectos de vida de los pueblos y la pervivencia cultural de la región.

1. Presentación y contexto del Plan

- *Contexto territorial, institucional y metodológico que da origen al PIFPA.*

El PIFPA se construye como respuesta a mandatos territoriales expresados por los pueblos indígenas amazónicos en distintos espacios de diálogo, encuentro y concertación regional. Estos mandatos recogen preocupaciones, necesidades y proyecciones relacionadas con la educación, la vida cultural y el futuro de las juventudes indígenas, en un contexto marcado por profundas transformaciones sociales, ambientales y territoriales.

En dichos espacios se expresó la voz de quienes habitan y cuidan el territorio. Se habló del fortalecimiento de la cultura y la lengua, de la defensa del bosque y el agua, de los caminos de formación que requieren las y los jóvenes, y de los retos que enfrentan los pueblos frente a la deforestación, los cambios ambientales, la minería ilegal, el conflicto armado y la pérdida progresiva de prácticas tradicionales. Este pensamiento colectivo constituye el fundamento político y pedagógico del Plan.

El Capítulo reconoce que la Amazonía colombiana es hogar de 64 pueblos indígenas, con lenguas, historias, formas de organización y relaciones con el territorio profundamente diversas. Esta pluralidad define el carácter del PIFPA y exige una propuesta formativa flexible, territorializada y sensible a los tiempos, prácticas y visiones de cada pueblo, sin imponer modelos únicos ni esquemas homogéneos.

1.1. Origen territorial del PIFPA y proceso de escucha

Los encuentros territoriales que dieron origen al PIFPA fueron espacios para tejer la palabra desde la experiencia cotidiana de los pueblos indígenas amazónicos. Allí se habló desde la chagra y sus ciclos; desde la maloca y sus rituales; desde el río que enseña a leer el clima y los cambios del territorio; desde el bosque que muestra señales, presencias y equilibrios; desde el fogón donde se conversa; y desde los tiempos marcados por la luna y por la palabra mayor.

En estos mambaderos, asambleas y reuniones comunitarias, las autoridades, sabedoras y sabedores insistieron en que la formación destinada a las juventudes debe contribuir al cuidado de la vida del territorio, al fortalecimiento de la memoria colectiva y a la continuidad de la cultura. Se subrayó que la educación propia e intercultural no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que constituye un proceso integral de formación de personas comprometidas con su territorio, su comunidad y su proyecto de vida.

Más allá del intercambio de la palabra, estos encuentros se desarrollaron como talleres participativos orientados a la reflexión colectiva y a la construcción de insumos concretos para la formación técnica y tecnológica intercultural. A través de ejercicios diseñados para caracterizar a las juventudes indígenas en sus contextos actuales, se abordaron preguntas sobre las condiciones existentes y las necesidades en ámbitos como la educación, la salud, el territorio, la economía y la cultura.

De manera complementaria, se realizaron ejercicios de reconocimiento de las fortalezas, capacidades y oportunidades presentes en los territorios, así como de las dificultades y limitaciones

que inciden en los procesos formativos. Estos análisis permitieron identificar *nubes de posibilidades* y horizontes de formación técnica y tecnológica coherentes con las dinámicas territoriales, los proyectos de vida de las juventudes y las apuestas colectivas de los pueblos indígenas amazónicos.

Asimismo, se desarrollaron ejercicios de priorización y proyección a futuro que permitieron visibilizar los campos y programas técnicos y tecnológicos que las juventudes, las autoridades, las abuelas y los abuelos y las organizaciones consideran estratégicos para el fortalecimiento del territorio. La sistematización detallada de estos talleres, metodologías y resultados se presenta en los anexos del Plan, como soporte técnico del proceso de construcción participativa.

En coherencia con estas orientaciones, el PIFPA reconoce al territorio como un aula viva, donde cada espacio enseña elementos fundamentales para sostener la vida. Este principio orienta la formación técnica y tecnológica intercultural como un proceso de articulación entre conocimientos técnicos como el monitoreo ambiental, la cartografía, las tecnologías de la información o la gestión de proyectos y los sistemas de conocimiento indígena, asumidos no como complemento, sino como fundamento del proceso formativo.

1.2. Convenio SENA–OPIAC y marco institucional

El proceso de escucha y construcción territorial que dio origen al PIFPA se desarrolla en el marco del Convenio Marco Especial de Cooperación No. 005 de 2025, el cual establece las bases para la articulación entre el SENA y la OPIAC en la formulación e implementación de procesos de formación técnica y tecnológica intercultural en la Amazonía.

Este marco de cooperación permite orientar la oferta formativa en coherencia con el enfoque pluralista y diferencial adoptado por el SENA, así como con los mandatos territoriales de los pueblos indígenas amazónicos, reconociendo la diversidad étnica, cultural y territorial de la región y la necesidad de adecuar programas, metodologías y mecanismos de certificación a las realidades de los territorios.

En este sentido, el PIFPA se configura como un instrumento de articulación entre los mandatos de los pueblos indígenas amazónicos, el SEIP y su Capítulo Amazónico, la política institucional del SENA y los acuerdos construidos en escenarios de concertación como la MRA y la MPC, en particular los compromisos asumidos en el Acuerdo Étnico IT2–203 del Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026.

1.3. Alcance del Plan y relación con los programas de formación técnica y tecnológica

El PIFPA es un plan marco de formación. No constituye un programa curricular detallado, sino un conjunto de orientaciones políticas, territoriales, pedagógicas y organizativas que guían la formulación e implementación de programas de formación técnica y tecnológica intercultural en la Amazonía. Su alcance comprende la definición de principios, enfoques, criterios de pertinencia territorial, lineamientos metodológicos, roles de los actores y una hoja de ruta para la implementación, el seguimiento y la evaluación de los procesos formativos.

De manera paralela a la formulación del PIFPA, se vienen construyendo programas específicos de formación de nivel técnico y tecnológico dirigidos principalmente a jóvenes indígenas de la región amazónica. Estos programas se desarrollan de manera articulada al Plan como expresiones concretas

de sus orientaciones políticas, territoriales y pedagógicas. El PIFPA no sustituye estos programas ni desarrolla su contenido curricular en detalle; establece el horizonte común y los criterios que orientarán tanto estas primeras experiencias como las rutas formativas que se definan a futuro en diálogo con los pueblos y los territorios.

La articulación con establecimientos educativos que cuentan con media completa o que avanzan en la construcción de trayectorias educativas completas a través de los Sistemas Integrados de Educación Media y Superior (SIMES) constituye una ruta prioritaria del PIFPA. El SIMES, como estrategia del Ministerio de Educación Nacional (MEN), resulta especialmente relevante en contextos rurales y de ruralidad dispersa, en tanto permite que establecimientos educativos que históricamente han ofrecido únicamente primaria o niveles incompletos de secundaria puedan garantizar, de manera progresiva, la continuidad de la trayectoria educativa en el propio territorio. Esto implica que, año tras año, se habilite el siguiente grado escolar para que las cohortes de estudiantes continúen su formación, por ejemplo, pasando de quinto a sexto, luego a séptimo y así sucesivamente hasta alcanzar el grado undécimo sin verse obligadas a salir de sus comunidades.

Esta estrategia es fundamental para asegurar la permanencia de las y los jóvenes indígenas en sus territorios, evitar desplazamientos forzados por razones educativas y consolidar, de manera gradual, una base real de estudiantes que cursan entre séptimo y undécimo grado. En este sentido, el SIMES no solo garantiza el derecho a trayectorias educativas completas, sino que se constituye en una condición habilitante para el desarrollo de los programas de formación técnica y tecnológica contemplados en el PIFPA.

En coherencia con lo anterior, el PIFPA reconoce que la implementación de la formación técnica y tecnológica no se limita exclusivamente a la existencia de media completa. El programa de formación técnica podrá desarrollarse en establecimientos educativos o sedes que cuenten con grados de secundaria a partir de séptimo, siempre que existan las condiciones territoriales, pedagógicas e institucionales necesarias y exista el interés de los establecimientos educativos y de las autoridades territoriales para su implementación. Por su parte, el programa de formación tecnológica requerirá que las y los jóvenes hayan cursado o se encuentren cursando el grado undécimo, lo cual se viabiliza en aquellos establecimientos que ya cuentan con media completa o que la van consolidando progresivamente mediante el SIMES.

La vinculación de los establecimientos educativos a los programas de formación técnica y tecnológica se concibe como un proceso progresivo, concertado y voluntario, que inicia con aquellos establecimientos que ya cuentan con las condiciones necesarias y se amplía en la medida en que otros especialmente rurales y rurales dispersos consoliden sus trayectorias educativas completas. Esta incorporación se realizará en diálogo con las autoridades educativas y territoriales, con las organizaciones indígenas y con base en la decisión y disposición de los establecimientos educativos, aspectos que se desarrollan con mayor detalle en el capítulo correspondiente a los actores y sus responsabilidades.

Finalmente, el PIFPA se concibe con un horizonte de mediano y largo plazo de doce (12) años, entendido como un marco orientador para la consolidación progresiva de trayectorias educativas completas, el fortalecimiento de la oferta de formación técnica y tecnológica intercultural y la

ampliación gradual de su cobertura territorial en la Amazonía. Este horizonte reconoce los ritmos propios de los territorios, los ciclos educativos y generacionales, y la necesidad de construir procesos sostenidos en el tiempo que garanticen la permanencia de las juventudes indígenas en sus territorios y el fortalecimiento de sus proyectos de vida.



2. Propósito general del Plan

- *Sentido, principios y horizonte ético-político de la formación técnica y tecnológica intercultural.*

El Plan Integral de Formación para los Pueblos Indígenas de la Amazonía tiene como propósito general orientar la construcción y la implementación de programas de formación técnica y tecnológica intercultural que nazcan del territorio, se fundamenten en los sistemas de conocimiento propio y contribuyan a la pervivencia cultural, al cuidado del territorio y al buen vivir de los pueblos indígenas amazónicos. No se trata solo de aumentar la oferta educativa en la región, sino de transformar la manera en que se concibe la formación técnica y tecnológica, de forma que deje de ser un camino que arranca a las y los jóvenes de sus comunidades y se convierta en una herramienta para fortalecer su presencia y su papel dentro de ellas.

Este propósito general articula mandatos territoriales y obligaciones estatales. Por un lado, recoge las decisiones de los pueblos expresadas en sus planes de vida, en el Sistema Educativo Indígena Propio y en el Capítulo Amazónico; por otro, aterriza los compromisos asumidos por el Estado en el marco del Acuerdo Étnico IT2–203 del Plan Nacional de Desarrollo, del Convenio 005 de 2025 entre SENA y OPIAC y de otros instrumentos normativos. El PIFPA es el lugar donde estas dos corrientes se encuentran para dar forma a una propuesta de formación que tiene como centro la vida de los pueblos en sus territorios.

2.1. Sentido del propósito

El sentido del propósito del PIFPA se define desde la mirada de los pueblos amazónicos sobre lo que significa vivir bien y seguir existiendo como pueblos. En los encuentros territoriales, las autoridades, los sabedores y los jóvenes insistieron en que la formación solo tiene valor si ayuda a cuidar el territorio, a fortalecer la lengua y la cultura, a sostener las formas propias de organización y a abrir caminos para que las nuevas generaciones asuman responsabilidades dentro de sus comunidades. Desde esta perspectiva, la formación técnica y tecnológica no es un fin en sí mismo, sino un medio para consolidar la autonomía y la capacidad de decisión de los pueblos frente a las múltiples presiones que enfrentan.

Por eso, el Plan no se limita a describir contenidos o competencias técnicas. Busca orientar un tipo de formación que permita a las y los jóvenes vincularse de manera más fuerte con sus pueblos, comprender mejor lo que ocurre en sus territorios y contar con herramientas para participar en la defensa de la vida, la cultura y el bosque. El propósito general del PIFPA, en últimas, es que la educación técnica y tecnológica contribuya a que la Amazonía siga siendo territorio de pueblos y no solo de proyectos externos.

2.2. Formación desde el territorio y los sistemas de conocimiento propio

Una afirmación central del PIFPA es que la formación técnica y tecnológica intercultural debe partir del territorio y de los sistemas de conocimiento propio de cada pueblo indígena amazónico. El territorio no se entiende únicamente como el espacio físico donde se ubican las sedes educativas o los centros de formación, sino como un entramado vivo de ríos, chagras, bosques, caminos, lugares sagrados, memorias y relaciones espirituales que sostienen la vida colectiva. En este sentido, el territorio constituye una categoría integral que articula cultura, política, economía y naturaleza, y que orienta el sentido de los procesos formativos que propone el Plan.

Los sistemas de conocimiento propio se expresan en la lengua, la espiritualidad, las prácticas de cuidado del territorio, las formas de producir alimento, los rituales, la medicina tradicional y las formas de organización comunitaria. Estos conocimientos se transmiten en espacios como la chagra, la maloca, el mambadero, el fogón o el río, y se actualizan permanentemente en la vida cotidiana del territorio. No se trata de saberes aislados ni del pasado, sino de sistemas completos, vigentes y dinámicos, con sus propias autoridades, reglas de transmisión, espacios de enseñanza y criterios de validación.

Formar desde el territorio implica reconocer que estos sistemas de conocimiento no son un contexto ni un componente adicional de la formación, sino su punto de partida y su principal criterio de pertinencia. En el marco del PIFPA, esto significa que la formación técnica y tecnológica no se concibe como un proceso externo que se “aplica” sobre el territorio, sino como un camino que dialoga con las formas propias de leer los ciclos de la selva, de comprender los equilibrios y desequilibrios del territorio y de orientar el cuidado de la vida. El territorio no es únicamente el lugar donde ocurre la formación, sino el referente desde el cual se definen sus propósitos, sus límites y su sentido político y cultural.

Desde esta perspectiva, los conocimientos técnicos y tecnológicos solo adquieren sentido cuando contribuyen a fortalecer los procesos comunitarios, la autonomía de los pueblos y el cuidado del territorio. El PIFPA afirma, por tanto, que cualquier programa de formación que se construya en su marco deberá mostrar con claridad cómo se fundamenta en los sistemas de conocimiento propio y cómo reconoce al territorio como su principal maestro.

Las implicaciones pedagógicas, metodológicas y organizativas de este principio se desarrollan en los capítulos posteriores del Plan, donde se profundiza en las pedagogías propias, las metodologías de formación territorial y los lineamientos para articular el conocimiento técnico con los sistemas de conocimiento indígena, manteniendo siempre al territorio como eje orientador del proceso formativo.

2.3. Articulación entre los sistemas de conocimiento indígena y el conocimiento técnico

El PIFPA parte del reconocimiento de que los pueblos indígenas amazónicos poseen sistemas de conocimiento propios, completos y vigentes, que no pueden ser reducidos a saberes “tradicionales” ni concebidos como complementos culturales del conocimiento técnico o científico occidental. Estos sistemas de conocimiento se fundamentan en la Ley de Origen, en las narraciones de creación, en la

espiritualidad, en los calendarios propios, en las prácticas de chagra, pesca, caza y recolección, en la medicina tradicional, en las formas de gobierno propio y en los mecanismos de transmisión de la memoria biocultural. Se trata de sistemas con autoridades, reglas de validación, espacios de enseñanza y principios éticos propios, que se actualizan permanentemente en la vida comunitaria y en el territorio.

En este horizonte, el territorio no es únicamente el lugar donde se aplica el conocimiento, sino un entramado espiritual, ecológico, histórico y político que sostiene la vida de los pueblos. El territorio es casa, cuerpo, memoria y escuela al mismo tiempo; es el espacio donde se tejen las relaciones entre personas, espíritus, animales, plantas, ríos y montañas. Los sistemas de conocimiento indígena amazónicos están indisolublemente ligados a este territorio, y no pueden comprenderse ni fortalecerse por fuera de él.

Cuando el PIFPA habla de articulación entre los sistemas de conocimiento indígena y el conocimiento técnico, no se refiere a la superposición de contenidos “propios” y “occidentales” en un mismo programa de formación, ni a la incorporación instrumental de elementos culturales en currículos definidos externamente. La articulación que propone el Plan es un diálogo crítico entre dos formas distintas de conocer y habitar el mundo, en el que los sistemas de conocimiento propio ocupan un lugar central para orientar el sentido, los límites y los usos del conocimiento técnico.

Desde esta perspectiva, el conocimiento técnico y científico contemporáneo incluyendo las herramientas y metodologías asociadas a la formación profesional integral adquiere valor en la medida en que contribuye a fortalecer los procesos comunitarios, la autonomía de los pueblos y el cuidado del territorio. Esto implica reconocer que la lectura indígena de los ciclos ecológicos, de los desequilibrios territoriales y de las relaciones espirituales tiene prioridad para definir qué tecnologías se utilizan, con qué fines, en qué momentos y en qué condiciones.

El PIFPA asume como principio que cualquier programa de formación técnica o tecnológica que se construya en su marco deberá demostrar con claridad cómo se articula con los sistemas de conocimiento propio, cómo reconoce al territorio como eje orientador del proceso formativo y cómo evita que el conocimiento técnico se imponga o sustituya las formas propias de saber y de decidir de los pueblos indígenas amazónicos. Las implicaciones pedagógicas, metodológicas y organizativas de este principio se desarrollan en los capítulos posteriores del Plan.

2.4. Centralidad de sabedores, sabedoras, abuelos y abuelas

El PIFPA reconoce que los sabedores, sabedoras, abuelos y abuelas ocupan un lugar central e irremplazable en los procesos de educación propia e intercultural de los pueblos indígenas amazónicos. Su palabra, su experiencia y su orientación espiritual no constituyen un complemento cultural de la formación, sino el fundamento que permite que los procesos educativos se mantengan en coherencia con la Ley de Origen, la memoria colectiva y las normas propias de cada pueblo.

La centralidad de los mayores implica reconocer que la formación técnica y tecnológica no puede desligarse de los principios éticos, espirituales y territoriales que ellos custodian. Son los sabedores y las sabedoras quienes orientan el uso responsable del conocimiento, advierten sobre los límites que no deben cruzarse y acompañan a las nuevas generaciones en el aprendizaje de cómo vivir y

decidir en equilibrio con el territorio. Su presencia garantiza que la incorporación de herramientas técnicas no rompa la relación entre conocimiento, vida y comunidad.

Desde esta perspectiva, los mayores no son invitados ocasionales a los procesos formativos ni figuras simbólicas para legitimar propuestas externas. Son actores estructurales del proceso educativo, cuya participación debe ser reconocida y garantizada desde el diseño hasta la evaluación de los programas de formación que se desarrollen en el marco del PIFPA, de acuerdo con las decisiones de cada pueblo y sus autoridades.

Las formas concretas de vinculación, reconocimiento y participación de los sabedores, sabedoras, abuelos y abuelas en los procesos de formación técnica y tecnológica intercultural se desarrollan en los capítulos posteriores del Plan, en coherencia con los sistemas propios de educación y con los mecanismos de gobernanza definidos por los pueblos indígenas amazónicos.

2.5. Formación para la defensa y el cuidado del territorio

El PIFPA asume que la formación técnica y tecnológica intercultural tiene un papel directo en la defensa y el cuidado del territorio amazónico. La Amazonía colombiana enfrenta múltiples amenazas asociadas a la deforestación, las economías ilegales, los proyectos extractivos y a decisiones externas que, en muchos casos, se toman sin una consulta adecuada ni el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. En este contexto, la formación no puede entenderse como un proceso neutro o desconectado de las realidades territoriales.

Desde la mirada de los pueblos indígenas amazónicos, formar es también fortalecer la capacidad colectiva para comprender lo que ocurre en el territorio, para leer sus transformaciones y para tomar decisiones informadas sobre su cuidado y su futuro. La formación técnica y tecnológica adquiere sentido cuando contribuye a que las comunidades cuenten con jóvenes capaces de analizar los impactos de proyectos externos, dialogar con instituciones y actores externos, y participar activamente en los espacios de concertación y defensa territorial.

El PIFPA plantea que los programas de formación que se desarrollen en su marco deben contribuir a fortalecer estas capacidades, reconociendo a las y los jóvenes como actores clave en los procesos de cuidado del territorio. La formación no busca reemplazar las formas propias de defensa y gobierno, sino complementarlas con herramientas que permitan a los pueblos indígenas amazónicos ejercer sus derechos, proteger su territorio y sostener la vida colectiva frente a las presiones que enfrentan.

Las estrategias concretas para articular la formación técnica y tecnológica con los procesos de defensa territorial se desarrollan en los capítulos posteriores del Plan, donde se profundiza en los campos de formación, las metodologías y la hoja de ruta para la implementación en territorio.

2.6. Pervivencia cultural y buen vivir

La pervivencia cultural y el buen vivir constituyen el horizonte que da sentido al Plan Integral de Formación para los Pueblos Indígenas de la Amazonía. La pervivencia no se limita a la presencia física de los pueblos en un territorio, sino que se expresa en la continuidad de las lenguas, las prácticas culturales, la espiritualidad, los sistemas de conocimiento propio y las formas de organización y gobierno que sostienen la vida colectiva.

Desde esta perspectiva, el buen vivir se relaciona con la posibilidad de habitar el territorio en equilibrio, de garantizar alimento, salud, cuidado y armonía, y de mantener la capacidad colectiva de decidir sobre el futuro del pueblo. El PIFPA asume que la formación técnica y tecnológica solo es pertinente cuando contribuye a fortalecer estas condiciones y no cuando fragmenta la vida comunitaria o promueve modelos de desarrollo ajenos a los proyectos de vida definidos por los pueblos indígenas amazónicos.

En consecuencia, el Plan afirma que el éxito de los procesos formativos no puede medirse únicamente por el número de personas certificadas o insertadas en el mercado laboral. Los aprendizajes adquieren valor en la medida en que se traducen en más cuidado del territorio, en fortalecimiento de las economías propias, en continuidad de la lengua y la memoria cultural, y en mayor participación de las y los jóvenes en los espacios de gobierno propio y decisión comunitaria.

El desarrollo de estos horizontes pervivencia cultural, territorio y buen vivir se aborda de manera amplia y específica en los capítulos posteriores del Plan, donde se profundiza en su relación con los campos de formación, las pedagogías propias y los procesos de implementación en territorio.

2.7. Liderazgo juvenil y autonomía

La formación técnica y tecnológica intercultural que propone el PIFPA reconoce a las y los jóvenes indígenas amazónicos como actores centrales en la continuidad cultural, territorial y política de sus pueblos. Las juventudes no son únicamente destinatarias de la oferta formativa, sino sujetos colectivos con capacidad de asumir responsabilidades en los procesos comunitarios y en la toma de decisiones sobre el presente y el futuro del territorio.

En este marco, el liderazgo juvenil se entiende en clave de autonomía colectiva y no como una cualidad individual desligada del tejido comunitario. La formación busca fortalecer la capacidad de las y los jóvenes para participar en los espacios propios de organización, para dialogar con actores externos desde la posición de sus pueblos y para aportar a la gestión del territorio, la cultura y la vida comunitaria, siempre en articulación con las autoridades tradicionales y los mayores.

El PIFPA plantea que la formación técnica y tecnológica debe contribuir a que las y los jóvenes puedan ejercer estos liderazgos sin verse obligados a abandonar sus territorios ni a desvincularse de sus comunidades. La autonomía que se promueve no se reduce a la toma de decisiones individuales, sino que se expresa en la posibilidad de que los pueblos cuenten con jóvenes formados que fortalezcan sus proyectos colectivos, su gobierno propio y su capacidad de decidir sobre su propio desarrollo.

Los perfiles de egreso, los roles específicos de las juventudes y las estrategias para el fortalecimiento del liderazgo juvenil se desarrollan en los capítulos posteriores del Plan, en coherencia con los sistemas propios de organización y las decisiones de cada pueblo indígena amazónico.

2.8. Permanencia territorial de los procesos de formación

Una preocupación reiterada en los encuentros territoriales que dieron origen al PIFPA fue que muchas y muchos jóvenes indígenas se ven obligados a salir de sus comunidades para acceder a procesos de formación, sin contar con garantías de retorno ni con condiciones reales para aplicar lo

aprendido en sus territorios. Esta situación ha contribuido, en numerosos casos, a la desvinculación de las y los jóvenes de la vida comunitaria y a la pérdida progresiva de saberes, lenguas y prácticas culturales.

El PIFPA asume como principio que la formación técnica y tecnológica intercultural debe contribuir a revertir esta lógica. La permanencia territorial de los procesos de formación se entiende como una condición fundamental para fortalecer la continuidad cultural, la autonomía de los pueblos y la relación de las y los jóvenes con su territorio. Formar en y desde el territorio no es únicamente una decisión logística, sino una apuesta política por garantizar que el conocimiento se construya en diálogo con la vida comunitaria y se ponga al servicio de ella.

Desde esta perspectiva, el Plan promueve modalidades formativas que priorizan la cercanía territorial y la articulación con los tiempos, ritmos y dinámicas propias de las comunidades. La permanencia territorial no excluye la movilidad ni el intercambio con otros espacios de aprendizaje, pero plantea que cualquier desplazamiento debe ser pensado como parte de un proceso formativo que mantenga el vínculo con el territorio y evite la migración permanente o la desvinculación prolongada de la vida comunitaria.

Las estrategias concretas para garantizar la permanencia territorial de los procesos de formación incluyendo la alternancia, la articulación institucional y la organización operativa de las rutas formativas se desarrollan en los capítulos posteriores del Plan, particularmente en la hoja de ruta para la implementación.

2.9. Diversidad cultural y flexibilidad formativa

La Amazonía colombiana es un territorio profundamente diverso, habitado por pueblos indígenas con lenguas, historias, sistemas de conocimiento y formas de relación con la selva y el río que no pueden ser reducidas a una experiencia única. El PIFPA reconoce que esta diversidad cultural y territorial constituye una riqueza fundamental y, al mismo tiempo, un desafío para la formulación de procesos de formación técnica y tecnológica intercultural.

Desde esta comprensión, el Plan afirma que no es posible ni deseable establecer un modelo homogéneo de formación aplicable de manera uniforme en todos los territorios amazónicos. La pertinencia de la formación depende de su capacidad para adaptarse a las realidades de cada pueblo, a sus prioridades, a sus amenazas y a sus oportunidades, así como a los tiempos y ritmos propios de la vida comunitaria.

La flexibilidad formativa se asume, por tanto, como un principio orientador del PIFPA. Esta flexibilidad no implica ausencia de criterios ni debilitamiento de los procesos formativos, sino la posibilidad de ajustar rutas, énfasis y modalidades en diálogo con las comunidades, las autoridades indígenas y los equipos de formación. El Plan establece un marco común de principios y orientaciones, pero reconoce que su aplicación concreta debe construirse de manera situada, respetando la diversidad cultural y territorial de la Amazonía.

Los desarrollos pedagógicos, metodológicos y operativos asociados a este principio se abordan en los capítulos posteriores del Plan, donde se profundiza en la flexibilidad formativa, las pedagogías propias y las estrategias de implementación en territorio.

2.10. Objetivos específicos del Plan

El propósito general del PIFPA se concreta en un conjunto de objetivos específicos que orientan las acciones de los distintos actores involucrados y permiten hacer seguimiento a los avances del Plan. Estos objetivos recogen los mandatos territoriales expresados por los pueblos indígenas amazónicos y los articulan con las responsabilidades institucionales del Estado en materia de formación técnica y tecnológica intercultural.

En primer lugar, el PIFPA tiene como objetivo fortalecer los procesos de educación propia e intercultural de los pueblos indígenas amazónicos mediante la formulación e implementación de programas de formación técnica y tecnológica que nazcan del territorio, se fundamenten en los sistemas de conocimiento propio y reconozcan a las autoridades, sabedores y sabedoras como orientadores estructurales de la formación.

En segundo lugar, el Plan busca ampliar y diversificar las oportunidades de formación para las y los jóvenes indígenas, garantizando que puedan continuar sus trayectorias educativas sin desvincularse de sus comunidades y evitando que la migración hacia cabeceras municipales o ciudades sea la única alternativa para acceder a la formación técnica o tecnológica. Para ello, se promoverán ofertas de formación territorializadas, articuladas con los establecimientos educativos, con los SIMES y con los planes de vida y de ordenamiento propio de cada pueblo.

En tercer lugar, el PIFPA se propone consolidar una arquitectura institucional y de gobernanza que haga posible y sostenible la formación técnica y tecnológica intercultural en la Amazonía. Esto implica fortalecer la alianza entre OPIAC y SENA, articular al Ministerio de Educación Nacional y a las secretarías de educación departamentales, vincular a los establecimientos educativos y asegurar que los recursos, equipos, tecnologías y condiciones necesarias para la formación sean asumidos como responsabilidad del Estado, y no como una carga adicional para las comunidades.

Finalmente, el Plan tiene como objetivo contribuir a que las y los jóvenes indígenas asuman un papel activo en la defensa y el cuidado del territorio, en el fortalecimiento del gobierno propio y en la construcción de alternativas de buen vivir frente a las presiones derivadas de la deforestación, las economías extractivas y las múltiples violencias que atraviesan la región. Los programas de formación que se desarrollen en el marco del PIFPA deberán mostrar, con el tiempo, cómo las capacidades construidas por las y los jóvenes se traducen en proyectos, iniciativas y decisiones que fortalezcan la pervivencia cultural, territorial y política de los pueblos indígenas amazónicos.

2.11. Enfoques transversales del Plan

El PIFPA reconoce que la formación técnica y tecnológica intercultural se desarrolla en territorios atravesados por desigualdades históricas, dinámicas de violencia, procesos de exclusión y profundas transformaciones sociales y ambientales. Por esta razón, además de los principios orientadores definidos en los apartados anteriores, el Plan incorpora un conjunto de enfoques transversales que

orientan la lectura de la realidad y las decisiones pedagógicas, organizativas e institucionales a lo largo de todo el documento.

Un primer enfoque es el de género, entendido desde las perspectivas y las formas propias de organización de los pueblos indígenas amazónicos. Este enfoque reconoce el papel central de las mujeres y las jóvenes en la vida comunitaria, en la transmisión de la lengua y en el cuidado del territorio, y plantea la necesidad de crear condiciones para su participación plena en los procesos de formación, evitando la reproducción de desigualdades y violencias que limitan su acceso y permanencia.

Un segundo enfoque es el de niñez y juventud, orientado a garantizar procesos formativos que fortalezcan los proyectos de vida de las y los jóvenes indígenas y que contribuyan a la construcción de entornos protectores frente a las múltiples presiones que enfrentan en los territorios, incluyendo el conflicto armado, las economías ilegales y otras formas de violencia. La formación se concibe, en este sentido, como una herramienta para ampliar horizontes sin romper el vínculo con la comunidad y el territorio.

El Plan incorpora también un enfoque de inclusión y diversidad de capacidades, reconociendo que en los territorios amazónicos existen jóvenes con distintas maneras de aprender, comunicarse y participar. Este enfoque plantea la necesidad de buscar, en diálogo con las comunidades y las autoridades, adaptaciones razonables en las metodologías, los tiempos y los espacios de formación, para garantizar que nadie quede excluido por razones de origen, lengua, género o condición.

Finalmente, el PIFPA asume un enfoque de cuidado y protección del territorio y de la vida frente a las múltiples violencias que atraviesan la región. Este enfoque orienta la implementación de los procesos formativos de manera que no expongan innecesariamente a las y los jóvenes a situaciones de riesgo, y que contribuyan a fortalecer la resiliencia comunitaria, la organización propia y la capacidad de los pueblos de enfrentar estas situaciones desde su espiritualidad, su cultura y su diálogo crítico con el Estado.

Los desarrollos específicos de estos enfoques se abordan de manera transversal en los capítulos posteriores del Plan, particularmente en los lineamientos de formación, las pedagogías propias, los roles de los actores y la hoja de ruta para la implementación y el seguimiento del PIFPA.

3. Marco político y normativo

- *Fundamentos constitucionales, normativos e institucionales que sustentan el PIFPA.*

El Plan Integral de Formación para los Pueblos Indígenas de la Amazonía (PIFPA) se sustenta en un marco político y normativo robusto que reconoce la diversidad cultural, la autonomía, el territorio y los sistemas propios de conocimiento de los pueblos indígenas. Este marco está constituido por la Constitución Política de 1991, la legislación en materia de educación indígena, el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y su Capítulo Amazónico, el régimen especial para Territorios Indígenas previsto en el Decreto 1953 de 2014, las políticas institucionales del SENA, los acuerdos concertados en espacios como la Mesa Permanente de Concertación (MPC) y la Mesa Regional Amazónica (MRA), los compromisos internacionales en materia de derechos de los pueblos indígenas y los mandatos de las autoridades y organizaciones indígenas amazónicas.

La articulación de estos elementos muestra que el PIFPA no es un documento aislado ni voluntarista, sino la respuesta a obligaciones jurídicas y políticas que comprometen al Estado colombiano y, en particular, al SENA, a garantizar procesos de formación técnica y tecnológica pertinentes, territorializados e interculturales, construidos en diálogo con los pueblos indígenas de la Amazonía.

3.1. Fundamentos constitucionales

La Constitución Política de 1991 es el soporte principal del carácter intercultural y territorial del PIFPA. El reconocimiento de Colombia como nación pluriétnica y multicultural, consagrado en los artículos 7 y 8, establece el deber del Estado de reconocer y proteger la diversidad étnica y cultural de la Nación, así como las riquezas naturales y culturales que la integran. Estos mandatos se conectan con el derecho de los pueblos indígenas a conservar, fortalecer y desarrollar sus propias instituciones, culturas y formas de vida.

El artículo 10 reconoce las lenguas de los grupos étnicos como oficiales en sus territorios, lo que sustenta la centralidad de las lenguas propias en los procesos de formación. Los artículos 63, 329 y 330, por su parte, desarrollan la propiedad colectiva de los resguardos, la creación de entidades territoriales indígenas y las facultades de los pueblos para ejercer formas de gobierno y administración en sus territorios, incluyendo la posibilidad de organizar y gestionar sus propios sistemas educativos y de salud.

En materia educativa, los artículos 67 y 68 definen la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social, e incluyen el deber del Estado de garantizar una educación que respete la identidad cultural de las comunidades étnicas y promueva su acceso a todos los niveles de la enseñanza. Estos fundamentos constitucionales legitiman la construcción de un plan de formación técnica y tecnológica intercultural como el PIFPA y obligan a las instituciones estatales a adecuar su oferta formativa a las realidades y decisiones de los pueblos indígenas amazónicos.

3.2. Normativa en educación indígena

En desarrollo de los mandatos constitucionales, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación reconoce la educación para grupos étnicos como una modalidad del servicio educativo y establece

que debe responder a la lengua, la cultura, la cosmovisión, la historia y el proyecto de vida de cada pueblo. El Decreto 804 de 1995 reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, disponiendo que la etnoeducación debe estar ligada al ambiente, a los procesos productivos y a la vida social y cultural de las comunidades, con respeto por sus creencias y tradiciones.

La normativa en educación indígena también incluye la creación y consolidación de espacios de concertación como la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), donde los pueblos han avanzado en la definición de lineamientos generales para la educación propia e intercultural y han insistido en que los sistemas educativos deben responder a los planes de vida y a los sistemas de conocimiento de los pueblos, y no al revés.

A este marco se suma el Decreto 1953 de 2014, que crea un régimen especial para poner en funcionamiento los Territorios Indígenas, como paso hacia la configuración de Entidades Territoriales Indígenas (ETI). Este decreto reconoce la autonomía de los pueblos para administrar directamente funciones relacionadas con educación, salud, ambiente y gobierno propio en sus territorios, incluyendo la posibilidad de organizar sus sistemas de educación propia y de articularlos con la oferta estatal.

El PIFPA se inscribe en este marco legal como una herramienta concreta para avanzar en la garantía del derecho a la educación propia e intercultural en el nivel de la formación técnica y tecnológica. No crea un sistema paralelo, sino que busca que la acción del SENA en la Amazonía se ajuste a los principios de la etnoeducación, al régimen especial de los Territorios Indígenas y a las decisiones concertadas con las autoridades y organizaciones indígenas.

3.3. El SEIP y su Capítulo Amazónico como marco rector

El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) es la apuesta política y pedagógica de los pueblos indígenas para orientar los procesos educativos desde sus propias cosmovisiones, lenguas, historias, autoridades y territorios. No se trata de un programa aislado, sino de un horizonte de largo plazo que busca que toda la educación desde la primera infancia hasta los niveles superiores responda a los planes de vida de los pueblos, a sus sistemas de conocimiento y a sus formas de gobierno.

En este camino, los pueblos han avanzado en acuerdos, lineamientos y capítulos regionales. El Capítulo Amazónico del SEIP recoge específicamente los mandatos de las organizaciones, autoridades y comunidades de la región amazónica, enfatizando la centralidad del territorio, de la espiritualidad, de las lenguas propias y de la relación con la selva, el río, la chagra y los sitios sagrados como ejes de la formación. Este Capítulo plantea la necesidad de consolidar proyectos educativos territoriales, de fortalecer la educación propia y de construir rutas de formación que permitan a las y los jóvenes asumir responsabilidades en la defensa del territorio y en el gobierno propio.

El PIFPA reconoce al SEIP y a su Capítulo Amazónico como marcos rectores. La formación técnica y tecnológica intercultural que se formula en este Plan no se concibe al margen del SEIP, sino como parte de su desarrollo. En concreto, esto significa que los contenidos, metodologías, criterios de evaluación, usos de la lengua propia y formas de certificación deben construirse en diálogo con las instancias del SEIP, con la CONTCEPI, con las autoridades y con las organizaciones indígenas

amazónicas, de modo que los programas de formación no contradigan los principios del sistema propio, sino que lo fortalezcan.

3.4. Marco institucional del SENA y la formación técnica intercultural

El Servicio Nacional de Aprendizaje SENA es un establecimiento público del orden nacional, con personería jurídica, patrimonio propio y autonomía administrativa, encargado de cumplir la función que corresponde al Estado de invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos, mediante la oferta y ejecución de formación profesional integral para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país. Desde esta misión, definida en la Ley 119 de 1994, el SENA se constituye en un actor central para hacer efectivo el derecho a la formación técnica y tecnológica de las y los jóvenes indígenas amazónicos y para reconocer sus aportes al desarrollo del país desde sus propios territorios.

El PIFPA reconoce, sin embargo, que no basta con “ubicar” programas para jóvenes indígenas dentro de la estructura existente del SENA. La formación técnica y tecnológica intercultural que aquí se propone supone también ajustes y desarrollos institucionales al interior de la entidad, de manera que los pueblos indígenas amazónicos no aparezcan como una población residual o excepcional, sino como sujetos de derecho con agendas formativas propias. En este sentido, el Plan se entiende como una oportunidad para profundizar el enfoque pluralista y diferencial que el SENA ha adoptado mediante el Acuerdo 0010 de 2016, que define la Política de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial en la formación profesional integral, el empleo y el emprendimiento.

En este horizonte, y en coherencia con dicha política, el PIFPA propone avanzar hacia la creación y consolidación de una mesa sectorial específica para la formación con pueblos indígenas, como espacio de concertación entre el SENA, los pueblos y organizaciones indígenas amazónicas, el sector público y otros actores relevantes. Las Mesas Sectoriales del SENA son, en general, escenarios de diálogo y concertación con el sector productivo, gubernamental y académico para orientar la pertinencia de la formación para el trabajo y desarrollar normas de competencia laboral. En el caso de la Amazonía y de los pueblos indígenas, una mesa sectorial específica permitiría que los perfiles ocupacionales, las normas de competencia y los diseños curriculares resultantes respondan a los mandatos territoriales, a las economías propias y al cuidado del territorio, y no únicamente a las demandas del mercado laboral convencional.

De manera articulada con esta propuesta, el PIFPA identifica como una oportunidad que el SENA configure una línea tecnológica y una red de conocimiento específicas para comunidades y pueblos indígenas, en particular para los procesos de formación en la Amazonía. Las redes de conocimiento del SENA agrupan centros de formación y aliados externos alrededor de sectores económicos o temas transversales, con el propósito de gestionar y transferir conocimiento y fortalecer la pertinencia de la formación. La creación de una red y de una línea tecnológica orientadas a la formación con pueblos indígenas amazónicos permitiría articular, a nivel nacional, los programas, proyectos de investigación aplicada, materiales pedagógicos, experiencias de innovación y procesos de formación de formadores que se desarrollen en el marco del PIFPA, evitando que queden dispersos o dependientes de iniciativas aisladas de uno u otro centro de formación.

Estas orientaciones se complementan con otras decisiones internas que el SENA podría adoptar para fortalecer la implementación del PIFPA, tales como el reconocimiento formal del papel de los sabedores, sabedoras y educadores indígenas en los procesos formativos; la adecuación de los criterios para el reconocimiento de escenarios de etapa práctica en territorios indígenas, en articulación con el Programa Especial de Economías Propias de la OPIAC; la implementación de soluciones de conectividad apropiadas a los contextos amazónicos; y la incorporación de competencias transversales en los programas derivados del Plan, tales como la formulación de proyectos territoriales, el conocimiento del derecho propio y de los marcos jurídicos ambientales, y la comprensión de los planes de manejo indígena del territorio. Estas propuestas, que se desarrollan en capítulos posteriores, solo serán sostenibles si el SENA las integra a su planeación institucional y a sus sistemas de gestión del conocimiento, de la calidad y de la formación profesional integral.

En síntesis, el marco institucional del SENA no es un simple telón de fondo para el PIFPA. Por el contrario, el Plan se concibe como una oportunidad para que la entidad profundice su compromiso con la diversidad étnica y cultural del país y desarrolle, en el marco de su propia política de enfoque pluralista y diferencial, una mesa sectorial, una línea tecnológica y una red de conocimiento orientadas a la formación con pueblos indígenas. De este modo, los programas técnicos y tecnológicos interculturales para la juventud indígena amazónica podrán consolidarse como una apuesta institucional de largo plazo, coherente con los mandatos de los pueblos indígenas y con los compromisos del Estado colombiano en materia de derechos, territorio y buen vivir.

3.5. Compromisos nacionales: política pública, MPC, MRA y Acuerdo IT2–203

El Plan Integral de Formación para los Pueblos Indígenas de la Amazonía (PIFPA) se inscribe en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida”, expedido mediante la Ley 2294 de 2023. Esta Ley no solo define lineamientos generales de política pública, sino que incorpora, como parte de su contenido, los acuerdos derivados de los procesos de consulta previa con los pueblos y comunidades étnicas, entre ellos los acuerdos específicos suscritos con los pueblos indígenas amazónicos en la Mesa Regional Amazónica -MRA- y en la Mesa Permanente de Concertación -MPC-.

En el marco de la consulta previa del Plan Nacional de Desarrollo, los pueblos indígenas amazónicos alcanzaron un conjunto de acuerdos identificados con códigos IT que recogen compromisos del Gobierno Nacional en materia de derechos territoriales, gobierno propio, ambiente, conectividad, comunicaciones y formación. Estos acuerdos, protocolizados y anexados al PND, obligan al Estado a adelantar no solo programas y proyectos, sino también adecuaciones institucionales y normativas para materializar los derechos de los pueblos indígenas y garantizar la implementación de los compromisos concertados.

Entre estos compromisos se encuentra el Acuerdo Étnico IT2–203, orientado al diseño y validación de un plan integral de formación técnica y tecnológica intercultural para jóvenes indígenas de la Amazonía. Este acuerdo fue retomado por el SENA en la Circular 0065 de 2025, que autoriza la suscripción de un convenio especial de cooperación con la OPIAC “para dar cumplimiento al acuerdo étnico IT2-203 del Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026, asociado al diseño y validación de un Plan Integral de Formación Técnica y Tecnológica Intercultural, que integre innovación pedagógica

acorde con las realidades del territorio y los sistemas de conocimiento de los jóvenes indígenas de la Amazonia”. El PIFPA es precisamente la respuesta a este mandato: no surge solo de una iniciativa voluntaria de las partes, sino de un compromiso formal del Estado colombiano con los pueblos indígenas amazónicos.

En consecuencia, el PIFPA no puede entenderse únicamente como un documento programático, sino como un instrumento de cumplimiento de los acuerdos del PND con los pueblos indígenas amazónicos. Esto implica que su implementación demanda adecuaciones institucionales al interior de las entidades responsables, en particular del SENA y del sector educación: creación de espacios específicos de concertación, (como una mesa sectorial para formación con pueblos indígenas), configuración de líneas y redes tecnológicas orientadas a los procesos formativos en territorios indígenas, ajustes en los criterios de reconocimiento de escenarios de práctica, mecanismos para la vinculación de sabedores y educadores indígenas, y el desarrollo de instrumentos de seguimiento que permitan dar cuenta del avance en el cumplimiento del Acuerdo IT2–203 y de otros compromisos derivados de la consulta previa.

Desde esta perspectiva, el PIFPA articula los mandatos territoriales expresados por las organizaciones indígenas amazónicas con los compromisos asumidos por el Estado colombiano en la Ley 2294 de 2023 y en los acuerdos IT, y se convierte en una referencia obligada para la acción de las instituciones en materia de formación técnica y tecnológica intercultural para la juventud indígena de la Amazonía.

Asimismo, el Plan reconoce el marco normativo que protege y promueve las lenguas indígenas en Colombia, particularmente lo establecido en la Ley 1381 de 2010 o Ley de Lenguas Nativas, la cual reconoce las lenguas de los pueblos indígenas como parte fundamental del patrimonio cultural de la Nación y establece medidas para su protección, fortalecimiento y uso en los procesos educativos y culturales.

3.6. Compromisos internacionales

El marco del PIFPA se extiende más allá del ámbito nacional e incluye los compromisos internacionales asumidos por Colombia en materia de derechos de los pueblos indígenas. Entre ellos se destaca el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que reconoce el derecho de los pueblos indígenas y tribales a decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, a conservar sus instituciones y formas de vida, y a recibir una educación que responda a sus necesidades, aspiraciones y métodos tradicionales de enseñanza.

En el contexto regional, la Amazonía colombiana forma parte de un territorio amazónico compartido por varios países de América del Sur, donde existen esfuerzos de cooperación orientados a la protección ambiental, la gestión sostenible de los territorios y el reconocimiento de la diversidad cultural amazónica, como los promovidos por la Organización del Tratado de Cooperación Amazónica (OTCA).

Asimismo, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas afirman el derecho de estos

pueblos a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes, que proporcionen educación en sus propias lenguas y de acuerdo con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

Estos instrumentos internacionales refuerzan la obligación del Estado colombiano de garantizar que la educación y la formación profesional no se conviertan en mecanismos de asimilación cultural, sino en espacios para fortalecer los sistemas propios de conocimiento, la autonomía y el derecho a definir sus propios caminos de vida. El PIFPA, al proponer una formación técnica y tecnológica intercultural construida desde los territorios, se alinea con estos estándares y se convierte en una herramienta para hacer efectivos, en la práctica, los derechos reconocidos en dichos instrumentos.

3.7. Sentido político del Plan: autonomía, territorio y gobierno propio

Más allá de la suma de normas, el PIFPA tiene un sentido político profundo. La formación técnica y tecnológica intercultural que propone no busca únicamente dotar a las y los jóvenes de habilidades para el mercado laboral; se orienta a fortalecer la autonomía, el gobierno propio y la capacidad de los pueblos indígenas amazónicos para cuidar sus territorios y proyectar sus propios modelos de vida.

En un contexto marcado por la expansión de la frontera agropecuaria, la deforestación, la presencia de economías ilegales y la presión de proyectos extractivos, la formación se entiende como un componente estratégico de la defensa territorial. Las y los jóvenes que se formen en el marco del PIFPA estarán en mejores condiciones de leer lo que ocurre en sus territorios, de dialogar con instituciones externas sin perder su perspectiva indígena, de participar en escenarios de concertación y de asumir responsabilidades en las autoridades tradicionales, en las organizaciones y en procesos como el SEIP, el SISPI o las futuras ETI.

El sentido político del Plan radica en que la formación deja de ser un instrumento para sacar a los jóvenes del territorio y se convierte en un medio para que se queden, se fortalezcan y ejerzan su autonomía desde adentro, de acuerdo con las decisiones de sus pueblos.

3.8. Conclusión normativa: por qué el PIFPA es necesario y obligatorio

La revisión del marco político y normativo muestra que el PIFPA no es una iniciativa opcional, sino una consecuencia necesaria de los mandatos constitucionales, legales, políticos e internacionales que rigen la relación del Estado con los pueblos indígenas. La Constitución, la Ley 115 y el Decreto 804 de 1995, el Decreto 1953 de 2014, el SEIP y su Capítulo Amazónico, la Política de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial del SENA (Acuerdo 0010 de 2016), los acuerdos de la MPC y de la MRA, y el compromiso IT2–203 del Plan Nacional de Desarrollo convergen en la necesidad de contar con un plan integral de formación técnica y tecnológica intercultural para la juventud indígena amazónica.

En este contexto, el PIFPA se afirma como un instrumento necesario y legítimo. Es necesario, porque sin él la formación técnica y tecnológica seguiría respondiendo a modelos ajenos a los pueblos amazónicos, profundizando las brechas educativas y debilitando la pervivencia cultural y territorial. Es legítimo, porque nace de la palabra de las comunidades, de los mandatos de las autoridades y de procesos de concertación reconocidos por el propio Estado.

Esta convergencia de mandatos hace que el PIFPA no sea solo una propuesta programática, sino una ruta que compromete al SENA, al Ministerio de Educación Nacional y a otras entidades del Estado a adecuar sus ofertas y actuaciones a las decisiones de los pueblos indígenas de la Amazonía, avanzando hacia una educación verdaderamente propia e intercultural en todos los niveles, incluida la formación técnica y tecnológica.



4. Caracterización demográfica y territorial de la Amazonía colombiana

- *Condiciones demográficas, territoriales y educativas que fundamentan la pertinencia del Plan.*

La Amazonía colombiana es un territorio biocultural diverso y estratégico que abarca cerca del 42,3% del territorio nacional, con una superficie aproximada de 48,3 millones de hectáreas. En esta región se concentra la mayor continuidad de selva tropical húmeda del país, una red extensa de ríos y humedales, y una alta biodiversidad que sostiene funciones ecológicas fundamentales a escala regional y continental. La Amazonía es, además, un espacio de vida, de historia y de relaciones profundas entre pueblos, ecosistemas y espiritualidades, cuya complejidad no puede reducirse únicamente a indicadores ambientales o geográficos.

En este territorio habitan 64 pueblos indígenas amazónicos, organizados en 162 resguardos que en conjunto abarcan cerca de 28 millones de hectáreas. Estos territorios colectivos no solo constituyen una forma jurídica de tenencia de la tierra, sino que expresan sistemas de gobierno propio, calendarios culturales, normas de uso del espacio y formas de organización social que sostienen la vida comunitaria. La pervivencia de los pueblos indígenas amazónicos está ligada a la posibilidad de vivir bien en sus territorios, de fortalecer sus lenguas, sus economías propias, sus prácticas culturales y sus decisiones colectivas. En este sentido, la integridad ecológica de la Amazonía no es el resultado de una “tarea” asignada a los pueblos, sino la consecuencia histórica de modos de vida construidos desde el territorio, para el territorio y con el territorio.

Desde esta perspectiva, cualquier proceso de formación que se proponga en la región debe partir del reconocimiento de esta relación integral entre territorio, cultura, bienestar y gobierno propio. La caracterización demográfica y territorial que se presenta a continuación no busca justificar la formación técnica y tecnológica como un medio para imponer responsabilidades externas, sino mostrar por qué una formación territorializada, intercultural y coherente con los proyectos de vida indígenas es una condición necesaria para fortalecer a las juventudes amazónicas y, con ello, la continuidad cultural y ecológica de la región.

4.1. Composición demográfica y diversidad de pueblos

La Amazonía colombiana está habitada por una alta diversidad de pueblos indígenas que expresan múltiples formas de organización social, lenguas, sistemas de conocimiento y relaciones con el territorio. Esta diversidad no es un rasgo accesorio, sino una característica estructural de la región. En los seis departamentos amazónicos se identifican 64 pueblos indígenas, cuya presencia territorial se distribuye de manera diferenciada según las cuencas, los ecosistemas y las trayectorias históricas de cada pueblo.

La distribución de los pueblos indígenas por departamento se presenta de manera referencial en la Tabla 1, como insumo para comprender la diversidad territorial de la región amazónica.

Tabla 1. *Pueblos indígenas presentes en la Amazonía colombiana por departamento*

Departamento	Pueblos indígenas presentes
Amazonas	<i>Andoke, Barasana, Bora, Cocama, Inga, Karijona, Kawayarí, Kubeo, Letuama, Makuna, Matapí, Miraña, Nonuya, Ocaina, Tanimuka, Tariano, Tikuna, Uitoto, Yagua, Yauna, Yukuna, Yuri</i>
Caquetá	<i>Andoke, Coreguaje, Coyaima, Embera Katio, Inga, Makaguaje, Nasa, Uitoto</i>
Guainía	<i>Kurripaco, Piapoco, Puinave, Sikuani, Yeral, Kubeo, Wanano, Desano, Tucano, Piratapuyo, Nukak</i>
Guaviare	<i>Desano, Jiw, Karijona, Kubeo, Kurripaco, Nukak, Piaroa, Piratapuyo, Puinave, Sikuani, Tucano, Banano</i>
Putumayo	<i>Awa, Coreguaje, Embera Katio, Inga, Kamentsa, Kofán, Nasa, Siona, Uitoto</i>
Vaupés	<i>Bara, Barasana, Carapana, Desano, Kawayarí, Kubeo, Kurripaco, Makuna, Nukak, Piratapuyo, Pisamira, Siriano, Taiwano, Tariano, Tatuyo, Tucano, Tuyuka, Banano, Yurutí</i>

Nota: La información presentada corresponde a una aproximación referencial con base en registros del DANE, OPIAC y organizaciones indígenas regionales. La presencia de pueblos indígenas puede variar debido a procesos de movilidad, reubicación, reconocimiento reciente o denominaciones diferenciadas según la lengua y el territorio.

De acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda del DANE (2018), la población indígena amazónica ascendía a 168.572 personas, y las proyecciones para 2025 indican un crecimiento cercano a las 233.619 personas indígenas. Este comportamiento demográfico refleja procesos de recuperación poblacional, fortalecimiento organizativo y continuidad cultural de pueblos como Tikuna, Uitoto, Bora, Miraña, Yucuna, Makuna, Barasana, Kubeo, Kurripaco, Tucano, Desano, Inga, Koreguaje, Cofán, Siona, Awa, Kamentsá, Puinave, Sikuani, Andoque, Karijona, entre otros.

Sin embargo, esta presencia indígena no puede entenderse de manera homogénea. La Amazonía está conformada por pueblos con modos de vida profundamente diferenciados entre sí. Existen pueblos ribereños cuya vida cotidiana se articula alrededor del río, la pesca y la movilidad fluvial; pueblos que habitan el interior de selva, con dinámicas asociadas a la chagra, la caza y los caminos de monte; pueblos asentados en zonas de sabana amazónica; pueblos del piedemonte andino-amazónico; y pueblos vinculados a serranías y formaciones tipo tepuy, donde las relaciones con el territorio, los calendarios ecológicos y las prácticas culturales presentan particularidades propias.

A ello se suma que muchos territorios indígenas abarcan cuencas y rutas tradicionales que atraviesan varios departamentos, lo que evidencia que las formas de vida y de organización de los pueblos amazónicos no coinciden con los límites político-administrativos actuales. Esta continuidad territorial y cultural refuerza la necesidad de comprender la Amazonía como un entramado de territorios vivos, interconectados y en permanente relación.

Esta diversidad demográfica y territorial constituye el punto de partida para comprender los desafíos y las oportunidades de cualquier proceso formativo en la región. Más que representar una dificultad, la pluralidad de pueblos, territorios y sistemas de conocimiento define el marco desde el cual deben pensarse propuestas de formación pertinentes, flexibles y situadas, capaces de dialogar con las realidades concretas de las comunidades y de las juventudes indígenas amazónicas.

4.2. Población total, población indígena y proyecciones demográficas

La distribución de la población indígena en la Amazonía colombiana presenta contrastes significativos entre departamentos, que reflejan historias de poblamiento, trayectorias organizativas y configuraciones territoriales diferenciadas. De acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda del DANE (2018) y sus proyecciones para 2025, departamentos como Vaupés, Guainía y Amazonas registran una mayoría indígena en su composición poblacional, mientras que en Putumayo, Caquetá y Guaviare la población indígena representa una proporción menor a nivel departamental, aunque con una fuerte presencia territorial en zonas específicas.

Tabla 2. Población total, población indígena y proyección 2025 por departamento (DANE 2018 – Proyecciones 2025)

Departamento	Población total 2018	Población total estimada 2025	% indígena	Población indígena estimada 2025
Vaupés	37.690	49.142	84,3%	~41.440
Putumayo	283.197	393.988	18,3%	~72.099
Amazonas	66.056	87.480	60,2%	~52.682
Caquetá	359.602	430.884	2,6%	~11.203
Guaviare	73.081	103.237	9,9%	~10.220
Guainía	44.431	59.240	77,6%	~45.975
Total, regional				~233.619

La lectura de esta distribución permite comprender que la Amazonía no responde a un único patrón demográfico. En algunos departamentos, la vida social, cultural y política se estructura mayoritariamente desde los pueblos indígenas; en otros, estos pueblos coexisten con poblaciones campesinas, urbanas y migrantes, en contextos marcados por procesos de colonización, conflicto armado y transformación acelerada del territorio. En ambos casos, los pueblos indígenas mantienen una presencia territorial significativa a través de resguardos, cabildos y organizaciones propias, que organizan la vida comunitaria y definen agendas colectivas.

Esta heterogeneidad demográfica es un elemento central para comprender los retos y las posibilidades de la formación en la región. Más que establecer categorías rígidas, la información presentada muestra la necesidad de reconocer configuraciones territoriales diversas, donde la relación entre población indígena, territorio y sistema educativo adopta formas distintas según el

departamento y el contexto local. Estas diferencias serán retomadas en capítulos posteriores para orientar la definición de criterios de pertinencia, modalidades de implementación y estrategias de articulación institucional del PIFPA.

4.3. Juventud indígena amazónica y su papel en la continuidad cultural

La población joven constituye uno de los componentes demográficos más relevantes de la Amazonía colombiana. De acuerdo con los datos del DANE (2018), el grupo etario entre los 12 y los 29 años supera las 270.000 personas en la región. Aunque estas cifras no distinguen entre población indígena y no indígena, su lectura en conjunto con la composición poblacional por departamento permite identificar una tendencia clara: en territorios como Vaupés, Guainía y Amazonas, donde la población es mayoritariamente indígena, la juventud es también predominantemente indígena. Esta realidad confiere a las y los jóvenes un papel central en la continuidad cultural, territorial y organizativa de los pueblos amazónicos.

Para efectos operativos y de articulación con el sistema nacional de juventud y con la oferta institucional, el PIFPA adopta como referencia el rango de edad entre los 14 y los 28 años para el ingreso a los programas de formación. No obstante, el Plan reconoce que, para los pueblos indígenas amazónicos, la transición de la niñez a la juventud y a la adultez no se define únicamente por criterios cronológicos, sino por procesos culturales, rituales y comunitarios. En muchos pueblos, el reconocimiento como joven está asociado a rituales de paso, al cambio de responsabilidades en la chagra y en la vida comunitaria, a la posibilidad de participar con voz propia en las asambleas y al acompañamiento de los mayores. La referencia etaria utilizada por el Plan tiene, por tanto, un carácter instrumental y no pretende sustituir las formas propias de nombrar y vivir la juventud.

Las y los jóvenes indígenas amazónicos de hoy viven realidades complejas y cambiantes. Su vida cotidiana transcurre entre la chagra y el aula, entre la maloca y el teléfono celular, entre los cantos tradicionales y las tecnologías digitales. Vivir de esta manera no supone una ruptura automática con la cultura propia, pero sí introduce tensiones reales en la transmisión de la lengua, las prácticas rituales y los modos de participación comunitaria. Para muchas y muchos jóvenes, responder al mismo tiempo a las dinámicas del territorio ancestral y a un mundo atravesado por tecnologías, mercados y expectativas externas implica un proceso permanente de búsqueda y afirmación de su identidad, en el que se ponen en juego continuidades, transformaciones y riesgos de desconexión cultural.

Durante los encuentros territoriales, las y los jóvenes señalaron con claridad estas tensiones. Mencionaron, por ejemplo, la disminución del uso cotidiano de la lengua propia, la reducción de ciertas prácticas rituales y festivas, la menor participación en mingas y trabajos comunitarios, y la presión creciente de modelos externos de éxito asociados al dinero y a la vida urbana. Al mismo tiempo, expresaron con fuerza su deseo de recuperar, fortalecer y recrear aquello que sienten que se está debilitando: los bailes y cantos tradicionales, las bebidas rituales, las formas propias de educación, los sistemas de intercambio solidario y las maneras colectivas de tomar decisiones. De manera reiterada, afirmaron que no se ven como una generación que quiera “salir del territorio”, sino como una generación que busca caminos para permanecer en él con dignidad.

Uno de los ejercicios metodológicos desarrollados durante los encuentros fue la denominada *silueta del joven*, a través de la cual las y los participantes sintetizaron su identidad, sus saberes y sus aspiraciones. En la cabeza ubicaron los conocimientos que desean fortalecer: la historia de sus pueblos, la lengua propia, las plantas, la chagra y el territorio, junto con herramientas técnicas, tecnologías y capacidades para comprender y gestionar proyectos. En el corazón colocaron la espiritualidad, el amor por su pueblo y por la Madre Tierra, el respeto por los mayores y la responsabilidad con las generaciones futuras. En las manos reconocieron prácticas como la pesca, la artesanía, la cocina tradicional, la chagra y el trabajo comunitario, articuladas con el uso de cámaras, radios, computadores y otros medios tecnológicos que quieren poner al servicio de sus comunidades. En los pies expresaron sus sueños: fortalecer el gobierno propio, aportar a la economía propia, participar en la toma de decisiones, defender el territorio y evitar que la falta de oportunidades los empuje hacia dinámicas que contradicen sus proyectos de vida colectivos.

Desde esta perspectiva, la juventud indígena amazónica no se concibe como un grupo en tránsito hacia afuera del territorio, sino como una generación que busca aprender a caminar en dos mundos sin perder el centro que la define como indígena. El PIFPA recoge estas voces y plantea que la formación técnica y tecnológica intercultural debe acompañar estas búsquedas, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje en el territorio, fortaleciendo capacidades para la gestión comunitaria, la defensa territorial, la comunicación propia y el desarrollo de economías propias, sin romper los vínculos culturales, espirituales y organizativos que sostienen la vida de los pueblos amazónicos.

Tabla 3. Población entre 12 y 29 años por departamento
(DANE 2018)

Edad	Putumayo	Amazonas	Caquetá	Guainía	Guaviare	Vaupés
12–17	40.914	11.671	48.283	8.386	11.607	7.920
18–24	48.781	11.972	54.170	8.920	13.403	8.280
25–29	35.681	7.076	36.352	5.300	9.201	3.876

La lectura de esta información confirma que la juventud amazónica constituye un potencial estratégico para la continuidad cultural y territorial de la región. Más que una población “en riesgo”, se trata de una generación con saberes, responsabilidades y aspiraciones claras, cuya formación debe pensarse como un proceso de acompañamiento a sus proyectos de vida individuales y colectivos, en coherencia con el territorio, la cultura y el gobierno propio.

4.4. Resguardos indígenas y configuración territorial

Los resguardos indígenas constituyen la unidad fundamental que articula la vida territorial, política, social, cultural y educativa de los pueblos indígenas de la Amazonía colombiana. Más allá de su reconocimiento jurídico como territorios de propiedad colectiva, los resguardos son espacios donde se ejerce el gobierno propio, se transmiten los sistemas de conocimiento, se regulan los usos del territorio y se reproducen las prácticas culturales y espirituales que sostienen la vida comunitaria.

En este sentido, el resguardo no es únicamente un ámbito administrativo, sino un entramado vivo de relaciones entre personas, naturaleza, memoria y autoridad.

En los seis departamentos amazónicos se reconocen más de 160 resguardos indígenas, con una alta diversidad de tamaños, configuraciones y trayectorias históricas. En el departamento del Amazonas existen alrededor de veinte resguardos legalmente constituidos, entre ellos Mirití-Paraná, Ticoya, Curare—Los Ingleses, Puerto Nariño y Nazaret, así como grandes resguardos interdepartamentales como Yaigoje—Apaporis, Predio Putumayo y Aduche, compartidos con Vaupés, Putumayo y Caquetá. Estos territorios albergan pueblos con profundas tradiciones rituales y sistemas de conocimiento asociados a las cuencas del Amazonas, el Caquetá, el Putumayo y el Apaporis.

En Caquetá se identifican aproximadamente treinta y siete resguardos indígenas, entre los que se encuentran Aguas Negras, Puerto Zábalo—Los Monos, San Pablo del Pará y Yurayaco, además del resguardo interdepartamental Aduche. Estos territorios se ubican en contextos de selva y piedemonte andino-amazónico, y conviven con procesos históricos de colonización, conflicto armado y transformación acelerada del paisaje, lo que ha generado desafíos particulares para la defensa territorial y la continuidad cultural.

El Guainía cuenta con alrededor de veintiséis resguardos indígenas organizados principalmente en torno a los ríos Guainía, Inírida y Negro, entre ellos Bachaco—Buenavista, Caranacoa—Yuri—Laguna Morocoto y Laguna Curvina. En estos territorios confluyen pueblos ribereños, de sabana y de selva, cuyas formas de vida están estrechamente ligadas a los ciclos estacionales, la pesca, la chagra y la movilidad fluvial.

En el Guaviare se reconocen cerca de diecinueve resguardos indígenas, como Nukak Makú, Barrancón, Caño Negro y La Asunción. Este departamento representa una zona de transición entre la Amazonía y la Orinoquía, marcada por la coexistencia de pueblos indígenas originarios y pueblos en procesos de reubicación, así como por fuertes presiones derivadas de la deforestación, la expansión ganadera y la presencia de actores armados.

El Putumayo es el departamento con mayor número de resguardos indígenas en la región, superando los cincuenta, entre los que se encuentran Camëntsá Biya, Inga de Condagua, Sibundoy y Lagarto Cocha, además del resguardo interdepartamental Predio Putumayo. Este territorio combina piedemonte andino, selva baja y zonas de frontera internacional, y ha sido escenario de intensos conflictos territoriales, sobreposición de figuras de ordenamiento y procesos de resistencia y reorganización indígena.

En el Vaupés, casi la totalidad del territorio corresponde a un gran resguardo intermunicipal que abarca los municipios de Mitú, Carurú, Pacoa, Papunaua y Yavaraté. En este espacio coexisten múltiples pueblos de la familia lingüística Tukano Oriental y otros pueblos amazónicos, organizados a partir de sistemas de clan, intercambio ritual y una profunda relación espiritual con el territorio. La maloca, el río y los lugares sagrados cumplen un papel central como espacios de gobierno, educación y transmisión de la memoria.

La existencia de resguardos interdepartamentales, como Yaigoje—Apaporis, Predio Putumayo y Aduche, evidencia que las territorialidades indígenas amazónicas no se ajustan a los límites político-

administrativos del Estado, sino que responden a cuencas, rutas ancestrales, clanes y narraciones de origen que atraviesan departamentos y fronteras nacionales. Esta configuración territorial continua es un elemento central para comprender la organización social de los pueblos amazónicos y plantea retos específicos para la planificación y articulación de políticas públicas en la región.

Desde esta perspectiva, la caracterización de los resguardos indígenas no tiene un carácter meramente descriptivo, sino que permite comprender el territorio como el escenario principal donde se toman decisiones colectivas, se construyen proyectos de vida y se transmiten los sistemas de conocimiento. Este reconocimiento resulta fundamental para orientar procesos de formación que dialoguen con el gobierno propio, respeten las dinámicas territoriales y se articulen de manera coherente con los planes de vida y las autoridades indígenas.

La siguiente tabla presenta de manera sintética el número aproximado de resguardos por departamento y algunos ejemplos representativos, como marco general de la configuración territorial indígena en la Amazonía.

Tabla 4. Resguardos indígenas de la Amazonía colombiana por departamento

Departamento	N.º aproximado de resguardos	Ejemplos representativos
Amazonas	20	Mirití-Paraná, Ticoya, Curare-Los Ingleses, Puerto Nariño, Nazaret
Caquetá	37	Aguas Negras, Puerto Zábalo—Los Monos, San Pablo del Pará, Yurayaco
Guainía	26 (aprox.)	Bachaco Buenavista, Caranacoa-Yuri Laguna Morocoto, Laguna Curvina
Guaviare	19	Nukak Makú, Barrancón, Caño Negro, La Asunción
Putumayo	+50	<i>Alto Putumayo:</i> Camëntsá Biya, Inga de Condagua <i>Medio Putumayo:</i> Siona Buenavista, Kofán Ukumari Kankhe <i>Bajo Putumayo:</i> Lagarto Cocha, Predio Putumayo
Vaupés	1 gran resguardo intermunicipal	Vaupés (Mitú, Carurú, Pacoa, Papunaua, Yavaraté)
Interdepartamentales	10+	Yaigoje-Apaporis (Amazonas–Vaupés), Predio Putumayo (Amazonas–Putumayo), Aduche (Amazonas–Caquetá)

4.5. Caracterización territorial por departamento

La Amazonía colombiana no constituye un territorio homogéneo ni desde el punto de vista ecológico, ni cultural, ni histórico. Cada uno de los departamentos que la conforman presenta trayectorias particulares de poblamiento, relaciones diferenciadas con el bosque, los ríos y la selva, así como distintos niveles de afectación por procesos de colonización, economías extractivas, conflicto armado y presencia institucional. Estas diferencias territoriales inciden directamente en las formas de organización social, en los sistemas de conocimiento y en las condiciones reales para el desarrollo de procesos educativos y formativos. En este sentido, la caracterización territorial por departamento no se asume como un ejercicio meramente descriptivo, sino como una base necesaria para comprender por qué los procesos de formación técnica y tecnológica dirigidos a los pueblos indígenas de la Amazonía deben ser flexibles, territorializados y construidos en diálogo con las realidades específicas de cada contexto.

4.5.1. Amazonas

El departamento del Amazonas se caracteriza por la presencia de extensas selvas continuas, una densa red de ríos y una alta diversidad cultural indígena. En su territorio habitan más de veinte pueblos originarios, entre ellos Andoke, Barasana, Bora, Cocama, Inga, Karijona, Kawayarí, Kubeo, Letuama, Makuna, Matapí, Miraña, Nonuya, Ocaina, Tanimuka, Tariano, Tikuna, Uitoto, Yagua, Yauna, Yukuna y Yuri, organizados en resguardos que se distribuyen a lo largo de las cuencas del Amazonas, Putumayo, Caquetá, Apaporis y Mirití-Paraná. Las comunidades se encuentran tanto en asentamientos ribereños como en territorios de interior de selva, con altos niveles de dispersión y trayectos que pueden implicar uno o varios días de navegación para acceder a centros urbanos como Leticia, La Pedrera o Tarapacá.

En el Amazonas, la diversidad cultural no solo se expresa en la multiplicidad de pueblos y lenguas, sino también en afinidades culturales y territoriales que las propias organizaciones indígenas han utilizado como referentes para comprender formas de vida, sistemas de conocimiento y relaciones con el territorio. Estas afinidades conocidas de manera general como Gente de Centro, Gente de Agua y Gente del Yuruparí no constituyen clasificaciones rígidas ni excluyentes, sino marcos de comprensión asociados a grandes ejes fluviales, cosmológicos y culturales del departamento.

La denominada Gente de Centro, también referida como la gente del tabaco, la coca y la yuca dulce, se asocia principalmente a territorios del eje del río Putumayo y zonas de tierra firme. En estos contextos, la maloca cumple un papel central como espacio de transmisión del conocimiento, de toma de decisiones y de formación espiritual. Los procesos educativos se articulan estrechamente a la palabra de los mayores, a los ciclos agrícolas de la chagra y a prácticas rituales vinculadas al manejo del conocimiento y la autoridad. En clave formativa, estos territorios demandan propuestas que reconozcan los tiempos largos del aprendizaje, la centralidad de la oralidad y el carácter colectivo del conocimiento.

La Gente de Agua, vinculada principalmente al eje del río Amazonas y sus grandes afluentes, agrupa pueblos cuya vida cotidiana, movilidad y sistemas de conocimiento están profundamente relacionados con el río, la pesca y las dinámicas estacionales de crecientes y vaciones. En estos

territorios, las comunidades se organizan de manera dispersa a lo largo de las riberas y mantienen redes de intercambio fluvial entre comunidades distantes. Esto implica pensar la formación desde la movilidad, los calendarios del agua y la posibilidad de nodos formativos articulados a rutas fluviales, evitando esquemas rígidos de asistencia permanente a una sola sede.

Por su parte, la Gente del Yuruparí se asocia a pueblos ubicados principalmente en los corredores del Apaporis y del Mirití-Paraná, territorios compartidos entre Amazonas y Vaupés, donde la organización social y ritual gira en torno a complejos sistemas ceremoniales y de iniciación. En estos contextos, la formación se entrelaza con narrativas de origen, sistemas de clanes y responsabilidades colectivas profundamente estructuradas, lo que exige propuestas educativas respetuosas de los rituales, los tiempos sagrados y las formas propias de transmisión del conocimiento.

El reconocimiento de estas afinidades culturales no busca homogeneizar ni clasificar a los pueblos indígenas del Amazonas, sino aportar claves para una planificación territorial diferenciada de la formación. Permite comprender por qué no es posible un único modelo de implementación y por qué los programas técnicos y tecnológicos deben adaptarse a distintas formas de habitar el territorio, de organizar la vida comunitaria y de aprender.

Además de esta diversidad interna, el Amazonas incluye resguardos de gran extensión y continuidad ecológica, así como resguardos interdepartamentales que se comparten con Vaupés, Putumayo y Caquetá, como Yaigoje–Apaporis, Predio Putumayo y Aduche. Esta configuración territorial evidencia que los pueblos amazónicos no se organizan a partir de los límites político-administrativos actuales, sino de cuencas, ríos, caminos ancestrales, clanes y narraciones de origen que estructuran la vida comunitaria y la transmisión del conocimiento. Las economías propias se sostienen fundamentalmente en la chagra, la pesca, la caza, la artesanía y el intercambio solidario, aunque el territorio enfrenta presiones asociadas a la explotación de recursos naturales, al turismo no regulado, a economías ilegales y a la presencia de actores externos.

A esta complejidad territorial se suma una dimensión histórica que sigue marcando el presente: la experiencia de la cauchería y de posteriores bonanzas extractivas, así como procesos de concentración y reordenamiento poblacional asociados a distintos momentos de intervención externa, incluida la acción misional en varias zonas. La cauchería implicó violencia, desplazamientos forzados, ruptura de redes comunitarias y afectaciones profundas a la transmisión cultural y a la organización territorial de numerosos pueblos. Estos impactos hacen parte de la memoria viva y de los esfuerzos contemporáneos por recomponer la vida colectiva, el gobierno propio y la relación espiritual con el territorio.

En este contexto, la educación propia y los procesos formativos en el Amazonas se entienden como caminos de recomposición cultural y territorial. El fortalecimiento de la palabra, la recuperación de la memoria colectiva, la reafirmación del vínculo con la chagra, el río y la maloca, y la formación de jóvenes capaces de asumir responsabilidades comunitarias sin romper los equilibrios espirituales y sociales del territorio, constituyen ejes centrales de cualquier apuesta educativa. Por ello, los procesos de formación técnica y tecnológica deben reconocer la diversidad interna del departamento como una condición estructural y no como una dificultad operativa, promoviendo

rutas flexibles y acuerdos territoriales contruidos con las autoridades y los sistemas de conocimiento propios.

4.5.2. Caquetá

El departamento del Caquetá se ubica en la franja de transición entre el piedemonte andino y la Amazonía, y ha sido históricamente uno de los territorios más impactados por los procesos de colonización interna, el conflicto armado y la expansión de la frontera agropecuaria. A diferencia de otros departamentos amazónicos con mayor continuidad de selva, el Caquetá presenta un territorio profundamente transformado, donde extensas áreas de bosque han sido reemplazadas por potreros, vías y asentamientos dispersos. Esta historia territorial ha configurado un escenario complejo para los pueblos indígenas que habitan el departamento, quienes han debido sostener su pervivencia cultural en contextos de fuerte presión externa.

En el Caquetá habitan pueblos indígenas como Coreguaje, Makaguaje, Andoke, Inga, Uitoto, Embera y Nasa, organizados en aproximadamente treinta y siete resguardos ubicados tanto en zonas de selva como de piedemonte. Algunos de estos pueblos son originarios del territorio amazónico y mantienen una relación ancestral con los ríos, el bosque y la chagra; otros han llegado por procesos de desplazamiento y reubicación forzada asociados a la violencia y a la pérdida de territorios en otras regiones del país. Esta diversidad de trayectorias ha dado lugar a territorios indígenas con historias muy distintas, pero atravesadas por una experiencia común de resistencia frente al despojo y la fragmentación territorial.

Los resguardos del Caquetá se encuentran distribuidos en contextos altamente heterogéneos. Existen territorios indígenas relativamente cercanos a centros poblados y vías principales, con una interacción constante con la economía regional y con instituciones estatales, y otros ubicados en zonas más aisladas de selva y piedemonte, donde persisten prácticas tradicionales de manejo del territorio y mayores dificultades de acceso. En muchos casos, los resguardos se encuentran rodeados por fincas ganaderas, zonas de colonización campesina y áreas con altos índices de deforestación, lo que limita la disponibilidad de tierra, afecta la seguridad alimentaria y presiona las prácticas culturales asociadas a la chagra y al bosque.

El Caquetá es uno de los departamentos amazónicos con mayores tasas de deforestación del país. La pérdida de bosque, la contaminación de fuentes hídricas, los incendios forestales y la expansión de economías ilegales han alterado profundamente los ecosistemas y los calendarios ecológicos de los pueblos. En este contexto, la defensa del territorio se expresa tanto en acciones de resistencia como en esfuerzos cotidianos de restauración ambiental, recuperación de prácticas tradicionales y reconstrucción de la relación entre comunidad, bosque y agua.

Desde el punto de vista cultural y educativo, los pueblos indígenas del Caquetá enfrentan el desafío de sostener sus lenguas, rituales y sistemas de conocimiento en un entorno donde la presión por la integración a modelos productivos externos es muy fuerte. Las y los jóvenes crecen en territorios donde el bosque ya no es continuo y donde la chagra ha sido reducida, lo que condiciona sus referentes culturales y sus trayectorias educativas.

En este escenario, la formación se desarrolla en territorios profundamente transformados y adquiere un sentido que va más allá del aprendizaje técnico. Los procesos formativos pueden convertirse en herramientas para la restauración del territorio, la recuperación de prácticas culturales y la reconstrucción del tejido comunitario, aportando a la consolidación de planes de vida y a la permanencia indígena en contextos de alta presión ambiental y social.

4.5.3. Guainía

El departamento del Guainía se ubica en el extremo oriental de la Amazonía colombiana, en una zona de transición entre la selva amazónica y los ecosistemas de sabana asociados a la Orinoquía. Su territorio está atravesado por una compleja red hídrica que articula los ríos Inírida, Guainía, Atabapo e Isana, configurando una estrella fluvial que estructura la movilidad, el poblamiento, las economías propias y las relaciones culturales de los pueblos indígenas que lo habitan. A diferencia de otros departamentos amazónicos, en Guainía las sabanas, los afloramientos rocosos y las selvas de galería conviven con grandes extensiones de bosque, dando lugar a paisajes culturales diversos y a formas de vida estrechamente ligadas a los ciclos del agua y a la estacionalidad.

En este territorio habitan pueblos indígenas como Kurripako, Puinave, Piapoco, Sikuni y Yeral, entre otros, muchos de ellos con fuertes vínculos históricos y culturales con las cuencas del río Negro y del Orinoco, y con territorios que se extienden más allá de las fronteras nacionales hacia Venezuela y Brasil. Esta condición fronteriza hace que las dinámicas de movilidad, intercambio, parentesco y circulación del conocimiento no respondan únicamente a la lógica administrativa del Estado colombiano, sino a redes territoriales más amplias que conectan comunidades a ambos lados de la frontera.

El Guainía cuenta con un número significativo de resguardos indígenas, muchos de ellos ubicados en zonas de difícil acceso, a varias horas o días de navegación desde Inírida, la capital departamental. Existen resguardos cercanos a la cabecera municipal y otros profundamente rurales y dispersos, donde la presencia institucional es intermitente y la vida comunitaria se organiza casi exclusivamente en torno a la maloca, el río y la chagra. Estas diferencias internas obligan a pensar la formación desde esquemas diferenciados.

Las economías propias combinan la chagra, la pesca, la recolección, la cacería y la artesanía, junto con actividades de intercambio local y transfronterizo. En los últimos años, el territorio ha enfrentado presiones crecientes asociadas a la minería, proyectos de infraestructura, presencia militar y cambios acelerados en las dinámicas ambientales, que afectan directamente los ríos, las sabanas y los lugares de importancia cultural.

Desde el punto de vista cultural, los pueblos del Guainía mantienen sistemas de conocimiento profundamente vinculados al río y a los ciclos del agua. El calendario ecológico, las señales del clima, los movimientos de los peces y las dinámicas de inundación y sequía son parte fundamental de los procesos de aprendizaje y de toma de decisiones comunitarias.

En este contexto, la formación técnica y tecnológica debe dialogar directamente con estos saberes territoriales, reconociendo que el río no es únicamente un medio de transporte, sino un eje pedagógico, económico y espiritual. Diseñar rutas formativas en el Guainía implica decisiones

cuidadosas sobre movilidad fluvial, nodos comunitarios y tiempos estacionales, de modo que la formación fortalezca las capacidades territoriales de los pueblos sin alterar sus dinámicas de circulación e intercambio.

4.5.4. Guaviare

El departamento del Guaviare ocupa una posición estratégica como territorio de transición entre la Amazonía y la Orinoquía, donde convergen selvas húmedas, bosques de galería, sabanas y áreas de piedemonte. Esta condición ecológica y geográfica ha configurado históricamente un espacio de encuentro, circulación y superposición de formas de vida diversas, pero también un escenario de alta conflictividad territorial. En el Guaviare confluyen pueblos indígenas, procesos de colonización campesina, economías extractivas legales e ilegales y una prolongada presencia del conflicto armado, lo que ha marcado profundamente las dinámicas sociales, culturales y educativas del territorio.

En el departamento habitan pueblos indígenas como Nukak, Jiw (antes denominados Guayabero), Karijona, Kubeo, Desano, Tucano, Piratapuyo, Puinave, Sikuaní y Wanano, entre otros. Algunos de estos pueblos son originarios del territorio y han desarrollado históricamente formas de vida estrechamente ligadas al bosque, la movilidad estacional y el uso extensivo del territorio; otros han llegado por procesos de desplazamiento, reubicación o migración forzada asociados al conflicto armado, la pérdida de territorios ancestrales y la expansión de la frontera agropecuaria. Esta diversidad de trayectorias ha dado lugar a configuraciones territoriales complejas, donde conviven pueblos con historias, lenguas y sistemas de conocimiento distintos, pero atravesados por presiones comunes.

Los pueblos Nukak y Jiw representan casos particularmente sensibles dentro del contexto guaviarense. El pueblo Nukak, de tradición nómada, ha sido afectado de manera dramática por el contacto reciente, el desplazamiento forzado, la pérdida acelerada de su territorio y la exposición a dinámicas externas que han puesto en riesgo su pervivencia física y cultural. Por su parte, el pueblo Jiw ha experimentado profundas transformaciones en sus patrones de asentamiento, en su relación con el bosque y en sus formas tradicionales de subsistencia, como resultado de procesos de violencia, confinamiento y reordenamiento territorial. Estas situaciones plantean desafíos específicos para cualquier proceso educativo y formativo que se desarrolle en el departamento.

El Guaviare cuenta con resguardos indígenas ubicados tanto en zonas de selva continua como en áreas de transición y de alta presión antrópica. Algunos resguardos se encuentran relativamente cercanos a cabeceras municipales como San José del Guaviare, Calamar o El Retorno, mientras otros están situados en zonas rurales y rurales dispersas de difícil acceso, atravesadas por ríos, trochas y caminos precarios. Esta heterogeneidad territorial implica condiciones muy distintas para la vida comunitaria, el acceso a servicios básicos y la implementación de procesos educativos y formativos. La cercanía a centros urbanos no siempre se traduce en mejores condiciones de bienestar y, en muchos casos, ha implicado mayores riesgos de desarraigo cultural, fragmentación comunitaria y presión sobre los territorios indígenas.

Las dinámicas territoriales del Guaviare están fuertemente marcadas por la expansión ganadera, la deforestación, los cultivos de uso ilícito y la presencia histórica de actores armados. Estas dinámicas han transformado grandes extensiones de bosque en potreros, han generado fragmentación territorial y han alterado profundamente las prácticas tradicionales de caza, recolección, chagra y movilidad. Para muchos pueblos indígenas, la defensa del territorio en el Guaviare está estrechamente ligada a procesos de restauración ambiental, recuperación de áreas degradadas y reconstrucción de la memoria territorial, en diálogo y en tensión con poblaciones campesinas y con políticas estatales de control ambiental.

Desde el punto de vista cultural, los pueblos indígenas del Guaviare mantienen sistemas de conocimiento profundamente ligados al bosque, a los ciclos ecológicos y a la observación detallada de las transformaciones del territorio. Sin embargo, estos sistemas han sido puestos bajo fuerte presión por la pérdida de continuidad territorial, la violencia y la imposición de modelos productivos ajenos a las economías propias. Las y los jóvenes crecen en contextos donde el bosque ya no es continuo, donde las rutas tradicionales han sido interrumpidas y donde las referencias culturales conviven con imaginarios urbanos, ganaderos y extractivos.

En este escenario, la formación de las y los jóvenes adquiere un sentido estratégico que va más allá del acceso a la educación formal. Los procesos de formación técnica y tecnológica intercultural pueden contribuir a fortalecer procesos de permanencia en el territorio, restauración ambiental, monitoreo comunitario, reconstrucción de la memoria territorial y fortalecimiento identitario, siempre que se articulen a modalidades flexibles, comunitarias y territorializadas. En el Guaviare, la formación no puede convertirse en un factor adicional de expulsión del territorio, sino en una herramienta para que las nuevas generaciones puedan permanecer, cuidar y reconstruir la vida comunitaria en uno de los escenarios más complejos de la Amazonía colombiana.

4.5.5. Putumayo

El Putumayo es un territorio amazónico de frontera, atravesado por una compleja superposición de ecosistemas, historias y pueblos. Su geografía articula el piedemonte andino-amazónico, la selva baja, los sistemas de humedales y los grandes ríos que conectan con Ecuador y Perú, lo que ha convertido al departamento en un corredor histórico de movilidad, intercambio, colonización y conflicto. Esta condición fronteriza ha marcado profundamente la vida social, cultural y política del territorio, configurando dinámicas complejas de poblamiento y una relación intensa y muchas veces violenta con actores externos.

En el Putumayo conviven pueblos indígenas como Inga, Kamëntsa, Kofán, Siona, Coreguaje, Awá, Uitoto, Nasa y Embera, junto con población campesina y colonos llegados en distintas oleadas durante el siglo XX y comienzos del XXI. Esta diversidad étnica y cultural se expresa en múltiples formas de organización comunitaria, sistemas de conocimiento y relaciones con el territorio, pero también en trayectorias históricas diferenciadas de afectación por la cauchería, las bonanzas extractivas, el conflicto armado y las economías ilegales.

El territorio indígena del Putumayo se organiza en más de cincuenta resguardos, cuya distribución suele comprenderse a partir de una diferenciación territorial ampliamente reconocida por las

propias organizaciones indígenas: Alto, Medio y Bajo Putumayo. Esta división no responde únicamente a criterios geográficos, sino que expresa diferencias culturales, históricas, políticas y organizativas que resultan fundamentales para entender las condiciones en las que se desarrollan los procesos educativos y formativos en el departamento.

En el Alto Putumayo, particularmente en el Valle de Sibundoy y en zonas de piedemonte, habitan pueblos como Inga y Kamëntsá, que cuentan con una fuerte tradición organizativa, espiritual y educativa. En estos territorios, la medicina tradicional, el yagé, los calendarios rituales y las formas propias de autoridad ocupan un lugar central en la vida comunitaria. La cercanía relativa a cabeceras municipales y vías de acceso ha facilitado ciertos procesos de escolarización y articulación institucional, pero también ha intensificado tensiones culturales, presiones sobre el territorio y procesos de aculturación. En este contexto, la formación se encuentra estrechamente vinculada a la revitalización cultural, al fortalecimiento del gobierno propio y a la defensa del territorio frente a dinámicas externas.

El Medio Putumayo se caracteriza por una mayor dispersión territorial, una fuerte presencia de ríos como el Putumayo y el Caquetá, y una historia profundamente marcada por la colonización, los cultivos de uso ilícito y el conflicto armado. En esta zona se ubican numerosos resguardos Inga, Kofán, Siona y Coreguaje, muchos de ellos en áreas de difícil acceso y con limitadas condiciones de infraestructura. La escolarización ha sido fragmentada e interrumpida en distintos momentos, generando trayectorias educativas discontinuas, rezago escolar y altas tasas de deserción. En este contexto, la formación adquiere un sentido estrechamente ligado a la reconstrucción del tejido comunitario, a la permanencia en el territorio y a la búsqueda de alternativas frente a economías impuestas que han dejado profundas huellas sociales, culturales y ambientales.

El Bajo Putumayo, ubicado en zonas ribereñas y de frontera internacional, combina selva baja, humedales y corredores fluviales estratégicos. En este territorio habitan pueblos como Siona, Kofán y Uitoto, así como comunidades indígenas reubicadas como consecuencia del conflicto armado, junto con población campesina. La cercanía a la frontera, la presencia histórica de economías ilegales, la militarización del territorio y la superposición de figuras de ordenamiento (resguardos indígenas, parques nacionales, zonas de reserva) han configurado un escenario de alta presión territorial. Si bien las comunidades mantienen prácticas de chagra, pesca y medicina tradicional, enfrentan serias dificultades para garantizar la continuidad educativa de niñas, niños y jóvenes sin que estos deban salir del territorio.

En todo el Putumayo, la experiencia histórica de la cauchería, las bonanzas extractivas, el conflicto armado y las economías ilegales ha dejado marcas profundas en la memoria colectiva de los pueblos indígenas. Estas experiencias no se perciben únicamente como hechos del pasado, sino como procesos que siguen influyendo en la organización comunitaria, en las relaciones con el Estado y en la manera en que se concibe la educación. En muchos pueblos se ha consolidado la convicción de que la educación no puede ser neutra ni desarraigada del territorio, sino que debe contribuir a sanar las heridas históricas, fortalecer la identidad cultural y sostener la autonomía.

En el Putumayo hacen presencia organizaciones indígenas departamentales y zonales con una larga trayectoria en la defensa de los derechos territoriales, la educación propia, la salud intercultural y el

fortalecimiento de las economías propias. Estas organizaciones han sido fundamentales para la articulación de cabildos y resguardos, la interlocución con el Estado y la construcción de propuestas propias frente a las múltiples violencias que atraviesan el territorio. Su papel resulta clave para orientar cualquier proceso formativo y garantizar que este responda a las prioridades definidas desde las comunidades.

En este contexto, la formación técnica y tecnológica en el Putumayo no puede pensarse desde un único modelo ni desde una sola lectura territorial. Las profundas diferencias entre el alto, medio y bajo Putumayo exigen aproximaciones situadas, respeto por los tiempos comunitarios, diálogo permanente con las autoridades propias y comprensión de las trayectorias educativas discontinuas que caracterizan a buena parte del departamento. La formación se concibe, así como una herramienta para sostener la autonomía, recomponer el tejido social y fortalecer proyectos de vida que permitan a los pueblos indígenas permanecer en el territorio con dignidad, en medio de escenarios de alta complejidad social y territorial.

4.5.6. Vaupés

El departamento del Vaupés constituye uno de los territorios indígenas más singulares de la Amazonía colombiana, tanto por el alto grado de continuidad territorial indígena como por la profundidad y vigencia de sus sistemas culturales y espirituales. Gran parte de su superficie se encuentra reconocida como territorio indígena, organizada principalmente en el Resguardo Indígena Vaupés, de carácter intermunicipal, que abarca los municipios de Mitú, Carurú, Pacoa, Papunaua y Yavaraté. Esta configuración territorial ha permitido la preservación de formas propias de gobierno, organización social y transmisión del conocimiento que siguen estructurando la vida cotidiana de los pueblos que habitan el departamento.

En el Vaupés conviven pueblos como Bara, Barasana, Carapana, Desano, Kawayarí, Kubeo, Kurripako, Makuna, Nukak, Piratapuyo, Pisamira, Siriano, Taiwano, Tariano, Tatuyo, Tucano, Tuyuka, Wanano y Yurutí, la mayoría pertenecientes a la familia lingüística tukano oriental. Estos pueblos mantienen sistemas complejos de organización social basados en clanes, reglas de exogamia lingüística y circuitos rituales que regulan las relaciones de parentesco, intercambio y convivencia entre comunidades. La diversidad lingüística y cultural del Vaupés no se expresa como fragmentación, sino como un entramado articulado de normas, conocimientos y responsabilidades compartidas.

La vida comunitaria se organiza en torno a la maloca, que cumple funciones simultáneas como espacio político, espiritual, educativo y de transmisión de la palabra. En ella se toman decisiones colectivas, se realizan rituales, se transmiten narrativas de origen y se forman las nuevas generaciones en los principios que orientan la vida comunitaria. Este rol central de la maloca implica que los procesos de aprendizaje no se separan de la vida cotidiana ni de la espiritualidad, sino que se desarrollan de manera situada, colectiva y profundamente integrada al territorio.

Desde el punto de vista cultural y espiritual, el Vaupés se encuentra estrechamente vinculado al complejo cultural del Yuruparí, que estructura los sistemas de conocimiento, los rituales de iniciación, la transmisión de la palabra y las normas que regulan la relación entre humanos, espíritus, animales, plantas y ríos. En este contexto, el conocimiento no se concibe como información

acumulable, sino como un proceso vivo que se transmite mediante la participación en rituales, la escucha atenta de los mayores y el conocimiento profundo de los sitios sagrados. El territorio en su conjunto ríos, raudales, cerros, malocas y caminos funciona como un espacio pedagógico integral.

Las comunidades del Vaupés presentan altos niveles de dispersión geográfica y aislamiento relativo, con accesos predominantemente fluviales y, en algunos casos, aéreos. Los desplazamientos entre comunidades y hacia la cabecera departamental pueden tomar varios días, dependiendo de las condiciones del río y del clima. Esta dispersión ha contribuido, por un lado, a la preservación de lenguas, rituales y sistemas de conocimiento propios, pero también plantea desafíos significativos para el acceso a servicios educativos convencionales, a infraestructura adecuada y a procesos formativos continuos, especialmente en los niveles de educación secundaria y media.

Las economías propias del Vaupés se sostienen fundamentalmente en la chagra, la pesca, la caza y el intercambio intercomunitario, prácticas reguladas por calendarios ecológicos y rituales estrictos que definen tiempos de siembra, cosecha, pesca y celebración. Estas economías no responden a lógicas de acumulación, sino a principios de equilibrio, reciprocidad y cuidado del territorio. En los últimos años, sin embargo, el departamento ha comenzado a enfrentar presiones asociadas a actividades extractivas, presencia de actores externos y proyectos de intervención que no siempre dialogan con las decisiones de las autoridades indígenas, lo que genera tensiones y refuerza la necesidad de fortalecer capacidades propias para la defensa territorial y el gobierno indígena.

En términos educativos, el Vaupés presenta una fuerte presencia de educación propia y experiencias de etnoeducación que han logrado mantenerse en lengua materna y en estrecha relación con la cultura. No obstante, la cobertura de educación secundaria y media completa sigue siendo limitada, especialmente en comunidades alejadas de Mitú, lo que condiciona las trayectorias educativas de las y los jóvenes y restringe sus posibilidades de acceder a procesos de formación técnica y tecnológica sin salir del territorio. La salida temprana de jóvenes para continuar estudios fuera de sus comunidades implica riesgos de desarraigo cultural y debilitamiento de los procesos comunitarios.

En este contexto, la formación técnica y tecnológica intercultural en el Vaupés requiere un cuidado cultural y espiritual excepcional. Cualquier proceso formativo debe reconocer la centralidad de los rituales, los tiempos sagrados, la autoridad de los mayores y las reglas propias de transmisión del conocimiento. Al mismo tiempo, las y los jóvenes expresan interés en adquirir herramientas que les permitan fortalecer el cuidado del territorio, el monitoreo ambiental comunitario, la comunicación propia, la documentación de la memoria cultural y la interlocución con instituciones externas, sin romper los equilibrios comunitarios ni sustituir los sistemas de conocimiento propios. En este sentido, la formación se concibe como un apoyo cuidadosamente articulado al sistema educativo propio, orientado a fortalecer la pervivencia cultural, el gobierno indígena y la capacidad de las nuevas generaciones para asumir responsabilidades colectivas en uno de los territorios cultural y espiritualmente más sensibles de la Amazonía colombiana.

4.6. Condiciones educativas y desafíos para la formación en la Amazonía colombiana

Las condiciones educativas en la Amazonía colombiana están profundamente determinadas por la configuración territorial, cultural y demográfica descrita en los apartados anteriores. La dispersión geográfica de las comunidades, la dependencia de los ríos como principal vía de movilidad, las grandes distancias entre resguardos y cabeceras municipales, así como la coexistencia de múltiples pueblos con lenguas, calendarios y sistemas de conocimiento propios, hacen que los modelos educativos convencionales, pensados para contextos urbanos o rurales concentrados, resulten en muchos casos poco pertinentes o difíciles de sostener en la región.

En amplias zonas de la Amazonía, el acceso a la educación implica recorridos fluviales prolongados, costos elevados de transporte y tiempos de desplazamiento incompatibles con la vida comunitaria. A ello se suma una alta vulnerabilidad frente a factores climáticos y ambientales que afectan la regularidad de los trayectos y la asistencia a las sedes educativas. Estas condiciones inciden de manera particular en niñas, niños y jóvenes de comunidades rurales y rurales dispersas, cuya permanencia en el sistema educativo se ve interrumpida con frecuencia, no por falta de interés o de valoración de la educación, sino por barreras estructurales que desbordan la voluntad individual y comunitaria.

A estas dificultades se añade una infraestructura educativa limitada y, en muchos casos, precaria. Numerosas sedes funcionan con déficit de docentes, materiales pedagógicos insuficientes, baja conectividad digital y condiciones físicas que no siempre responden a las dinámicas climáticas amazónicas. En contextos indígenas, además, la oferta educativa se desarrolla mayoritariamente en español, con una incorporación limitada de las lenguas propias, de los saberes territoriales y de las prácticas culturales que estructuran la vida comunitaria, lo que genera tensiones entre la escuela y los procesos de educación propia.

La organización del sistema educativo en la región evidencia también rupturas frecuentes en las trayectorias escolares. Como se mostrará en los apartados siguientes, una proporción significativa de sedes educativas no ofrece educación media completa, lo que obliga a las y los jóvenes a desplazarse fuera de sus comunidades para continuar sus estudios o, en muchos casos, a interrumpirlos de manera definitiva. Para la juventud indígena, estos desplazamientos no implican únicamente un cambio espacial, sino una separación de los sistemas de aprendizaje comunitarios, de la lengua, de la chagra, de la autoridad de los mayores y de los espacios de socialización propios.

En este marco, la educación no puede comprenderse únicamente como un servicio técnico o administrativo. Para los pueblos indígenas amazónicos, los procesos educativos están estrechamente ligados al bienestar colectivo, a la pervivencia cultural y a la posibilidad de proyectar proyectos de vida dignos en el territorio. Las dificultades de acceso, permanencia y pertinencia educativa no se traducen solo en rezagos académicos, sino también en riesgos de debilitamiento de la identidad cultural, de pérdida de la lengua y de ruptura del vínculo entre las nuevas generaciones y su territorio.

De manera paralela, la región amazónica enfrenta presiones asociadas a la deforestación, la expansión de economías extractivas, la minería ilegal, los cultivos de uso ilícito y la presencia de

actores armados, dinámicas que inciden directamente en las condiciones de vida de las comunidades y en las expectativas de la juventud. En diversos territorios, la ausencia de alternativas educativas y formativas pertinentes incrementa la vulnerabilidad de las y los jóvenes frente a economías ilegales o a procesos de migración hacia centros urbanos, donde suelen enfrentar discriminación, precariedad laboral y desarraigo cultural.

Estas condiciones permiten comprender que los desafíos educativos en la Amazonía no se explican por una supuesta resistencia cultural a la educación ni por una carga atribuida a los pueblos indígenas en relación con el cuidado del territorio, sino por la ausencia histórica de modelos formativos que dialoguen de manera efectiva con las territorialidades, los sistemas de conocimiento y las aspiraciones de bienestar de las comunidades. En este sentido, la pertinencia educativa se configura como una condición para el ejercicio efectivo del derecho a la educación, para el fortalecimiento de la autonomía y para la construcción de futuros posibles en el propio territorio.

En consecuencia, el reto no es “llevar” programas a un territorio homogéneo, sino reconocer la diversidad de contextos educativos existentes y comprender las condiciones reales en las que se desarrollan las trayectorias escolares de niñas, niños y jóvenes amazónicos. Los apartados siguientes profundizan en la organización actual del sistema educativo oficial, en la disponibilidad de sedes con educación media completa y en el potencial real de la población juvenil y de la niñez amazónica para transitar hacia trayectorias educativas integrales y territorializadas.

4.7. Organización del sistema educativo oficial: establecimientos, sedes y media completa

La información recopilada sobre la organización del sistema educativo oficial en los seis departamentos de la Amazonía colombiana permite dimensionar la estructura actual de establecimientos y sedes educativas, así como las brechas existentes para garantizar trayectorias escolares completas. Este análisis toma como punto de partida la matriz de trabajo del programa SIMES del Ministerio de Educación Nacional, utilizada como insumo para identificar establecimientos, sedes y niveles ofrecidos en la región, a partir de la información actualmente disponible en dicha matriz, la cual requiere ser complementada y validada en articulación con las secretarías de educación departamentales.

En total se identifican 219 establecimientos educativos oficiales, que agrupan 1.333 sedes educativas distribuidas en contextos urbanos, rurales y rurales dispersos. Sin embargo, únicamente 249 sedes ofrecen educación media completa hasta el grado undécimo, lo que equivale aproximadamente a una quinta parte del total de sedes registradas. Esta relación evidencia una estructura educativa marcada por la fragmentación de las trayectorias escolares, especialmente en los territorios más alejados de las cabeceras municipales y de los centros poblados con mayor nivel de consolidación institucional.

Más allá de las particularidades de cada departamento, la información disponible muestra un patrón regional consistente en la Amazonía colombiana: la educación media completa se concentra principalmente en las cabeceras municipales, ciudades principales y sedes educativas centralizadas, mientras que la mayoría de las sedes ubicadas en contextos rurales y rurales dispersos ofrecen

únicamente los niveles de primaria o, en algunos casos, secundaria incompleta. Esta configuración se observa tanto en departamentos con mayor concentración urbana y vial, como Caquetá, Putumayo y Guaviare, como en aquellos de alta dispersión territorial y baja conectividad, como Amazonas, Vaupés y Guainía.

En este contexto, los internados escolares aparecen como una alternativa intermedia para garantizar la continuidad educativa en territorios profundamente dispersos. Estos internados, aunque ubicados en zonas rurales y en puntos estratégicos del territorio, no se encuentran necesariamente próximos a las comunidades de origen de los estudiantes. Para numerosos jóvenes indígenas, especialmente aquellos que habitan comunidades ubicadas en contextos rurales y rurales dispersos, continuar la trayectoria educativa más allá de la primaria implica desplazarse por periodos prolongados fuera de su comunidad, residir en internados o trasladarse hacia cabeceras municipales, lo que supone un distanciamiento de la familia, de la chagra, de la lengua y de los sistemas de aprendizaje comunitarios. Mientras algunos logran sostener estos procesos en condiciones complejas, otros interrumpen su trayectoria educativa ante las barreras económicas, logísticas, afectivas y socioculturales que implica estudiar lejos del territorio.

Esta situación limita las posibilidades de permanencia y continuidad educativa de las y los jóvenes indígenas en sus territorios y constituye una barrera estructural para el acceso posterior a procesos de formación técnica, tecnológica o universitaria sin recurrir a desplazamientos prolongados o a la desvinculación territorial.

Al mismo tiempo, la existencia de sedes que sí cuentan con educación media completa concentradas principalmente en cabeceras municipales, ciudades principales y sedes educativas centralizadas permite identificar nodos con mayor nivel de consolidación institucional dentro del sistema educativo regional. Estos nodos constituyen una base real para analizar el potencial de articulación de trayectorias educativas más largas, especialmente para las juventudes indígenas, aun cuando algunos establecimientos atienden poblaciones diversas. Su presencia no elimina las brechas territoriales existentes, pero sí permite reconocer puntos desde los cuales es posible proyectar continuidades formativas que reduzcan la ruptura entre educación básica, media y procesos posteriores de formación técnica, tecnológica o universitaria, sin que ello implique una desvinculación definitiva de los vínculos comunitarios, culturales y territoriales.

La distribución de establecimientos, sedes y oferta de educación media completa presenta variaciones significativas entre departamentos. En el Amazonas se registran 22 establecimientos y 69 sedes, de las cuales 15 cuentan con educación media completa. En Caquetá se identifican 44 establecimientos y 382 sedes, con 85 sedes que alcanzan este nivel. En Guainía se reportan 25 establecimientos y 99 sedes, de las cuales 21 ofrecen educación media completa. En Guaviare se cuentan 39 establecimientos y 204 sedes, con 44 sedes con media. En Putumayo se registran 72 establecimientos y 455 sedes, de las cuales 64 cuentan con educación media completa. Finalmente, en Vaupés se identifican 17 establecimientos y 124 sedes, con 20 sedes que alcanzan el grado undécimo.

La Tabla 4. Organización del sistema educativo oficial en la región amazónica presenta una síntesis de la distribución de establecimientos educativos, sedes y sedes con educación media completa por departamento.

Departamento	Establecimientos educativos	Sedes educativas	Sedes con media completa
Amazonas	22	69	15
Caquetá	44	382	85
Guainía	25	99	21
Guaviare	39	204	44
Putumayo	72	455	64
Vaupés	17	124	20
Total, región	219	1.333	249

Nota metodológica: La información presentada en este apartado se basa en la matriz de establecimientos educativos y sedes utilizada por el programa SIMES del Ministerio de Educación Nacional como punto de partida para el análisis de trayectorias educativas en la Amazonía. Esta información no constituye un inventario exhaustivo de la totalidad de establecimientos educativos oficiales existentes en cada departamento y requiere ser complementada, validada y actualizada en articulación con las secretarías de educación departamentales. La relación detallada de establecimientos, sedes y grados ofrecidos se presenta en los anexos del Plan como insumo para la planificación territorial.

4.8. Población juvenil y potencial formativo para los programas técnico y tecnológico

Dentro de la organización del sistema educativo descrita en el apartado anterior, resulta clave identificar cuál es la población juvenil que se encuentra actualmente vinculada a los establecimientos que logran ofrecer trayectorias educativas hasta la educación media. La información presentada a continuación se basa en la matrícula registrada para el año 2025 en la matriz del programa SIMES utilizada en el apartado 4.7 y permite aproximarse al potencial inicial de jóvenes que, en las condiciones actuales, podrían vincularse a los programas de formación técnica y tecnológica intercultural.

Este potencial no representa a la totalidad de la juventud indígena de la Amazonía colombiana que se encuentra en estos grados, sino a los estudiantes que aparecen matriculados en los establecimientos educativos que, según la información disponible en la matriz, cuentan con oferta de secundaria y media. Se trata, por tanto, de un grupo construido a partir de la matrícula efectivamente registrada, que deberá ser complementado y ajustado en la medida en que las secretarías de educación departamentales realicen procesos de revisión, validación y actualización de la información educativa en cada territorio. En este sentido, se espera que esta población crezca progresivamente a medida que se integren nuevos establecimientos identificados por las secretarías de educación departamentales y se consoliden trayectorias educativas completas en aquellos establecimientos que actualmente solo ofrecen primaria y que, a través del programa SIMES, proyectan alcanzar el grado undécimo en los próximos años.

Entre los grados 7° y 11°, rango tomado como referencia para dimensionar el potencial asociado al programa técnico, se registran en la región amazónica 34.357 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: 5.058 en Amazonas, 5.259 en Caquetá, 3.522 en Guainía, 5.112 en Guaviare, 12.301 en Putumayo y 3.105 en Vaupés. Estas cifras permiten estimar el volumen de adolescentes y jóvenes que actualmente cursan su escolaridad en los grados en los que es posible proyectar procesos de formación técnica articulados a la educación media.

Si se observa con mayor detalle la matrícula en los grados 9°, 10° y 11°, se identifica una población juvenil ubicada en los tramos finales de la educación básica y media, considerada población cercana al ingreso al programa tecnológico, cuyo requisito desde el apartado de escolarización para el acceso se sitúa en el grado undécimo. En este rango se registran 17.306 estudiantes en la región, de los cuales 2.628 se encuentran en Amazonas, 2.500 en Caquetá, 1.605 en Guainía, 2.627 en Guaviare, 6.386 en Putumayo y 1.560 en Vaupés. Se trata de jóvenes que enfrentan decisiones críticas sobre la continuidad de su trayectoria educativa y para quienes la disponibilidad real de educación media resulta determinante.

Este universo de estudiantes, aunque limitado en relación con el total de jóvenes indígenas de la región, permite identificar dónde existen actualmente condiciones educativas mínimas para iniciar procesos de formación técnica y tecnológica intercultural. Las cifras muestran que, aun cuando muchas sedes no ofrecen todavía educación media completa, ya existe un contingente significativo de estudiantes que podría vincularse de manera inmediata a las primeras cohortes de los programas técnico y tecnológico interculturales del PIFPA. La articulación con los establecimientos educativos que hoy cuentan con media, la coordinación con las secretarías de educación departamentales y el trabajo conjunto con las autoridades indígenas serán claves para convertir este potencial en procesos reales de formación.

5. Fortalecimiento de la educación propia e intercultural

- *Relación entre educación propia, interculturalidad y formación técnica y tecnológica en la Amazonía.*

El diagnóstico territorial, educativo y demográfico desarrollado en el capítulo anterior permite comprender que las brechas en el acceso, la permanencia y la continuidad educativa en la Amazonía no pueden abordarse únicamente desde ajustes administrativos o ampliaciones de cobertura. Estas brechas están profundamente vinculadas a la manera como históricamente se han desconocido o subordinado los sistemas de conocimiento propios de los pueblos indígenas y su relación con el territorio.

En este sentido, cualquier apuesta por ampliar y fortalecer la formación técnica y tecnológica en la Amazonía exige situarse, de manera explícita, en el horizonte de la educación propia e intercultural. No como un componente adicional del Plan, sino como el fundamento desde el cual se definen los sentidos, las decisiones pedagógicas y las formas de articulación entre los sistemas educativos estatales y los sistemas educativos indígenas.

Este capítulo desarrolla el sentido político y pedagógico de fortalecer la educación propia e intercultural en la Amazonía, así como las implicaciones que ello tiene para la formación técnica y tecnológica y para su gobernanza. Los apartados que siguen profundizan, primero, en el significado de este fortalecimiento para los pueblos indígenas amazónicos; luego, en las implicaciones concretas para los procesos formativos que acompaña el PIFPA; y finalmente, en las condiciones de articulación con los marcos de gobierno educativo propio.

5.1. Sentido del fortalecimiento de la educación propia e intercultural en la Amazonía

El fortalecimiento de la educación propia e intercultural en la Amazonía parte del reconocimiento de que los pueblos indígenas cuentan con sistemas de conocimiento completos, vigentes y profundamente ligados a sus territorios, a sus lenguas, a su espiritualidad y a sus formas de organización social y política. La educación propia no constituye un conjunto de prácticas aisladas ni un complemento cultural a la escuela oficial, sino el proceso mediante el cual cada pueblo reproduce y renueva su vida colectiva, transmite la palabra de los mayores, orienta el cuidado del territorio y forma a las nuevas generaciones en coherencia con su ley de origen y sus planes de vida.

Estos procesos educativos se desarrollan históricamente en espacios y prácticas que desbordan el aula escolar: la chagra, la maloca, el río, el monte, los lugares sagrados, las ceremonias, los trabajos colectivos y los tiempos propios de la comunidad. En ellos se aprende a sembrar, pescar, curar, gobernar, interpretar los ciclos de la naturaleza, escuchar la palabra de los mayores y asumir responsabilidades frente al territorio. La educación propia articula conocimiento, ética, espiritualidad y práctica, y constituye una base fundamental para la pervivencia física y cultural de los pueblos indígenas amazónicos.

Sin embargo, como se ha evidenciado en distintos momentos de la historia reciente, la escuela oficial y numerosos programas de formación han operado en muchos territorios como dispositivos de

ruptura con estos sistemas de aprendizaje. La imposición de modelos educativos ajenos al contexto amazónico, la desvalorización de las lenguas propias, la separación entre escuela y vida comunitaria y la promoción de la salida del territorio como horizonte principal de progreso han debilitado los vínculos intergeneracionales y han generado tensiones profundas entre educación, identidad y territorio. Estas rupturas no solo afectan la transmisión cultural, sino que inciden directamente en la capacidad de los pueblos para ejercer su autonomía, sostener su gobierno propio y proteger sus territorios frente a presiones externas.

En este escenario, fortalecer la educación propia e intercultural no responde a una lógica de inclusión simbólica ni a la incorporación marginal de contenidos culturales en currículos predefinidos. Implica, por el contrario, reconocer que los sistemas de conocimiento indígena deben ocupar un lugar estructural en la definición de los procesos educativos: decidir qué se enseña, cómo se enseña, con qué tiempos, en qué espacios y bajo la orientación de qué autoridades. La interculturalidad, entendida desde esta perspectiva, no es un ejercicio de traducción ni de adaptación superficial, sino un diálogo entre sistemas de conocimiento que se encuentran en condiciones de respeto, sin subordinaciones ni jerarquías preestablecidas.

El fortalecimiento de la educación propia e intercultural supone también recomponer la relación entre escuela, comunidad y territorio. Allí donde la escolarización se ha aislado de la vida comunitaria, el desafío es volver a tejer vínculos: articular los calendarios escolares con los calendarios propios, reconocer los espacios comunitarios como ambientes de aprendizaje, garantizar la presencia real de las lenguas indígenas en los procesos formativos y afirmar el papel de sabedores, sabedoras, abuelos y abuelas como referentes educativos fundamentales. No se trata de replicar la escuela convencional en clave indígena, sino de afirmar los modos propios de enseñar y aprender, dialogando de manera crítica y situada con otros sistemas de conocimiento.

Desde este horizonte, la formación técnica y tecnológica adquiere sentido únicamente si se inscribe en esta apuesta por fortalecer la educación propia e intercultural. Históricamente, estos niveles de formación han estado asociados a procesos de desarraigo territorial o han funcionado como mecanismos de desvinculación de los proyectos colectivos de los pueblos indígenas. El desafío que se plantea es invertir esta lógica: que la formación técnica y tecnológica contribuya a los planes de vida, al cuidado del territorio, a las economías propias y al ejercicio del gobierno propio, y no a su debilitamiento.

En este marco, el PIFPA se comprende como una herramienta al servicio de este proceso más amplio. Su razón de ser no es introducir programas de formación en abstracto, sino aportar a la construcción de rutas formativas que reconozcan a la educación propia e intercultural como fundamento y no como adorno. De este modo, el fortalecimiento de la educación propia y el sentido de la formación técnica y tecnológica convergen en un mismo propósito: que la formación de las nuevas generaciones refuerce el vínculo con la memoria, el territorio y la autonomía, y contribuya a la pervivencia de los pueblos indígenas de la Amazonía.

5.2. Implicaciones del PIFPA para la formación técnica y tecnológica

La formación técnica y tecnológica que se propone en el marco del PIFPA parte del reconocimiento de que estos niveles de formación no son neutros ni universales en su sentido. Su pertinencia en territorios indígenas amazónicos depende de la manera como se articulan o entran en tensión con los sistemas de conocimiento propio, con los proyectos de vida colectivos y con las decisiones que las comunidades toman sobre su territorio, su economía y su gobierno. En este sentido, el PIFPA no concibe la formación técnica y tecnológica como un fin en sí mismo, sino como un medio al servicio de la autonomía, del bienestar colectivo y de la pervivencia cultural.

Una primera implicación central es que los conocimientos técnicos y tecnológicos incorporados en los programas deben ponerse explícitamente al servicio del territorio. Esto significa que las herramientas, metodologías y procedimientos provenientes del mundo técnico occidental solo adquieren legitimidad cuando contribuyen a fortalecer procesos comunitarios concretos: el cuidado del bosque y del agua, la soberanía alimentaria, las economías propias, la salud intercultural, la comunicación propia y la gestión del territorio. La formación no se orienta a preparar mano de obra desvinculada del contexto, sino a fortalecer capacidades situadas que dialoguen con las necesidades y decisiones colectivas de los pueblos indígenas amazónicos.

En coherencia con lo anterior, la formación técnica y tecnológica intercultural implica una redefinición de los roles educativos tradicionales. Los sabedores, sabedoras, abuelos y abuelas no ocupan un lugar simbólico ni meramente espiritual dentro de los procesos formativos, sino un rol estructural como orientadores de contenidos, prácticas y sentidos formativos vinculados con los campos de formación del Plan. Su palabra, su experiencia y su autoridad constituyen una fuente principal de conocimiento, desde la cual se define qué se aprende y para qué se aprende en cada territorio.

Por su parte, los formadores del SENA aportan conocimientos técnicos específicos, manejo de equipos, herramientas, materiales, procedimientos y estándares propios de cada campo formativo. Su rol no es sustituir el conocimiento propio ni imponer una lógica externa, sino dialogar con los sistemas de conocimiento indígena para construir rutas formativas coherentes con el territorio. La formación se produce, así, en el encuentro entre estos saberes, evitando que las competencias técnicas se desarrollen de manera descontextualizada o desvinculada de la vida comunitaria.

Otra implicación clave del PIFPA es la necesidad de organizar los tiempos, espacios y ritmos de la formación en coherencia con las dinámicas territoriales. La alternancia entre distintos ambientes de aprendizaje la chagra, la comunidad, los espacios propios, los centros de formación y las sedes educativas no responde a una lógica logística, sino a una condición pedagógica y cultural. Los procesos formativos deben dialogar con los calendarios propios, las épocas de siembra y cosecha, los ciclos del agua, los tiempos rituales y las responsabilidades comunitarias de las y los jóvenes, reconociendo que el aprendizaje no ocurre únicamente en el aula ni en horarios estandarizados.

En este marco, los proyectos de formación territorial se configuran como un eje articulador de la formación técnica y tecnológica intercultural. Estos proyectos permiten integrar el conocimiento propio y el conocimiento técnico en situaciones reales del territorio, evaluar de manera situada la

pertinencia de los aprendizajes y fortalecer el vínculo entre formación, comunidad y proyecto de vida colectivo. Más que ejercicios académicos, se trata de procesos formativos que responden a necesidades definidas por las comunidades y que se desarrollan bajo su orientación.

Finalmente, el PIFPA asume que fortalecer la educación propia e intercultural a través de la formación técnica y tecnológica implica cuestionar la idea de que estos niveles de formación conducen necesariamente a la salida del territorio. La apuesta es que la formación contribuya a ampliar las posibilidades de permanecer, cuidar y decidir en el territorio, ofreciendo a las juventudes indígenas herramientas para proyectar su vida en coherencia con su identidad, su cultura y las decisiones colectivas de su pueblo. Esta perspectiva redefine el sentido mismo de la formación técnica y tecnológica en la Amazonía y establece las bases para pensar su gobernanza y su implementación desde la autonomía y el diálogo intercultural.

5.3. Gobernanza educativa propia y articulación con SEIP, PEC, PEI y ETI

El fortalecimiento de la educación propia e intercultural en la Amazonía no puede entenderse únicamente como una apuesta pedagógica; requiere, de manera inseparable, el reconocimiento y respeto de los sistemas de gobierno educativo propio de los pueblos indígenas. La manera como se toman las decisiones sobre qué se enseña, cómo se enseña y con qué propósitos es un asunto profundamente político, vinculado al ejercicio de la autonomía, al derecho propio y a la relación histórica entre los pueblos indígenas y el Estado.

En este marco, los planes de vida, los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y su Capítulo Amazónico constituyen los referentes desde los cuales deben pensarse y desarrollarse los procesos de formación técnica y tecnológica en territorio. Estos instrumentos no son documentos accesorios ni marcos de consulta opcional, sino expresiones concretas de la autodeterminación de los pueblos en materia educativa. Cualquier proceso formativo que se impulse sin articularse a ellos corre el riesgo de generar rupturas, duplicidades o tensiones con los proyectos colectivos de los pueblos indígenas.

La gobernanza educativa propia implica que las autoridades tradicionales, las asambleas comunitarias y las organizaciones indígenas amazónicas ocupen un lugar central en la orientación de los procesos educativos. Esto supone reconocer su capacidad para definir prioridades formativas, validar contenidos, orientar metodologías y evaluar la pertinencia de las ofertas educativas en función del territorio y del proyecto de vida colectivo. En esta perspectiva, la formación técnica y tecnológica no se concibe como una oferta externa que llega al territorio, sino como un proceso que se construye y se ajusta de manera concertada, desde el diálogo entre las instituciones del Estado y las autoridades indígenas.

La articulación del PIFPA con el SEIP se entiende, así, como una condición estructural y no como un simple ejercicio de coordinación interinstitucional. El SEIP, y particularmente su desarrollo en el contexto amazónico, ofrece el marco político, pedagógico y cultural desde el cual se definen los sentidos de la educación para los pueblos indígenas. El Plan se inscribe en este marco, aportando una arquitectura de formación técnica y tecnológica que busca dialogar con los sistemas educativos propios y fortalecerlos, sin sustituirlos ni subordinarlos.

En este escenario, la consolidación de las Entidades Territoriales Indígenas (ETI) representa un horizonte estratégico para la gobernanza educativa en la Amazonía. Las ETI permiten avanzar hacia formas de administración directa de los procesos educativos por parte de los pueblos indígenas, incluyendo la gestión de calendarios, lenguas, contenidos y formas de enseñanza, en coherencia con su ley de origen y sus sistemas de autoridad. El PIFPA se proyecta como una herramienta que puede ser asumida y conducida por estas entidades en la medida en que se fortalezcan y consoliden en la región.

Desde una perspectiva jurídica y política, el derecho propio y la consulta previa constituyen mecanismos fundamentales para orientar y ajustar las decisiones relacionadas con la formación técnica y tecnológica. La incorporación de nuevos programas, la definición de contenidos, las metodologías de formación y las formas de evaluación deben ser objeto de concertación con las autoridades y organizaciones indígenas, garantizando que la formación no se utilice para promover proyectos que afecten negativamente al territorio, la cultura o el gobierno propio. Este enfoque no limita la acción del Estado, sino que la reubica en un marco de corresponsabilidad y respeto por la autonomía indígena.

De este modo, la gobernanza educativa propia y la articulación con los sistemas educativos indígenas no se plantean como un requisito formal del PIFPA, sino como una condición para su legitimidad y sostenibilidad en el tiempo. Fortalecer la educación propia e intercultural implica, en última instancia, reconocer que la formación técnica y tecnológica solo tiene sentido si se desarrolla en coherencia con las decisiones colectivas de los pueblos indígenas amazónicos y contribuye al ejercicio efectivo de su autonomía educativa y territorial.

6. Lineamientos generales de la formación técnica y tecnológica intercultural

- *Principios, criterios y orientaciones para la estructuración de los programas de formación.*

El desarrollo de programas de formación técnica y tecnológica en la Amazonía colombiana exige, por tanto, orientaciones claras que permitan traducir los principios de la educación propia e intercultural en decisiones formativas concretas. Estos lineamientos no constituyen un modelo único ni un esquema cerrado, sino un marco de referencia común para asegurar que los procesos de formación se desarrollen en coherencia con el territorio, los sistemas de conocimiento indígena y los proyectos de vida colectivos de los pueblos amazónicos.

Los lineamientos que se presentan a continuación buscan garantizar que la formación técnica y tecnológica no reproduzca lógicas de desarraigo, homogenización o imposición externa, sino que se configure como un proceso situado, flexible y pertinente. En este sentido, orientan la definición de contenidos, la organización de los tiempos y espacios de aprendizaje, la articulación con el sistema educativo y la relación entre saber propio y conocimiento técnico, sin reemplazar las decisiones que corresponden a las autoridades y organizaciones indígenas en cada territorio.

Este capítulo presenta así los lineamientos generales que deben orientar todos los programas de formación que se desarrollen en el marco del Convenio SENA–OPIAC, empezando por los programas técnico y tecnológico que hacen parte de este Plan. Los lineamientos recogen tanto las orientaciones políticas y pedagógicas del SEIP y de su Capítulo Amazónico como las decisiones construidas en los encuentros territoriales con jóvenes, sabedores, autoridades y organizaciones indígenas, y establecen los criterios generales desde los cuales deben diseñarse, ajustarse y evaluarse los programas del PIFPA, reconociendo la diversidad de contextos amazónicos y la necesidad de construir rutas formativas diferenciadas y concertadas.

6.1. Sentido y principios orientadores

Los programas de formación técnica y tecnológica intercultural que se impulsan en el marco del PIFPA se fundamentan en una comprensión de la educación como un proceso comunitario, espiritual y territorial. Su sentido central no es únicamente dotar a las y los jóvenes de habilidades para acceder a un empleo, sino contribuir al fortalecimiento de los proyectos de vida colectivos de los pueblos indígenas amazónicos, potenciando su capacidad de cuidar el territorio, sostener la vida cultural, acompañar a sus comunidades y participar de manera activa en los procesos de gobierno propio.

Desde esta perspectiva, la formación técnica y tecnológica no se orienta a responder exclusivamente a demandas del mercado laboral externo, sino a fortalecer capacidades situadas que adquieren sentido en relación con el territorio, los sistemas de conocimiento propio y las decisiones colectivas de los pueblos. El territorio no se concibe como un simple escenario donde ocurre la formación, sino como un referente político, cultural y espiritual que orienta sus finalidades y su razón de ser.

En coherencia con este sentido, la formación se guía por principios orientadores que atraviesan todos los programas del PIFPA: autonomía de los pueblos indígenas, pervivencia cultural, defensa

integral del territorio, centralidad de los sistemas de conocimiento propio, interculturalidad crítica, corresponsabilidad entre el Estado y los pueblos indígenas, y participación de las y los jóvenes. Estos principios no operan como declaraciones abstractas, sino como criterios que deben reflejarse en las decisiones formativas que se adopten en cada territorio.

Un elemento fundamental de estos principios es el reconocimiento del lugar central de las autoridades tradicionales, de los sabedores y sabedoras, de los abuelos y abuelas como orientadores del proceso formativo. Su palabra, su experiencia y su guía espiritual y política son indispensables para asegurar que la formación técnica y tecnológica no se reduzca a un proceso meramente instrumental, sino que se mantenga anclada a la vida colectiva, a la memoria cultural y a los horizontes de pervivencia de los pueblos indígenas amazónicos.

Estos principios orientadores se desarrollan y concretan en los apartados siguientes del capítulo, donde se abordan, entre otros aspectos, la pertinencia territorial y cultural, la flexibilidad formativa, la articulación entre sistemas de conocimiento y la relación de la formación técnica y tecnológica con las trayectorias educativas y comunitarias existentes en la región.

6.2. Pertinencia territorial y cultural

La pertinencia territorial y cultural constituye un criterio central para la formación técnica y tecnológica intercultural en la Amazonía. No se trata únicamente de adaptar contenidos a contextos locales, sino de reconocer que cada territorio indígena posee dinámicas ecológicas, sociales, culturales y organizativas propias que inciden directamente en el sentido, los objetivos y las formas que debe asumir la formación.

Desde esta perspectiva, los programas de formación no pueden diseñarse ni implementarse como si la región amazónica fuera homogénea o como si todos los pueblos vivieran y pensaran de la misma manera. La diversidad de pueblos, lenguas, ecosistemas, formas de poblamiento y trayectorias educativas exige que cada proceso formativo dialogue con las realidades específicas del territorio en el que se desarrolla. Esto implica considerar, entre otros aspectos, las condiciones de acceso y movilidad, las prácticas productivas propias, los sistemas de conocimiento local, las formas de organización comunitaria y las prioridades definidas en los planes de vida y demás instrumentos de gobierno propio.

En la Amazonía colombiana, esta diversidad territorial se expresa en múltiples configuraciones: pueblos cuya vida se organiza en torno a los grandes ríos y la navegación; comunidades que habitan el interior de la selva y dependen del monte como espacio de vida y aprendizaje; poblaciones ubicadas en sabanas amazónicas, piedemontes o zonas de tepuyes; y territorios con relaciones diferenciadas con la chagra, la cacería, la pesca, la artesanía, el turismo comunitario u otras economías propias. La formación técnica y tecnológica debe reconocer estas diferencias y partir de ellas, evitando enfoques estandarizados que desconozcan la complejidad territorial amazónica.

La pertinencia cultural supone, además, que la formación reconozca y respete las lenguas indígenas como vehículos legítimos de aprendizaje y transmisión de conocimiento, así como las formas propias de enseñanza, acompañamiento y evaluación. Los contenidos técnicos y tecnológicos deben

construirse de manera que puedan ser apropiados desde los marcos culturales de cada pueblo, evitando la imposición de categorías, conceptos o prácticas ajenas que desplacen o desvaloricen el conocimiento propio.

En el ámbito de la formación técnica y tecnológica, la pertinencia territorial se expresa también en la relación directa entre los campos de formación y las necesidades reales del territorio. Los saberes técnicos adquieren sentido cuando responden a problemáticas y proyectos definidos por las comunidades, como el cuidado del bosque y del agua, la soberanía alimentaria, el fortalecimiento de las economías propias, la gestión y defensa del territorio, la salud intercultural o la comunicación comunitaria. De este modo, la formación se vincula a procesos concretos de fortalecimiento comunitario y no a lógicas abstractas de empleabilidad desvinculadas del contexto amazónico.

Este enfoque implica reconocer que los territorios indígenas no son espacios de aplicación de programas diseñados externamente, sino sujetos activos en la definición de la formación. La pertinencia no se garantiza únicamente mediante diagnósticos técnicos previos, sino a través de procesos permanentes de diálogo, concertación y ajuste con las autoridades tradicionales, las organizaciones indígenas y las comunidades involucradas.

Así, la pertinencia territorial y cultural se constituye en una condición para la legitimidad y sostenibilidad de los procesos formativos. Una formación que dialoga con el contexto, que reconoce la diversidad territorial y cultural y que se orienta por las decisiones colectivas de los pueblos indígenas tiene mayores posibilidades de contribuir a la permanencia educativa, al fortalecimiento de la autonomía y a la construcción de proyectos de vida coherentes con el territorio amazónico.

6.3. Flexibilidad formativa y alternancia

La flexibilidad formativa es una condición indispensable para garantizar que los procesos de formación técnica y tecnológica intercultural sean viables y pertinentes en los territorios indígenas amazónicos. Dadas las características de dispersión geográfica, diversidad cultural y dinámicas propias del territorio, los modelos rígidos de formación, basados en tiempos, secuencias y modalidades estandarizadas, tienden a generar exclusión, interrupción de trayectorias educativas y distanciamiento de la vida comunitaria.

Las distancias recorridas por río, la estacionalidad de las aguas, los calendarios culturales, las responsabilidades comunitarias y las dinámicas de movilidad propias de la Amazonía no son compatibles con esquemas de asistencia continua y horarios pensados para contextos urbanos. Por esta razón, la formación técnica y tecnológica intercultural que impulsa el PIFPA requiere estructuras flexibles que dialoguen con las realidades territoriales y con las trayectorias educativas reales de las y los jóvenes.

Desde esta perspectiva, la flexibilidad no debe entenderse como una reducción de las exigencias académicas o técnicas, sino como la capacidad de adaptar los procesos formativos a las condiciones del territorio, a los ritmos de aprendizaje y a los tiempos comunitarios. Implica reconocer que los

procesos educativos deben ajustarse a contextos diversos sin perder rigor, garantizando la permanencia y la continuidad educativa sin forzar rupturas con la vida comunitaria.

La alternancia se plantea como un principio articulador de esta flexibilidad. Los procesos de formación no se concentran exclusivamente en un único espacio institucional, sino que se desarrollan de manera articulada entre distintos ambientes de aprendizaje. Parte del proceso formativo se realiza en la comunidad, la chagra, el bosque, el río, la maloca y otros espacios propios; otra parte, en sedes del SENA, en instituciones educativas o en espacios que cuenten con talleres, equipos y laboratorios necesarios para el desarrollo de competencias técnicas y tecnológicas.

Esta alternancia no constituye un detalle metodológico ni una estrategia logística secundaria, sino una condición fundamental para que la formación tenga sentido para las y los jóvenes y para sus familias. Permite que los aprendizajes técnicos y tecnológicos se construyan en relación directa con las prácticas territoriales, evitando la separación entre formación y vida cotidiana, y reduciendo los riesgos de desarraigo asociados a los modelos educativos convencionales.

En coherencia con los calendarios propios, la alternancia supone que los tiempos de formación dialoguen con los ciclos culturales, productivos y ambientales del territorio. Las épocas de siembra y cosecha, las temporadas de pesca, los tiempos rituales y las responsabilidades comunitarias no se conciben como obstáculos para la formación, sino como referentes que orientan su organización. De este modo, la formación se integra a la vida del territorio y se articula con los ciclos que sostienen la reproducción cultural y material de los pueblos indígenas.

La flexibilidad formativa también se expresa en la organización modular de los programas, en la duración diferenciada de los procesos, en la posibilidad de ajustar calendarios y en la combinación de encuentros presenciales, trabajo de campo, acompañamiento comunitario y, cuando sea viable y pertinente, estrategias de formación apoyadas en tecnologías de comunicación. Estas herramientas deberán utilizarse siempre respetando las decisiones de los pueblos y las condiciones reales de conectividad y acceso existentes en cada territorio.

En conjunto, la flexibilidad formativa y la alternancia no constituyen estrategias operativas aisladas, sino principios estructurales que orientan la manera como se concibe y se organiza la formación técnica y tecnológica intercultural en la Amazonía. Su aplicación permite avanzar hacia procesos formativos más inclusivos, pertinentes y sostenibles, en coherencia con los proyectos de vida colectivos, con el fortalecimiento de la educación propia e intercultural y con la permanencia de las y los jóvenes en sus territorios.

6.4. Articulación entre saber propio y conocimiento técnico

Uno de los pilares centrales del PIFPA es la articulación respetuosa y crítica entre los sistemas de conocimiento propio de los pueblos indígenas amazónicos y los conocimientos técnicos y tecnológicos contemporáneos. Esta articulación no se concibe como una sustitución del saber indígena, ni como un proceso de “traducción” de contenidos técnicos hacia contextos culturales distintos, ni como un mecanismo de asimilación cultural. Su propósito es construir puentes

formativos que permitan a las y los jóvenes combinar la mirada ancestral sobre el territorio con herramientas técnicas que puedan ponerse al servicio de los proyectos colectivos de sus pueblos.

Desde la perspectiva del PIFPA, los saberes propios y los conocimientos técnicos no se entienden como esferas separadas ni jerarquizadas, sino como campos que dialogan a partir de las necesidades, problemáticas y decisiones definidas en el territorio. El conocimiento técnico adquiere sentido en la medida en que se articula con la Ley de Origen, con la memoria histórica de los pueblos, con la lectura tradicional del entorno y con las normas propias que regulan la relación con el bosque, el agua, los animales y los sitios de especial importancia espiritual.

En la práctica, esta articulación implica que cada programa de formación técnica y tecnológica deberá identificar, junto con las autoridades tradicionales, los sabedores y sabedoras, y los instructores del SENA, cuáles son los conocimientos propios que constituyen su base formativa y de qué manera se enlazan con competencias técnicas específicas. Un programa orientado al cuidado del bosque, por ejemplo, deberá partir de la lectura tradicional del territorio, de la memoria de los mayores sobre los cambios ambientales, de la comprensión de los sitios sagrados y de las normas propias de uso del monte, para luego integrar herramientas como la cartografía comunitaria, el monitoreo ambiental participativo, el uso de equipos de medición, el manejo de información geográfica o la sistematización de datos.

Esta lógica supone que la articulación se construye desde el territorio hacia los contenidos técnicos, y no al revés. El diseño curricular, las metodologías de enseñanza y las estrategias de evaluación deberán reflejar este principio, de modo que el conocimiento propio sea siempre el punto de partida y el horizonte de la formación técnica y tecnológica. No se trata de agregar contenidos culturales a un currículo técnico ya definido, sino de construir los procesos formativos a partir de los sistemas de conocimiento indígena y de las decisiones colectivas de los pueblos.

Asimismo, la articulación entre saber propio y conocimiento técnico exige relaciones pedagógicas basadas en el respeto y la complementariedad. Los sabedores y sabedoras no participan como invitados ocasionales, sino como orientadores fundamentales del proceso formativo, mientras que los instructores técnicos aportan herramientas, procedimientos y metodologías que se integran al proceso sin desplazar la autoridad del conocimiento propio. Esta relación evita jerarquías que subordinen el saber indígena a marcos externos y permite que la formación técnica y tecnológica contribuya efectivamente al cuidado del territorio, al fortalecimiento de las economías propias, a la gestión comunitaria y al ejercicio del gobierno propio.

De este modo, la articulación entre sistemas de conocimiento se consolida como un principio estructural del PIFPA y no como un recurso metodológico aislado. Su adecuada implementación es una condición para que la formación técnica y tecnológica intercultural responda a los proyectos de vida colectivos, fortalezca la autonomía de los pueblos indígenas amazónicos y evite reproducir lógicas educativas que históricamente han generado desarraigo y fragmentación cultural.

6.5. Reconocimiento de saberes previos y trayectorias comunitarias

Las y los jóvenes que se vinculan a los programas del PIFPA no empiezan de cero. Muchos han caminado la chagra, han acompañado a sus mayores en la pesca, la cacería o la recolección, han

participado en rituales, han aprendido la elaboración de artesanías, han apoyado procesos organizativos o han participado en colectivos juveniles y proyectos comunitarios. Esos recorridos son parte de sus trayectorias formativas y deben ser reconocidos como tal.

Los lineamientos del PIFPA señalan que la formación técnica y tecnológica intercultural debe incluir mecanismos para reconocer y valorar estos saberes previos, tanto en la definición de los contenidos como en la evaluación y certificación. Esto puede traducirse en módulos que partan de lo que los jóvenes ya saben hacer, en espacios de relato y sistematización de experiencias, en prácticas comunitarias que sean consideradas evidencias de aprendizaje, y en formas de evaluación que no se limiten a exámenes escritos o pruebas estandarizadas, sino que consideren el aporte real del joven a su comunidad y a su territorio.

6.6. Articulación con la educación básica, media y otros niveles de formación

Los programas de formación técnica y tecnológica del PIFPA no deben funcionar como rutas aisladas de la educación básica y media ni como ofertas desconectadas de los procesos educativos que se desarrollan en los territorios indígenas amazónicos. Su sentido es contribuir a la construcción y fortalecimiento de trayectorias educativas completas, en articulación con el SEIP, los PEC, los establecimientos educativos oficiales y los procesos de fortalecimiento de la educación media que se vienen desarrollando en la región.

En los establecimientos educativos que actualmente cuentan con trayectoria completa hasta el grado undécimo, la formación técnica y tecnológica intercultural podrá articularse de manera progresiva con los grados de secundaria y media. En el caso del programa técnico, esta articulación puede iniciar desde los grados séptimo, octavo y noveno, como parte de procesos de aproximación temprana a la formación técnica, en coordinación con las instituciones educativas y las autoridades territoriales. Para el programa tecnológico, la vinculación se realizará una vez culminada la educación media, manteniendo como requisito efectivo el grado undécimo.

En aquellos establecimientos que aún no cuentan con secundaria o media completa, pero que se encuentran en procesos de fortalecimiento de sus trayectorias educativas, el PIFPA se concibe como una ruta complementaria que se activa una vez dichas trayectorias se consoliden. En este sentido, la articulación con SIMES y con las secretarías de educación departamentales resulta clave para ampliar progresivamente las condiciones de acceso a la formación técnica y tecnológica intercultural, sin forzar procesos que no cuenten todavía con los soportes educativos necesarios.

De igual manera, el PIFPA reconoce la necesidad de articular los programas del SENA con otras rutas de formación posteriores, de modo que las y los jóvenes que así lo decidan puedan continuar su proceso educativo sin romper su vínculo con el territorio, con sus organizaciones y con el SEIP. Estas articulaciones deberán construirse de manera concertada con los pueblos indígenas, evitando esquemas que promuevan la desvinculación territorial o la subordinación de los proyectos de vida colectivos a lógicas externas.

En todos los casos, la articulación entre la educación básica, media y los procesos de formación técnica y tecnológica debe entenderse como un proceso gradual y territorializado, que respete las

decisiones de las autoridades indígenas, las realidades educativas de cada contexto y los ritmos propios de los pueblos amazónicos.

6.7. Lenguas propias, bilingüismo y enfoque intercultural

Las lenguas propias de los pueblos indígenas amazónicos constituyen un eje central de la formación técnica y tecnológica intercultural. En ellas se guarda la memoria del territorio, la espiritualidad, las normas de convivencia, las historias de origen, la manera de nombrar a los seres de la selva y del río, y las formas propias de comprender y ordenar el mundo. Por esta razón, el PIFPA plantea que los procesos de formación no solo deben respetar las lenguas indígenas, sino contribuir activamente a su fortalecimiento y uso vivo en los espacios educativos, evitando cualquier forma de desplazamiento lingüístico.

Al mismo tiempo, se reconoce que la mayoría de los procesos formativos se desarrollan en contextos de bilingüismo o multilingüismo, en los que el español cumple un papel funcional como lengua de relación con el SENA, con los establecimientos educativos y con otros actores institucionales. Para efectos de comprensión de materiales, comunicación con instructores y cumplimiento de requisitos formales, se requiere que las y los participantes cuenten con un manejo funcional del español hablado y escrito. Esta condición responde a las exigencias actuales del sistema educativo y de la formación técnica y tecnológica, sin que ello implique otorgar al español un lugar jerárquicamente superior en los procesos formativos.

En coherencia con el enfoque intercultural del PIFPA, la lengua indígena debe ocupar un lugar central en el desarrollo de los programas. Los procesos de formación promoverán su uso en actividades pedagógicas, prácticas comunitarias, materiales didácticos, ejercicios de documentación, registro de saberes y espacios de evaluación, de acuerdo con las decisiones de cada pueblo y territorio. Se priorizará la participación de sabedores, sabedoras y educadores indígenas que transmitan contenidos en la lengua propia, reconociendo su papel como portadores y dinamizadores del conocimiento.

Asimismo, se fomentará que las y los jóvenes reflexionen de manera crítica sobre lo que aprenden tanto en su lengua indígena como en español, fortaleciendo su capacidad de moverse en contextos interculturales sin perder la raíz lingüística y cultural. Desde esta perspectiva, el bilingüismo no se concibe como una sustitución progresiva de la lengua propia, sino como una herramienta situada que permite dialogar con otros sistemas de conocimiento, defender el territorio y participar en escenarios institucionales, manteniendo la lengua indígena como eje de aprendizaje, de identidad y de relación con el territorio.

6.8. Perfiles de ingreso a los programas de formación

Los perfiles de ingreso a los programas técnico y tecnológico recogen las orientaciones de las autoridades y organizaciones indígenas, así como los requerimientos institucionales necesarios para garantizar procesos formativos viables. No se reducen a requisitos administrativos o burocráticos, sino que incorporan elementos de identidad, pertenencia comunitaria, compromiso con el territorio y disposición para poner los aprendizajes al servicio de los proyectos colectivos de los pueblos indígenas amazónicos.

De manera general, el PIFPA establece que las y los jóvenes que ingresen a los programas deben ser reconocidos como indígenas por sus comunidades y contar con una certificación de pertenencia emitida por la autoridad tradicional, el cabildo, el resguardo o la organización correspondiente. Se espera que mantengan una relación activa con la vida comunitaria, participen en trabajos colectivos, actividades culturales y espacios de decisión, y compartan el propósito de aportar, desde la formación técnica y tecnológica, al fortalecimiento del territorio, la cultura y la autonomía.

En términos de edad, se define como referencia mínima los catorce (14) años, en coherencia con el momento vital en que muchos pueblos consideran que las y los jóvenes pueden empezar a asumir decisiones formativas y responsabilidades comunitarias. No se establece un límite máximo de edad de manera rígida, dejando abierta la posibilidad de vinculación de jóvenes adultos que cumplan los demás criterios, de acuerdo con las decisiones de las autoridades indígenas y las condiciones específicas de cada programa.

En el plano lingüístico, se reconoce que la lengua principal de muchos jóvenes es una lengua indígena amazónica. Para efectos de comprensión de orientaciones, materiales y procedimientos institucionales, se requiere un manejo funcional del español hablado y escrito. Esta condición se asume como una exigencia operativa del sistema de formación, sin que ello implique renunciar a la centralidad de la lengua propia ni desplazarla de los procesos formativos, tal como se desarrolla en el apartado 6.7.

Sobre estos criterios generales se construyen los perfiles específicos para los dos programas iniciales del PIFPA.

6.8.1. Perfil de ingreso al programa técnico

El programa técnico está orientado a adolescentes y jóvenes que se encuentran cursando la educación básica secundaria o los primeros años de la educación media, y que desean continuar su formación permaneciendo vinculados a sus territorios y comunidades.

Como referencia de escolaridad, se plantea que el joven esté cursando o haya cursado, como mínimo, el grado séptimo de educación básica. La vinculación podrá realizarse en el marco de procesos de articulación entre los establecimientos educativos y el SENA, incluyendo modalidades como articulación curricular, formación complementaria o doble titulación, según las condiciones del territorio y las decisiones concertadas con las secretarías departamentales de educación y las autoridades indígenas. Estas modalidades no constituyen un requisito único ni excluyente, sino rutas posibles para facilitar la permanencia educativa y la continuidad formativa.

Se espera que las y los participantes cuenten con habilidades básicas de comunicación oral y escrita en español que les permitan comprender orientaciones técnicas, participar en talleres y registrar las actividades prácticas del proceso formativo. De manera complementaria, se valoran nociones básicas de matemáticas y, cuando sea posible, conocimientos iniciales de ofimática, sin que estos elementos se conviertan en filtros excluyentes. El énfasis se sitúa en la disposición para aprender, en el compromiso con el proceso formativo y en la motivación por aportar al territorio.

El programa técnico está especialmente dirigido a jóvenes interesados en fortalecer las economías propias, el trabajo comunitario y el cuidado del territorio. Se prioriza la vinculación de jóvenes que

deseen profundizar sus saberes en campos como la chagra, la artesanía, la medicina tradicional, la comunicación propia, el monitoreo comunitario u otros definidos por cada programa, articulando estos conocimientos con herramientas técnicas que les permitan ampliar su aporte a la vida colectiva de su pueblo.

6.8.2. Perfil de ingreso al programa tecnológico

El programa tecnológico está dirigido a jóvenes que se encuentran en los tramos finales de la educación media o que ya han culminado el bachillerato, y que desean profundizar su formación en campos específicos, asumiendo mayores responsabilidades en sus comunidades y organizaciones.

Como referencia general, se plantea que las y los participantes hayan finalizado la educación media. En coherencia con lo desarrollado en los capítulos anteriores, este requisito se entiende como una condición necesaria para garantizar el nivel de profundización técnica y tecnológica propio del programa, sin desconocer que la ampliación de trayectorias educativas completas en la región permitirá, progresivamente, que más jóvenes accedan a este nivel de formación.

Se requiere un dominio funcional del español que permita comprender materiales especializados, participar en procesos de documentación, elaborar informes y sistematizar experiencias, manteniendo al mismo tiempo el uso y fortalecimiento de la lengua indígena como eje de aprendizaje, comunicación y relación con el territorio.

Al igual que en el programa técnico, se exige certificación de pertenencia a un pueblo o comunidad indígena y residencia o vínculo activo con el territorio. Se espera que quienes ingresen manifiesten de manera explícita su voluntad de aplicar los aprendizajes en procesos de gestión territorial, monitoreo ambiental comunitario, salud intercultural, fortalecimiento de economías propias, educación propia, organización o gobierno propio, según el énfasis de cada programa. Se valora especialmente la disposición para participar en proyectos comunitarios y organizativos y para poner las herramientas técnicas al servicio del pueblo y del territorio, y no únicamente de trayectorias individuales.

6.9. Perfil de egreso de los programas

El perfil de egreso de los programas técnico y tecnológico formulados en el marco del PIFPA describe el tipo de jóvenes que se espera formar: personas que se reconozcan como indígenas amazónicos, que fortalezcan su identidad y su lengua, que profundicen su relación espiritual, política y cultural con el territorio y que sean capaces de articular estos fundamentos con herramientas técnicas al servicio de su comunidad y de su pueblo. No se trata únicamente de obtener un título ni de acumular conocimientos aislados, sino de formar sujetos que piensan y actúan desde el cuidado de la vida, el vínculo con la comunidad y la responsabilidad frente a las generaciones futuras.

En términos generales, se espera que las y los egresados de ambos programas se reconozcan como parte de un proceso colectivo y no solo como individuos beneficiarios de una oferta de formación. Deberán haber fortalecido su capacidad de trabajar en equipo, de dialogar con respeto con los mayores y las autoridades, de participar en asambleas y espacios de decisión comunitaria, y de acompañar a otros jóvenes, niñas y niños en procesos de aprendizaje y de cuidado del territorio.

Asimismo, se espera que las y los egresados desarrollen capacidades para formular y gestionar proyectos territoriales y comunitarios, ejercer y defender el derecho propio, conocer los marcos jurídicos ambientales que protegen sus territorios, comprender los planes de manejo indígena del territorio y organizar su acción de acuerdo con el calendario propio de sus pueblos.

Para orientar este horizonte, el PIFPA organiza el perfil de egreso en cinco dimensiones que se entrelazan entre sí y no funcionan como compartimentos separados. Estas dimensiones permiten precisar qué tipo de capacidades y competencias se espera que desarrollen las y los jóvenes a lo largo de su proceso formativo y cómo estas se relacionan con la vida de los pueblos, el territorio y las responsabilidades que asumirán al regresar a sus comunidades.

6.9.1. Dimensión del ser

En la dimensión del ser se ubica la manera como el joven se reconoce a sí mismo y se posiciona en el mundo como indígena amazónico. Aquí se afirma una ética del cuidado de la vida, del territorio y de la comunidad, así como la responsabilidad sobre el uso de los conocimientos que se adquieren. Se espera que las y los egresados fortalezcan su vínculo espiritual con el territorio, su relación respetuosa con los mayores y las autoridades, su compromiso con las decisiones colectivas y su disposición a pensar más allá del interés individual. Esta dimensión se relaciona con la conciencia de pertenecer a un pueblo, con la memoria de la historia y las luchas de la comunidad y con la decisión de poner los aprendizajes al servicio del buen vivir y de la pervivencia cultural.

6.9.2. Dimensión del saber hacer

La dimensión del saber hacer se refiere a las capacidades concretas que las y los jóvenes desarrollan para actuar en diferentes contextos, articulando el manejo de tecnologías contemporáneas con los conocimientos propios del territorio. Incluye habilidades ligadas a los énfasis de cada programa, como el uso de herramientas, equipos, instrumentos de medición, registros y sistematización de información, así como capacidades vinculadas a la chagra, al bosque, al río, a las artesanías, a la salud tradicional o a otros campos definidos por los pueblos. El saber hacer no se concibe como una suma de técnicas desconectadas, sino como la capacidad de aplicar de manera responsable los conocimientos adquiridos en situaciones reales, respetando las normas del territorio y las orientaciones de las autoridades y sabedores.

6.9.3. Dimensión estratégica

En la dimensión estratégica se ubica la capacidad de leer lo que ocurre en el territorio y en la comunidad, de pensar a futuro y de proyectar caminos posibles. Se espera que las y los egresados puedan analizar las transformaciones ambientales, sociales y culturales que viven sus pueblos, identificar riesgos y oportunidades y proponer rutas de acción coherentes con los mandatos comunitarios. Esta dimensión se expresa en la formulación y seguimiento de proyectos, en la participación en procesos de planificación y ordenamiento territorial, en la identificación de alianzas y en la capacidad de imaginar escenarios de mediano y largo plazo para el territorio, la organización y la vida de las y los jóvenes.

6.9.4. Dimensión de gestión y articulación

La dimensión de gestión y articulación se relaciona con la capacidad de coordinar procesos y relacionar actores diversos sin perder de vista el horizonte propio. Se espera que las y los egresados puedan acompañar la implementación de acuerdos comunitarios, dinamizar proyectos colectivos, movilizar recursos disponibles, orientar trámites necesarios y servir de puente entre las comunidades, las organizaciones indígenas, el SENA, los establecimientos educativos, las secretarías de educación y otras instituciones. Esta dimensión no se limita a la gestión administrativa, sino que implica sostener las decisiones de los pueblos cuando se entra en relación con el Estado y con otros actores presentes en la Amazonía.

6.9.5. Dimensión social e intercultural

En la dimensión social e intercultural se sitúan las capacidades para relacionarse con otros, tanto dentro como fuera del propio pueblo. Se espera que las y los egresados puedan dialogar con respeto y firmeza con mayores, autoridades, otros jóvenes, docentes, instructores y funcionarios, manteniendo su perspectiva indígena sobre el territorio y la vida. Esta dimensión incluye la disposición a escuchar, a construir acuerdos, a resolver conflictos sin romper el tejido comunitario y a participar en escenarios interculturales reuniones, mesas de trabajo y espacios de concertación sin perder la raíz propia. También implica fortalecer el uso de la lengua indígena, al tiempo que se maneja el español como herramienta para hacer oír la voz de los pueblos.

A partir de estas cinco dimensiones, el perfil de egreso se concreta de manera diferenciada según el nivel de formación. En el caso del programa técnico, se espera que las y los egresados hayan consolidado una identidad fuerte como jóvenes indígenas amazónicos, capaces de participar activamente en la vida comunitaria y de aportar en tareas específicas vinculadas a la chagra, a la economía propia, al monitoreo del territorio, a la comunicación o a otros campos definidos por cada programa, siempre en articulación con las orientaciones de las autoridades y sabedores.

En el caso del programa tecnológico, además de compartir estas bases, se espera que las y los egresados hayan fortalecido de manera particular las dimensiones estratégicas y de gestión y articulación. Contarán con mayores capacidades para analizar la realidad territorial, participar en procesos de planificación y ordenamiento, formular y gestionar proyectos con enfoque intercultural, sistematizar experiencias, elaborar informes y dialogar con instituciones externas sin perder su perspectiva indígena.

En ambos casos, el perfil de egreso se entiende como un horizonte que deberá precisarse y detallarse en cada programa específico, en diálogo con las comunidades, las organizaciones indígenas y el SENA. No obstante, el PIFPA establece que cualquier proceso de formación técnica o tecnológica intercultural que se desarrolle en su marco debe contribuir a fortalecer la pervivencia cultural, el gobierno propio, el cuidado integral del territorio y el buen vivir de los pueblos indígenas de la Amazonía, más allá de la obtención de un certificado o de la inserción individual en el mercado laboral.

En el marco institucional del SENA, estas dimensiones del perfil de egreso se traducen en competencias técnicas y transversales expresadas en resultados de aprendizaje concretos. Cada

programa formulará sus resultados, criterios de evaluación y evidencias de certificación, pero el PIFPA establece que esta formulación debe realizarse en diálogo con las autoridades, los sabedores y las comunidades, de modo que el lenguaje de competencias se mantenga al servicio de los proyectos de vida colectivos de los pueblos amazónicos y no al revés.

6.10. Campos de formación en los programas del PIFPA

Los programas de formación técnica y tecnológica que se desarrollen en el marco del PIFPA no se organizan a partir de áreas técnicas convencionales definidas externamente, sino a partir de campos de formación que nacen del territorio, de los sistemas de conocimiento propio y de los mandatos expresados por los pueblos indígenas amazónicos. Estos campos permiten articular saberes ancestrales y conocimientos técnicos contemporáneos, de modo que las y los jóvenes puedan aprender a cuidar el territorio, sostener las economías propias, fortalecer el gobierno propio y relacionarse de manera crítica y situada con el Estado y con otros actores externos presentes en la región.

Los campos de formación no constituyen especialidades cerradas ni compartimentos estancos. Por el contrario, funcionan como ejes articuladores que orientan el diseño curricular, las prácticas formativas y los proyectos territoriales, y que se entrelazan entre sí en función de las realidades y prioridades de cada pueblo y territorio.

Un primer campo de formación se orienta al territorio, el bosque y el agua, e incluye contenidos relacionados con el reconocimiento del territorio ancestral, los ciclos ecológicos, el cuidado integral de la naturaleza, el monitoreo comunitario del agua y del ambiente en relación con la biodiversidad y el cambio climático, los planes de manejo indígena del territorio y las diversas formas en que los pueblos organizan, protegen y regulan sus espacios de vida. En este campo se articulan los sistemas de conocimiento propio sobre la selva, los ríos, las lagunas, los animales y las plantas con herramientas técnicas de observación, registro y análisis, de manera que las y los jóvenes aprendan a leer el territorio desde la Ley de Origen y, al mismo tiempo, a dialogar con los instrumentos de ordenamiento y gestión ambiental del Estado.

Un segundo campo de formación se refiere a las economías propias, la chagra y la soberanía alimentaria. Aquí se ubican los contenidos relacionados con el manejo de la chagra, las semillas, las plantas de alimento y de remedio, la transformación de productos, el intercambio solidario, las formas de economía comunitaria y las experiencias de turismo comunitario u otras iniciativas productivas propias. Este campo integra saberes sobre los ciclos de siembra y cosecha, el calendario propio, el manejo del suelo y de las aguas, con herramientas técnicas de planificación, administración básica, manejo de información y uso crítico de tecnologías que apoyen las economías propias sin romper su sentido comunitario ni su orientación colectiva.

Un tercer campo de formación se centra en el gobierno propio, el derecho propio y los ordenamientos territoriales. En él se incluyen contenidos relacionados con la historia organizativa de los pueblos indígenas amazónicos, sus formas de gobierno y autoridad, los sistemas de derecho propio, los mecanismos de resolución de conflictos y los mandatos expresados en planes de vida, planes de salvaguarda, planes de manejo y otros instrumentos propios. Este campo se articula con

el conocimiento de los marcos jurídicos nacionales e internacionales que reconocen los derechos de los pueblos indígenas y el carácter especial de la Amazonía como la Constitución, los convenios internacionales y la legislación ambiental, de modo que las y los jóvenes aprendan tanto el derecho propio como el marco jurídico ambiental y territorial del Estado y puedan utilizarlos de manera complementaria en la defensa de sus territorios.

Un cuarto campo de formación se orienta a la salud intercultural y el cuidado de la vida, e incluye el reconocimiento de las plantas medicinales, los sistemas de sanación propios, los rituales de cuidado y los roles de los sabedores y sabedoras en la protección de la vida. Este campo incorpora, además, contenidos relacionados con la salud pública, la prevención de enfermedades, la protección de niñas, niños, jóvenes y mujeres, y la relación profunda entre salud, territorio y espiritualidad. Desde este enfoque, las y los jóvenes pueden comprender cómo los desequilibrios del territorio afectan la salud colectiva y cómo es posible articular respuestas propias con los servicios de salud del Estado desde una perspectiva intercultural.

Un quinto campo de formación se enfoca en la comunicación propia y las tecnologías al servicio del territorio. Abarca tanto las formas tradicionales de comunicación oralidad, círculos de palabra, cantos, relatos, grafismos y expresiones artísticas como el uso de tecnologías contemporáneas como la radio comunitaria, el video, la fotografía, las herramientas digitales, los sistemas de información geográfica y, cuando sea pertinente, la conectividad satelital. La comunicación se concibe aquí no solo como un medio para “contar” lo que se hace, sino como una herramienta para tejer comunidad, fortalecer las lenguas propias, sostener la memoria biocultural y acompañar los procesos organizativos y territoriales.

De manera transversal a todos estos campos, el PIFPA define un conjunto de competencias comunes que deben estar presentes en cualquier programa de formación que se derive del Plan. Entre ellas se encuentra la formulación y gestión de proyectos territoriales y comunitarios, de modo que las y los jóvenes no solo participen en proyectos, sino que sean capaces de concebirlos, planearlos, sustentarlos ante sus autoridades y ante las instituciones, y hacer seguimiento a sus resultados. Asimismo, se establece como competencia transversal el conocimiento del derecho propio y de los marcos jurídicos ambientales y territoriales, incluyendo los decretos, leyes y acuerdos que reconocen la autonomía de los pueblos indígenas y regulan el uso y manejo del territorio amazónico.

El Plan propone, además, que todos los programas incorporen el estudio del calendario propio de cada pueblo o comunidad también denominado calendario ecológico o cultural como una herramienta para organizar los tiempos de la formación, articular los contenidos con los ciclos de la naturaleza y respetar los momentos sagrados y las actividades colectivas de las comunidades.

Estos campos de formación y competencias transversales no funcionan como compartimentos separados, sino como ejes que se entrelazan en los proyectos de formación territorial, en las experiencias prácticas y en el perfil de egreso de las y los jóvenes. Cada programa técnico o tecnológico que se formule en el marco del PIFPA deberá especificar cómo desarrolla estos campos, de qué manera incorpora las competencias transversales y cómo las adapta a la realidad de cada pueblo y territorio, en diálogo permanente con las autoridades indígenas, los sabedores y sabedoras, los establecimientos educativos y el SENA. En coherencia con lo anterior, los campos de formación

definidos en el PIFPA constituyen orientaciones estratégicas para el desarrollo de programas técnicos y tecnológicos interculturales, y no equivalen por sí mismos a titulaciones o especialidades cerradas. La definición específica de perfiles ocupacionales, resultados de aprendizaje y estructuras curriculares se realizará en el momento de formulación de cada programa, de acuerdo con los procedimientos establecidos por el SENA y en diálogo con las organizaciones indígenas y las autoridades territoriales.

6.11. Construcción progresiva de perfiles ocupacionales interculturales amazónicos

Los procesos de escucha territorial y concertación realizados en los seis departamentos de la Amazonía colombiana evidenciaron la necesidad de avanzar en programas de formación técnica y tecnológica orientados a campos de desempeño que no siempre se encuentran plenamente reconocidos en los catálogos ocupacionales convencionales. Muchos de estos campos están asociados al cuidado integral del territorio, la gobernanza ambiental y comunitaria, el fortalecimiento cultural, las economías propias, la gestión intercultural, la tecnología apropiada y el relevo generacional en funciones estratégicas para la pervivencia física y cultural de los pueblos indígenas amazónicos.

En coherencia con los campos de formación definidos en el numeral 6.10 territorio, bosque y agua; economías propias y soberanía alimentaria; gobierno propio y derecho propio; salud intercultural; comunicación y tecnologías al servicio del territorio el PIFPA reconoce como eje articulador el campo ocupacional del Cuidado Integral del Territorio Amazónico, entendido como el conjunto de funciones, responsabilidades y capacidades orientadas a la protección, gestión, sostenibilidad y gobernanza del territorio en sus dimensiones ambiental, cultural, productiva, organizativa y espiritual.

El Cuidado Integral del Territorio Amazónico no se concibe como una ocupación única ni como un programa específico predeterminado. Se trata de una categoría articuladora que permite organizar las diversas “nubes de posibilidades” surgidas de los encuentros comunitarios en una lógica ocupacional coherente, sin necesidad de listar exhaustivamente todas las posibles denominaciones de programas futuros. Dentro de este campo podrán desarrollarse progresivamente distintos perfiles técnicos y tecnológicos, cuya definición específica se realizará en la medida en que se formulen y consoliden los programas correspondientes.

En este contexto, el PIFPA reconoce que varios de los perfiles ocupacionales que emergen del proceso territorial requieren procesos de construcción progresiva dentro del marco de la Formación Profesional Integral. Esta construcción no se limita a la adaptación automática de programas existentes, sino que parte del reconocimiento de que la Amazonía presenta dinámicas culturales, ambientales, organizativas y productivas que demandan referentes formativos propios y pertinentes. En consecuencia, el Plan se orienta a que la oferta formativa resulte realmente adecuada al territorio, sin desconocer los marcos institucionales que regulan la formación profesional.

6.11.1. Fase de armonización técnico-institucional

Para ello, el PIFPA establece una fase de armonización técnico-institucional, entendida no como la creación inmediata de una nueva estructura administrativa, sino como un proceso de construcción conjunta que se desarrollará en el marco del Convenio SENA–OPIAC, con participación de actores territoriales pertinentes, y articulado con las orientaciones de gobernanza del Plan (Capítulo 9) y con la hoja de ruta y seguimiento de implementación (Capítulo 10).

Esta fase tiene como propósito:

- Traducir los mandatos territoriales y los campos de desempeño identificados en perfiles ocupacionales interculturales.
- Asegurar que los programas que se formulen sean certificables y viables institucionalmente.
- Evitar que, por razones de facilidad operativa, los perfiles territoriales sean absorbidos automáticamente por ofertas estándar que no responden a la realidad amazónica.

En desarrollo de esta fase podrán realizarse ejercicios técnicos tales como la revisión comparativa de referentes ocupacionales vigentes incluyendo, cuando sea pertinente, el análisis del CUOC y del Observatorio General de Ocupaciones con el fin de identificar correspondencias parciales, vacíos estructurales y necesidades de adecuación o construcción progresiva de perfiles pertinentes asociados al campo del Cuidado Integral del Territorio Amazónico.

Estos ejercicios no sustituyen el análisis funcional propio del diseño curricular de cada programa de formación. Su función es orientar, desde el mandato territorial, la identificación de correspondencias parciales, vacíos y necesidades de adecuación o construcción progresiva de perfiles ocupacionales pertinentes.

6.11.2. Revisión comparativa preliminar

A manera de aproximación inicial, y sin agotar la revisión técnica que deberá profundizarse en la formulación de cada programa, una comparación preliminar permite observar lo siguiente:

Campo de formación (6.10)	Referentes ocupacionales vigentes relacionados	Nivel de correspondencia	Brecha estructural identificada
Territorio, bosque y agua	Técnico en Manejo Ambiental / Tecnólogo en Gestión Ambiental	Parcial	No integran derecho propio, gobernanza indígena ni dimensión espiritual del territorio
Economías propias y chagra	Técnico Agropecuario / Tecnólogo en Producción Agropecuaria	Parcial	Enfoque productivo convencional sin incorporación de soberanía alimentaria ni calendario ecológico propio
Gobierno y derecho propios	Técnico en Gestión Comunitaria / Gestión Administrativa	Baja	No incorporan sistemas normativos propios ni defensa territorial indígena

Salud intercultural	Técnico en Salud Pública / Atención Primaria	Parcial	No integran medicina tradicional ni roles de sabedores en la estructura formativa
Comunicación y tecnologías al servicio del territorio	Técnico en Producción de Medios / Técnico en Sistemas	Parcial	Enfoque técnico convencional sin articulación con comunicación propia y memoria biocultural

La revisión comparativa evidencia que, si bien existen referentes ocupacionales relacionados con algunos de los campos identificados en el PIFPA, no se identifica un perfil que articule de manera integral las dimensiones ambiental, cultural, productiva, organizativa y espiritual propias del territorio amazónico. Esta brecha justifica la adopción del campo ocupacional articulador del Cuidado Integral del Territorio Amazónico como marco orientador para la construcción progresiva de perfiles pertinentes.

6.11.3. Programas en formulación y materialización inicial

En coherencia con lo anterior, y como parte de las primeras experiencias de implementación del PIFPA, actualmente se encuentran en proceso de formulación dos programas iniciales que materializan progresivamente el campo ocupacional articulador aquí descrito: el programa técnico Cuidado y Manejo del Territorio y el programa tecnológico Gestión de Economías Propias y Planes de Vida, ambos formulados actualmente dentro de la línea tecnológica de Producción y Transformación y vinculados a la Red de Tecnologías de Producción Limpia y a la Red Ambiental.

Estos programas constituyen las primeras experiencias de armonización entre los campos de formación definidos en el PIFPA y los procedimientos institucionales del SENA, permitiendo avanzar en la consolidación técnica de perfiles pertinentes al territorio amazónico dentro del marco de la Formación Profesional Integral.

6.11.4. Formación para el trabajo y desarrollo humano

Esta construcción progresiva se enmarca en la misión del SENA como entidad de formación para el trabajo y el desarrollo humano, en la medida en que los perfiles derivados del campo del Cuidado Integral del Territorio Amazónico buscan fortalecer capacidades productivas territoriales, generar oportunidades de trabajo digno en el propio territorio, consolidar economías propias sostenibles y aportar al bienestar colectivo de las comunidades amazónicas. De este modo, el enfoque territorial e intercultural no se opone a la formación para el trabajo, sino que la contextualiza y la orienta desde las realidades y proyectos de vida de los pueblos indígenas.

6.11.5. Horizonte de adecuaciones estructurales y reconocimiento sectorial

En los encuentros comunitarios realizados en los seis departamentos amazónicos se expresó de manera reiterada la necesidad de que la Amazonía cuente con un reconocimiento sectorial propio dentro del sistema de formación profesional, en razón de sus particularidades territoriales, culturales, ambientales y organizativas. Esta solicitud se fundamenta en que la región amazónica

representa una proporción significativa del territorio nacional y alberga una diversidad biocultural que requiere enfoques diferenciales y estructurales.

Si bien en el corto plazo los programas derivados del PIFPA se desarrollan dentro de líneas tecnológicas existentes del SENA, el Plan adopta como horizonte de mediano plazo la consolidación de un espacio sectorial específico que permita abordar de manera estructural los perfiles asociados al campo ocupacional del Cuidado Integral del Territorio Amazónico. Este horizonte podrá materializarse mediante la creación o adecuación de una mesa sectorial y/o línea tecnológica con enfoque amazónico e intercultural, en concertación con las instancias institucionales correspondientes y conforme a los procedimientos vigentes.

Su desarrollo no constituye una condición inmediata para la implementación del Plan, pero sí un componente estratégico para garantizar su sostenibilidad institucional y coherencia estructural en el tiempo.

En consecuencia, el PIFPA no propone un sistema paralelo de certificación. Propone una transformación gradual y concertada de la oferta formativa en la región amazónica, asegurando que la definición final de los perfiles ocupacionales y de los programas titulados derivados del campo articulador del Cuidado Integral del Territorio Amazónico se desarrolle dentro de los procedimientos institucionales del SENA, incorporando de manera estructural los mandatos territoriales y los sistemas de conocimiento propio de los pueblos indígenas amazónicos.

6.12. Perfil y vinculación de los formadores

La calidad y el sentido de la formación que propone el PIFPA no dependen solamente de los contenidos o de la estructura de los programas, sino de quiénes acompañan los procesos de aprendizaje en los territorios. Por eso, el Plan reconoce que la formación técnica y tecnológica intercultural requiere equipos de formadores complementarios, en los que confluyen los instructores del SENA, los sabedores y sabedoras, los educadores indígenas y los docentes de los establecimientos educativos articulados. Esta complementariedad se sustenta en el Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP–, en los mandatos de las organizaciones indígenas amazónicas y en la normatividad educativa vigente, incluyendo el reconocimiento de los dinamizadores pedagógicos o educadores indígenas que realiza el Decreto 1345 de 2023 y el marco general de la carrera docente regulado por el Decreto 2277 de 1979 y normas posteriores.

En el caso de los formadores técnicos del SENA, el PIFPA se acoge a los criterios y procedimientos institucionales para la vinculación de instructores, tanto en lo referente a su formación académica como a su experiencia profesional en las áreas técnicas asociadas a los programas. Sin embargo, el Plan plantea que, además de dominar los contenidos específicos del programa (monitoreo ambiental, manejo de tecnologías, gestión de proyectos, soberanía alimentaria, entre otros), los instructores que participen en la implementación en la Amazonía deben contar con capacidades interculturales y una disposición clara para trabajar en diálogo con los sistemas de conocimiento propio. Esto implica conocer y respetar los contextos amazónicos, estar dispuestos a aprender de los

sabedores y de las comunidades, reconocer la centralidad del territorio como espacio pedagógico y adaptar sus metodologías a los ritmos, lenguas y formas de relación de los jóvenes indígenas y sus familias.

En el marco del PIFPA, la formación técnica y tecnológica intercultural se sustenta en el reconocimiento de la equivalencia entre los sistemas de conocimiento que participan en el proceso formativo. Los instructores del SENA aportan los componentes técnicos y metodológicos de la formación profesional integral, mientras que los sabedores, sabedoras y educadores indígenas aportan los sistemas de conocimiento territorial, cultural y espiritual que orientan la vida de los pueblos amazónicos. En este sentido, el Plan reconoce que ambos cumplen una función formadora dentro de los procesos pedagógicos, aunque desde especialidades diferentes: unos desde la formación técnica y otros desde los sistemas de conocimiento propio. Ninguno de estos conocimientos se encuentra por encima del otro; por el contrario, su articulación constituye la base de la formación intercultural que propone el PIFPA. En consecuencia, instructores técnicos y sabedores o educadores indígenas participan en los procesos formativos como formadores con igual importancia dentro de los equipos pedagógicos, constituyendo una pareja pedagógica intercultural, en la que cada uno aporta desde su ámbito de conocimiento al desarrollo integral de los procesos formativos en territorio. Este reconocimiento implica que la participación de sabedores y educadores indígenas debe contar con mecanismos de vinculación y remuneración digna acordes con el rol formador que desempeñan. Los mecanismos específicos de contratación o vinculación se definirán conforme a los procedimientos institucionales del SENA y en concertación con las autoridades y organizaciones indígenas correspondientes.

Por su parte, los sabedores, sabedoras, abuelos, abuelas y educadores indígenas que participan en el PIFPA son quienes portan y actualizan los sistemas de conocimiento propio de los pueblos amazónicos. Su vinculación a los procesos formativos se realiza con base en los criterios definidos por las autoridades tradicionales, las organizaciones indígenas y el SEIP en cada territorio. El Decreto 1345 de 2023 reconoce a los dinamizadores pedagógicos o educadores indígenas como figuras específicas para el desarrollo de la educación propia, valoradas a partir de su cualificación cultural comunitaria, sus trayectorias de servicio y su reconocimiento por parte de las comunidades. El PIFPA se articula con este reconocimiento y afirma que la selección, el aval y la evaluación de los educadores indígenas que acompañen los procesos formativos corresponde, en primer lugar, a las autoridades y organizaciones indígenas, en coherencia con la autonomía reconocida por la Constitución y por la legislación educativa indígena.

En los establecimientos educativos oficiales articulados con el PIFPA, las y los docentes de básica y media que participan en los procesos de formación técnica y tecnológica mantienen el marco general del estatuto docente y las reglas propias de la carrera en el sector oficial. No obstante, el Plan propone que, en los territorios amazónicos, estos docentes se vinculen también a los procesos de educación propia e intercultural definidos por los pueblos indígenas, participen en espacios de co-diseño curricular con sabedores e instructores del SENA y fortalezcan sus competencias interculturales, de manera que la articulación entre la educación básica y media y los programas del PIFPA no sea solo administrativa, sino pedagógica, cultural y territorial.

El trabajo conjunto entre instructores del SENA, educadores indígenas, sabedores y docentes supone, además, procesos de formación de formadores en doble vía. Por un lado, se prevé que los instructores y docentes puedan fortalecer sus conocimientos sobre historia, lenguas, espiritualidad, organización y sistemas de conocimiento propios de los pueblos amazónicos, así como sobre el SEIP y su Capítulo Amazónico. Por otro lado, se busca que los sabedores y educadores indígenas que así lo deseen puedan acercarse a algunos elementos técnicos y metodológicos de los programas (manejo de equipos, registro de información, uso de tecnologías de comunicación y registro, entre otros), sin que ello implique renunciar a sus formas propias de enseñar y aprender. El PIFPA concibe estos procesos de formación de formadores no como una homogenización, sino como un espacio de fortalecimiento mutuo, en el que cada uno aporta desde su lugar para que la formación técnica y tecnológica intercultural responda realmente a las necesidades de los territorios y a los mandatos de los pueblos indígenas amazónicos.

En relación con el uso y fortalecimiento de las lenguas indígenas en los procesos formativos, el PIFPA reconoce que, en el contexto actual, la disponibilidad de instructores técnicos que dominen las lenguas propias de los pueblos amazónicos es limitada. En este sentido, el Plan plantea una estrategia progresiva que permita avanzar gradualmente en la incorporación de las lenguas indígenas en los procesos de formación técnica y tecnológica intercultural. En el corto plazo, los sabedores, sabedoras y educadores indígenas cumplen un papel fundamental como portadores de las lenguas y sistemas de conocimiento propios dentro de los espacios formativos. En el mediano plazo, se espera que los jóvenes indígenas que egresen de los programas técnicos y tecnológicos desarrollados en el marco del PIFPA puedan convertirse en futuros formadores en sus propios territorios, contribuyendo así al fortalecimiento de la formación técnica desde las lenguas y contextos culturales propios de los pueblos amazónicos.

6.12.1. Perfil del sabedor o educador indígena

El sabedor o educador indígena que participa en el PIFPA es, ante todo, una persona reconocida por su pueblo como conocedora del manejo de la chagra, de los ciclos de la naturaleza, de las plantas medicinales, de la espiritualidad del territorio o de otros ámbitos centrales de la vida colectiva. También puede tener experiencia y reconocimiento en la gobernanza, la resolución de conflictos, la historia del pueblo, el acompañamiento espiritual o el manejo de la economía propia. Su vinculación a los procesos formativos no se define por títulos académicos formales, sino por el reconocimiento comunitario y por una certificación o aval expreso de la autoridad indígena, la organización base o el cabildo del territorio donde se desarrollará la formación.

Se espera que el sabedor haya participado de manera activa, durante un tiempo significativo, en la vida colectiva de su pueblo. Como criterio de referencia, el PIFPA propone que cuente con al menos cinco años de experiencia en mingas, asambleas, rituales, procesos organizativos o espacios de orientación comunitaria, y que haya ejercido roles de enseñanza tradicional validados por la comunidad, ya sea con niñas, niños, jóvenes o adultos. Además, debe residir o mantener un vínculo vivo y permanente con el territorio donde se llevará a cabo la formación, de modo que su palabra y su orientación estén ancladas en las realidades, las memorias y las prácticas locales.

Además de su conocimiento propio, el sabedor que acompaña el PIFPA requiere capacidades específicas para el trabajo intercultural. Se valora su disposición para el diálogo y la apertura para trabajar en “pareja pedagógica” con el instructor técnico del SENA, compartiendo su saber sin imposiciones y respetando el saber técnico complementario. Es fundamental su habilidad para la oralidad pedagógica: narrar historias, dar consejos, explicar los principios de la Ley de Origen y de la organización propia de manera que las y los jóvenes puedan comprenderlos y relacionarlos con los contenidos técnicos del programa. También se reconoce su papel como líder espiritual y armonizador, capaz de realizar aperturas y cierres espirituales de las jornadas, de manejar desarmonías en el grupo y de aconsejar a las y los aprendices desde el cuidado y la protección de la vida.

Finalmente, el sabedor o educador indígena que participa en el PIFPA debe tener experiencia en el uso de metodologías propias de enseñanza, incluyendo el mambadero, la chagra, el río, el bosque, la maloca o el fogón como espacios pedagógicos. Saber enseñar en estos lugares implica conducir la palabra, orientar las prácticas, acompañar la observación de los ciclos de la naturaleza y relacionar cada actividad con la espiritualidad, la historia y los compromisos colectivos del pueblo. Desde este perfil, el sabedor no es un invitado ocasional a los programas, sino un formador central y permanente, cuya palabra guía el sentido de la formación técnica y tecnológica intercultural en los territorios amazónicos.

7. Pervivencia física y cultural, territorio y buen vivir

- *Horizonte de pervivencia, territorio y buen vivir que orienta el sentido de la formación.*

La razón de ser del PIFPA es la pervivencia de los pueblos indígenas amazónicos en sus territorios. Cuando las autoridades, los sabedores y las comunidades hablaron en los encuentros territoriales, insistieron en que la formación técnica y tecnológica solo tiene sentido si contribuye a que los pueblos sigan existiendo como pueblos, con su lengua, su organización, sus normas y su relación espiritual con el bosque, los ríos y la selva. Pervivir no es solo “seguir estando”, sino mantener el equilibrio entre personas, naturaleza y espíritu, aun en medio de las presiones de la deforestación, las economías extractivas, el conflicto armado y los cambios acelerados que atraviesan la región.

En este contexto, el territorio no es un simple escenario físico donde se desarrollan los programas de formación; es el sujeto central del que dependen la vida comunitaria, la cultura y la espiritualidad. El buen vivir, por su parte, no se reduce al acceso a ingresos o servicios, sino a la posibilidad de que la comunidad viva de manera armónica en su territorio, con alimento suficiente, salud, lengua viva, organización fuerte y capacidad real de decidir sobre su propio futuro. La formación que propone el PIFPA se inscribe en esta visión y busca aportar a que las y los jóvenes cuenten con herramientas para cuidar y ordenar el territorio desde los sistemas de conocimiento propio, fortalecer la vida comunitaria y proyectar el buen vivir de sus pueblos.

7.1. Pervivencia cultural como horizonte de la formación

Para los pueblos indígenas amazónicos, la pervivencia cultural se expresa en múltiples dimensiones que se sostienen mutuamente: la lengua, la espiritualidad, los sistemas de parentesco, los rituales, la manera de sembrar y de alimentarse, las formas de gobierno, las normas internas y la memoria de los caminos y de los lugares sagrados. Cuando alguna de estas dimensiones se debilita, la pervivencia del pueblo en su conjunto entra en riesgo. Por ello, las autoridades han señalado que los procesos de formación no pueden limitarse a transmitir información técnica, sino que deben contribuir a que las y los jóvenes se reconozcan como parte de su pueblo, se conecten con su historia y asuman responsabilidades frente a la continuidad de la cultura.

En los encuentros del PIFPA, los mayores advirtieron que cuando un joven se forma lejos del territorio, muchas veces pierde el vínculo con la lengua, con las prácticas cotidianas y con las decisiones comunitarias. La formación técnica y tecnológica que se propone en este Plan busca justamente lo contrario: que la educación sirva para afirmar la identidad, no para borrarla. Esto implica que los contenidos, las metodologías, los tiempos y los proyectos de formación territorial contribuyan a que la lengua se use y se escuche, a que los relatos de origen y las historias de lucha sigan circulando, y a que prácticas como la chagra, la pesca, la caza, el tejido y la curación continúen siendo parte de la vida cotidiana de las y los jóvenes.

La pervivencia cultural se convierte así en un criterio para evaluar la pertinencia de la formación. Un proceso formativo será coherente con el PIFPA en la medida en que fortalezca la lengua, la memoria,

la organización y la espiritualidad del pueblo, y no únicamente por la entrega de certificados desconectados de la vida comunitaria.

7.2. Territorio como entramado espiritual, ecológico y político

En la Amazonía, el territorio no es una superficie homogénea. Cada pueblo se relaciona con ríos, caños, serranías, sabanas, lomas, raudales y selvas de manera particular, y en cada lugar existen historias, espíritus, acuerdos y normas propias. Hay pueblos que se reconocen como ribereños, otros que habitan zonas de sabana, otros que se ubican en áreas de piedemonte o que se desplazan entre distintos ecosistemas a lo largo del año. Esta diversidad territorial se refleja en las formas de producir alimento, en las rutas de movilidad, en las maneras de curar y en las estrategias para enfrentar las amenazas externas.

El territorio es, al mismo tiempo, espacio espiritual, ecológico y político. Espiritual, porque en él habitan seres y fuerzas que sostienen el equilibrio de la vida y orientan la conducta de las personas; ecológico, porque en sus bosques, ríos y chagras se tejen relaciones complejas entre plantas, animales incluidos los seres humanos, aguas, suelos y clima; y político, porque sobre él se disputan proyectos: los planes de vida de los pueblos, los intereses de empresas extractivas, las economías ilegales, las políticas de conservación y las decisiones del Estado. Las y los jóvenes que participan en los programas del PIFPA viven estas tensiones a diario, observando cómo avanzan los frentes de deforestación, cómo cambian las aguas y cómo se transforman las relaciones de la comunidad con la naturaleza.

Por ello, los programas de formación incorporan el territorio no solo como contexto, sino como contenido y como método. A través de los proyectos de formación territorial, las y los jóvenes recorren quebradas, chagras, caminos y lugares sagrados; registran cambios en la cobertura forestal, en la calidad del agua o en la distribución de cultivos; dialogan con los mayores sobre cómo se vivía antes y qué ha cambiado; y utilizan herramientas técnicas mapas, equipos de medición, sistemas de información para documentar y defender el territorio desde la mirada de su pueblo. De esta manera, la formación fortalece la capacidad colectiva de leer el territorio y de tomar decisiones informadas sobre su cuidado y protección.

7.3. Buen vivir, soberanía alimentaria y economías propias

El buen vivir, para los pueblos amazónicos, está íntimamente ligado a la posibilidad de alimentarse de manera equilibrada con lo que el territorio produce, de circular bienes y saberes sin romper el tejido comunitario y de vivir sin miedo y sin hambre. No se trata solo de generar ingresos, sino de conservar la capacidad de decidir, desde el pueblo y su ley de origen, cómo se usa el territorio, qué se cultiva, qué se caza y se pesca, cómo se comparte y cómo se celebran los ciclos de la vida. Las comunidades han señalado que el buen vivir hace parte de un sistema de abundancia, en el que la riqueza no se mide únicamente en dinero, sino en diversidad de alimentos, agua limpia, salud, tranquilidad, relaciones de reciprocidad y equilibrio espiritual.

En este sistema de abundancia, la soberanía alimentaria no se entiende únicamente como autosuficiencia material, sino como la capacidad de decidir qué se siembra, qué se come, cómo se comparten los alimentos y cómo se cuidan las semillas y los suelos. En muchos territorios, las chagras

integran variedades de yuca, plátano, maíz, frutales, ajíes, tubérculos, plantas medicinales y especies del monte, y constituyen verdaderas escuelas de vida donde niñas, niños y jóvenes aprenden a observar el suelo, a reconocer plagas y ciclos, a escuchar la palabra de los mayores y a relacionar la alimentación con la salud del cuerpo y del espíritu. La chagra es, al mismo tiempo, despensa, escuela, farmacia, calendario y espacio de memoria.

Las economías propias, en este horizonte, incluyen no solo la producción de alimentos, sino también las artesanías, el turismo comunitario, el intercambio entre comunidades, la circulación de remedios y conocimientos y la participación en mercados locales cuando así lo deciden las autoridades. Son economías organizadas desde el gobierno propio, donde las asambleas y las autoridades orientan qué se produce, en qué cantidad y bajo qué reglas de cuidado del territorio y de protección de los sitios sagrados. En coherencia con el Programa Especial de Economías Propias de la OPIAC, el PIFPA reconoce que la economía propia indígena no es solo un conjunto de actividades productivas, sino una forma de gobernar la abundancia del territorio desde la ley de origen, la espiritualidad y la organización comunitaria.

Este sistema se enfrenta a presiones crecientes: deforestación, expansión ganadera, cultivos de uso ilícito, minería legal e ilegal, megaproyectos, presencia de actores armados, apertura descontrolada de vías y entrada masiva de alimentos ultra procesados. Cuando estas presiones se imponen, se reducen las áreas cultivadas, se pierden semillas, se deteriora el agua y se debilitan las prácticas rituales y comunitarias asociadas a la alimentación. En este contexto, el PIFPA propone que la formación técnica y tecnológica aporte al fortalecimiento de la soberanía alimentaria y de las economías propias, sin reemplazarlas ni subordinarlas a lógicas exclusivamente comerciales, contribuyendo al cuidado del territorio y a la sostenibilidad de la vida comunitaria.

7.4. Jóvenes, futuro del territorio y papel de la formación

La continuidad de los pueblos indígenas amazónicos está profundamente ligada a las generaciones jóvenes. En un contexto de presiones crecientes sobre los territorios deforestación, economías ilícitas, proyectos extractivos, militarización, reclutamiento y uso de jóvenes por actores armados, expansión de la frontera agrícola y avance del mercado sobre la vida cotidiana, las decisiones que tomen las y los jóvenes y las oportunidades que encuentren para permanecer en sus territorios marcarán el rumbo de las lenguas, de los sistemas de conocimiento propio, de la espiritualidad y del gobierno indígena en las próximas décadas. Allí donde las generaciones jóvenes se ven obligadas a migrar hacia centros urbanos por falta de oportunidades educativas y económicas pertinentes, se producen rupturas en la transmisión de la lengua, se debilitan las prácticas rituales y comunitarias y se reduce la participación en espacios de gobierno propio y de cuidado del territorio.

Las y los jóvenes han crecido observando cómo cambian los ríos, cómo avanzan los frentes de deforestación, cómo llegan nuevas tecnologías y cómo se transforman las relaciones entre generaciones. Muchos se debaten entre permanecer en sus comunidades sin opciones de estudio o migrar a las ciudades para formarse, asumiendo el riesgo de romper su vínculo con el territorio y con su pueblo. Al mismo tiempo, los procesos de escucha realizados en la Amazonía muestran que la juventud indígena no se reconoce como una generación derrotada ni resignada. Las y los jóvenes expresan su deseo de permanecer en el territorio, de recuperar lo que sienten que se está

perdiendo, de aprender más sobre la historia de sus pueblos, sobre las plantas, la chagra, la espiritualidad y el gobierno propio, y de combinar estos saberes con herramientas técnicas contemporáneas que les permitan formular proyectos, fortalecer economías propias, acompañar procesos de monitoreo ambiental, comunicar lo que ocurre en sus comunidades y participar en la toma de decisiones. Ser joven indígena hoy implica habitar la tensión entre la maloca y la ciudad, entre la chagra y el aula, entre la palabra de los mayores y los mensajes que circulan en redes sociales, y buscar caminos para que esa tensión no se resuelva en la renuncia a la identidad, sino en su recreación consciente.

El PIFPA propone una tercera vía: que las y los jóvenes puedan formarse técnicamente sin abandonar su territorio, a través de programas que reconozcan su identidad indígena, su lengua y su participación en la vida comunitaria. Al ubicar la formación en establecimientos educativos que lo deseen, articulados con los procesos del sistema educativo indígena y con las estrategias de fortalecimiento de trayectorias educativas, el Plan apuesta a que las y los jóvenes cursen el técnico y el tecnológico en diálogo con la chagra, la naturaleza, la organización, los rituales y los proyectos de vida de sus comunidades.

En este sentido, las y los jóvenes no son solo beneficiarios del Plan, sino actores que lo transforman. A través de los proyectos de formación territorial, de los espacios de evaluación comunitaria y de su participación en las instancias de gobernanza del PIFPA, aportan preguntas, proponen caminos y asumen responsabilidades. La formación se orienta a que puedan desempeñar, desde sus pueblos, roles como monitores ambientales, promotores de soberanía alimentaria, comunicadores propios, gestores de proyectos o acompañantes de procesos comunitarios, según el énfasis de cada programa.

Así, la pervivencia física y cultural, el territorio y el buen vivir dejan de ser conceptos abstractos y se convierten en horizontes concretos de la formación técnica y tecnológica intercultural. Cada cohorte de jóvenes que participe en los programas del PIFPA será evaluada no solo por lo que aprende a hacer con determinadas herramientas, sino por la manera en que sus aprendizajes se traducen en mayor cuidado del territorio, fortalecimiento de la organización y nuevas formas de buen vivir para sus comunidades.

8. Pedagogías propias y metodologías de formación

- *Enfoques pedagógicos, metodologías y formas de evaluación situadas en el territorio.*

Las pedagogías del PIFPA se nutren de las formas propias de enseñar y aprender de los pueblos indígenas amazónicos y de las experiencias acumuladas por comunidades, organizaciones, escuelas y procesos de formación desarrollados en la región. No se trata de incorporar algunos métodos aislados en una estructura predefinida, sino de construir la formación técnica y tecnológica a partir de las pedagogías que ya existen en la chagra, en la maloca, en el río, en los caminos y en los espacios de gobierno propio. Cuando estos referentes pedagógicos se desconocen o se subordinan a esquemas externos, la formación tiende a fragmentarse y a perder su vínculo con la vida comunitaria y el territorio.

La metodología del Plan se apoya, por tanto, en la palabra de los mayores, en el trabajo comunitario, en los proyectos de formación territorial y en una alternancia que respeta los tiempos del territorio y de la vida comunitaria.

Las estrategias pedagógicas del PIFPA dialogan con el enfoque por competencias del SENA, pero lo hacen desde una lógica territorial y comunitaria. Las competencias no se desarrollan en ejercicios aislados de aula, sino en situaciones reales del territorio en las que las y los jóvenes combinan el saber propio con herramientas técnicas contemporáneas. Así, los campos de formación definidos por el Plan se concretan en experiencias de aprendizaje que fortalecen la pervivencia cultural, el cuidado del territorio y el buen vivir, evitando que la formación se convierta en un proceso desvinculado de las decisiones colectivas de los pueblos.

8.1. Principios pedagógicos del PIFPA

Las pedagogías del PIFPA se sostienen en algunos principios que atraviesan todos los programas, independientemente de su énfasis. El primero es que se aprende en relación con otros y en el marco de la comunidad. Las y los jóvenes no son individuos aislados que acumulan conocimientos, sino parte de un tejido de relaciones que incluye a las familias, a los mayores, a las autoridades, a los sabedores, a los docentes de los establecimientos educativos y a los instructores del SENA. Cada proceso de formación es una oportunidad para reforzar ese tejido y no para romperlo. Cuando la formación se concibe de manera individualizada o desconectada de la vida comunitaria, los aprendizajes pierden sentido territorial y se debilita su aporte a los procesos colectivos del pueblo.

Un segundo principio es que se aprende haciendo y reflexionando sobre lo que se hace. El trabajo en la chagra, el monitoreo de un tramo de río, la participación en una asamblea o la elaboración de materiales de comunicación propia no son actividades complementarias, sino espacios centrales de aprendizaje. A través de estos procesos las y los jóvenes observan, preguntan, experimentan, cometen errores, los corrigen con la guía de los mayores y construyen criterios para

decidir qué herramientas usar y cómo usarlas. Cuando la formación se reduce a ejercicios teóricos o descontextualizados, se limita la posibilidad de que el conocimiento técnico dialogue con la experiencia territorial y con los saberes propios.

Un tercer principio es que se aprende desde la lengua y el pensamiento propios, al tiempo que se adquiere manejo funcional del español y de otros lenguajes necesarios para relacionarse con el Estado y con el mundo no indígena. La formación fomenta que la lengua indígena sea usada en los espacios de aprendizaje, especialmente cuando participan mayores y sabedores, y promueve que las y los jóvenes sean capaces de traducir, en ambos sentidos, conceptos, preocupaciones y propuestas, sin perder la raíz de su manera de nombrar el territorio y la vida. Cuando la lengua propia se desplaza o se relega a un lugar secundario, la formación corre el riesgo de debilitar los sistemas de conocimiento indígena y de fragmentar la relación entre aprendizaje, identidad y territorio.

8.2. El territorio, la chagra y la maloca como espacios pedagógicos

En el PIFPA, el territorio no es solo contexto, sino espacio pedagógico fundamental. La chagra, el río, el monte, la maloca, la casa comunal, el cementerio y los lugares sagrados son escenarios en los que se enseña y se aprende de maneras que no pueden trasladarse por completo a un aula convencional. Allí se observa la relación entre suelos y cultivos, se reconocen huellas de animales, se escuchan historias de origen, se entienden los cambios del clima y se discuten las normas que sostienen el equilibrio del territorio.

La chagra, en particular, es una escuela de vida en la que las y los jóvenes aprenden a planear, a cuidar, a observar y a respetar los tiempos de la naturaleza. En cada siembra y cada cosecha se cruzan decisiones técnicas y espirituales: qué sembrar, cómo combinar cultivos, cuándo hacer limpias, cómo agradecer por lo recibido. La formación técnica y tecnológica se enlaza con estos procesos cuando, por ejemplo, incorpora herramientas para registrar la diversidad de cultivos, para analizar el estado del suelo o para evaluar los cambios en la producción, siempre a partir de los criterios de los mayores y de las decisiones de la comunidad.

La maloca y otros espacios comunitarios cumplen un papel similar. No son solo lugares de reunión, sino espacios donde circula la palabra, se toman decisiones, se realizan rituales y se construyen acuerdos. El PIFPA asume que allí también se desarrolla la formación: cuando se presenta un proyecto de formación territorial, cuando se rinden cuentas sobre lo aprendido, cuando se reflexiona en colectivo sobre las consecuencias de una decisión tomada. Estas experiencias son tan importantes como las horas de estudio en sedes educativas o en ambientes de formación del SENA.

Cuando el territorio, la chagra y la maloca se reducen a simples “contextos” o se excluyen de los procesos formativos, la formación técnica y tecnológica corre el riesgo de desvincularse de la vida real de las comunidades. En esos casos, los aprendizajes se fragmentan, se debilita la transmisión intergeneracional del conocimiento y se pierde la posibilidad de que las herramientas técnicas dialoguen con los sistemas de conocimiento propio. Reconocer estos espacios como pedagógicos

no es un complemento metodológico, sino una condición para que la formación tenga sentido territorial, cultural y comunitario.

8.3. Proyectos de formación territorial

Una de las apuestas metodológicas centrales del PIFPA son los proyectos de formación territorial. Con esta expresión se hace referencia a procesos de aprendizaje que nacen de una necesidad, un mandato o un sueño de la comunidad y que se desarrollan directamente en el territorio, articulando saber propio y conocimiento técnico. No se trata de actividades aisladas, sino de caminos de formación en los que las y los jóvenes trabajan durante un tiempo prolongado, acompañados por sabedores, autoridades, instructores del SENA y docentes de los establecimientos educativos.

Un proyecto de formación territorial puede tomar la forma de un proceso para fortalecer un sistema de chagra diversificada, en el que los jóvenes, junto con las familias, planean la siembra, seleccionan semillas propias, observan el comportamiento del suelo, registran los ciclos de las plantas, reflexionan sobre la alimentación de la comunidad y ensayan formas de intercambio y circulación de los productos. En ese mismo proyecto se ponen en juego competencias técnicas asociadas a la producción agroecológica, al manejo de información, a la planificación y al cuidado del ambiente, sin separar lo productivo de lo cultural y espiritual.

Otro ejemplo es un proyecto de monitoreo comunitario del agua en una quebrada o en un tramo de río. Allí las y los jóvenes, guiados por los mayores, recuerdan cómo era el agua en otros tiempos, escuchan relatos sobre cambios observados en el territorio y, al mismo tiempo, aprenden a usar instrumentos para medir parámetros básicos de calidad, a registrar datos en cuadernos o tablas, a interpretar resultados y a compartirlos con la comunidad en círculos de palabra. El proyecto se convierte así en un espacio donde se cruzan la memoria de los abuelos, la observación directa, el uso de herramientas técnicas y la capacidad de comunicar lo aprendido.

En todos los casos, los proyectos de formación territorial permiten que las competencias definidas en los programas del SENA se desarrollen y se evidencien en situaciones reales del territorio, y no solo en ejercicios de aula. El proyecto funciona como hilo conductor de la formación: organiza los contenidos, da sentido a la alternancia entre territorio y ambientes de aprendizaje del SENA o de los establecimientos educativos, y ofrece criterios concretos para evaluar lo que las y los jóvenes van aprendiendo y aportando a la vida comunitaria.

Cuando la formación técnica y tecnológica se desarrolla sin proyectos de formación territorial, los aprendizajes tienden a fragmentarse y a perder vínculo con las necesidades reales de las comunidades. En estos casos, las competencias se reducen a ejercicios descontextualizados, se debilita la participación de los mayores y de las autoridades, y la alternancia pierde su sentido pedagógico. Sin proyectos que articulen saber propio, conocimiento técnico y vida comunitaria, la formación corre el riesgo de convertirse en un proceso escolarizado más, con escasa capacidad de incidir en el cuidado del territorio, en el fortalecimiento de la organización y en los proyectos de vida colectivos de los pueblos indígenas amazónicos.

8.4. Círculos de palabra, oralidad y memoria

Los círculos de palabra son una de las principales formas pedagógicas de los pueblos amazónicos. En ellos se conversa, se aconseja, se corrige, se toman decisiones y se transmiten conocimientos que no se encuentran en los libros. La oralidad es el medio a través del cual se recuerdan los relatos de origen, las historias de lucha, las normas que rigen el comportamiento y las experiencias que marcan la vida de las personas y del territorio.

El PIFPA incorpora los círculos de palabra como espacios regulares de la formación. Allí las y los jóvenes comparten lo que están haciendo en los proyectos de formación territorial, escuchan las orientaciones de los mayores, exponen dudas, plantean dificultades y proponen ajustes. Estos espacios permiten que la evaluación de los procesos no se limite a notas o calificaciones, sino que pase por la conversación, por la escucha y por la construcción conjunta de criterios.

La memoria se fortalece cuando estos relatos y reflexiones se documentan de manera acordada. La escritura, el dibujo, el registro en audio o en video pueden ser herramientas útiles si se utilizan respetando las decisiones comunitarias sobre lo que puede ser grabado, escrito o difundido y lo que debe permanecer en el ámbito íntimo de la comunidad. El Plan promueve que las y los jóvenes aprendan a usar estas herramientas para cuidar la memoria y no para apropiarse indebidamente de ella.

Cuando los procesos de formación prescinden de los círculos de palabra y de la oralidad como ejes pedagógicos, la formación tiende a empobrecerse culturalmente y a desvincularse de los modos propios de transmisión del conocimiento. En estos casos, la evaluación se reduce a criterios externos, se debilita el diálogo intergeneracional y la memoria colectiva queda fragmentada o desplazada por registros que no responden a las decisiones de la comunidad. Sin la palabra compartida y sin espacios de escucha, la formación corre el riesgo de perder sentido para las y los jóvenes y de convertirse en un proceso técnico que no fortalece la identidad, la organización ni la continuidad cultural de los pueblos indígenas amazónicos.

8.5. Tiempos, ritmos de aprendizaje y alternancia

Los tiempos de la formación no son neutros. En la Amazonía, los calendarios de la escuela oficial no siempre coinciden con los ciclos del territorio, con las épocas de pesca, de chagra, de rituales o de asambleas, ni con los momentos en que las familias requieren la presencia de niñas, niños y jóvenes para las actividades colectivas. Por eso, el PIFPA asume que la organización del tiempo formativo no puede responder únicamente al calendario académico convencional, sino que debe partir del calendario propio de cada pueblo y comunidad, entendido como la manera particular en que se nombran y organizan los ciclos ecológicos, culturales y espirituales del territorio.

Algunas comunidades amazónicas llaman a este ordenamiento del tiempo “calendario ecológico”, otras hablan de “calendario cultural” o utilizan los nombres tradicionales de las épocas de lluvia, verano, frutos o fiestas. El Plan adopta la expresión calendario propio como un término amplio que

permite reconocer esta diversidad, y señala que cada pueblo, a través de sus autoridades, sabedores y organizaciones, definirá cómo se nombran y se interpretan sus tiempos. Lo fundamental es que la planeación de la formación técnica y tecnológica intercultural se haga en diálogo con este calendario, de modo que los contenidos, las prácticas y los momentos de encuentro se articulen con los ciclos del territorio y no los desconozcan.

En la práctica, esto implica que la programación de los módulos, las sesiones presenciales, las salidas a territorio y las etapas prácticas se acuerde con las autoridades y con las familias, teniendo en cuenta las épocas de chagra, de cosecha, de pesca, de rituales, de asambleas y de movilidad de las comunidades. Los equipos de formadores deberán adecuar sus cronogramas para evitar, por ejemplo, concentrar actividades intensivas en momentos en que la comunidad está dedicada a la siembra o a la pesca, o convocar a los jóvenes cuando se desarrollan rituales o asambleas que requieren su presencia. De esta manera, la formación no compite con la vida comunitaria, sino que se integra a ella y la fortalece.

La alternancia entre territorio, establecimientos educativos y ambientes de formación del SENA también se organiza a partir del calendario propio. La planificación de los desplazamientos desde las comunidades hacia los centros urbanos o hacia otros puntos de encuentro deberá considerar no solo la logística y los recursos disponibles, sino también las condiciones del clima, la navegabilidad de los ríos, la seguridad en el territorio y las decisiones colectivas sobre movilidad. Allí donde se requiera que los jóvenes permanezcan algunos días fuera de sus comunidades, se buscará que estos tiempos sean razonables, concertados y respetuosos de las responsabilidades que tienen en sus hogares y en sus procesos comunitarios.

El reconocimiento del calendario propio no significa prescindir de los calendarios oficiales del SENA y del sistema educativo, sino establecer un diálogo entre ellos. Cada programa deberá construir, junto con las autoridades indígenas, las organizaciones amazónicas, los establecimientos educativos y el SENA, una propuesta de organización del año formativo que haga compatibles, en la medida de lo posible, las exigencias institucionales con los tiempos del territorio. Esto puede incluir, por ejemplo, períodos intensivos de formación en ciertos meses, pausas en otros, o módulos que se trabajan de manera más autónoma en la comunidad, acompañados por sabedores y educadores indígenas.

Desde la perspectiva pedagógica, respetar los ritmos de aprendizaje también supone reconocer que las y los jóvenes no aprenden todos al mismo tiempo ni de la misma manera. El PIFPA propone que los formadores estén atentos a los procesos individuales y colectivos, que eviten sobrecargar a los jóvenes con tareas descontextualizadas y que valoren los aprendizajes que se dan en la participación en mingas, rituales, asambleas y trabajos comunitarios, aunque no se desarrollen dentro de un aula convencional. El calendario propio, en este sentido, no es solo una herramienta para organizar fechas, sino una manera de comprender cómo se entretienen la formación, la vida comunitaria y los ciclos del territorio en la Amazonía indígena.

Cuando los procesos de formación desconocen los tiempos y ritmos propios de las comunidades y se imponen calendarios rígidos o esquemas de alternancia no concertados, se generan tensiones que afectan directamente la permanencia educativa y la vida comunitaria. En estos casos, las y los jóvenes se ven obligados a elegir entre cumplir con la formación o responder a las responsabilidades familiares, productivas y rituales, lo que suele traducirse en ausencias, deserción, desgaste o pérdida de sentido del proceso formativo. Además, la ruptura entre los tiempos institucionales y los ciclos del territorio debilita el vínculo intergeneracional, fragmenta los aprendizajes y puede convertir la formación técnica y tecnológica en una experiencia ajena a la vida cotidiana. Respetar los calendarios propios y organizar la alternancia de manera dialogada no es, por tanto, un aspecto logístico secundario, sino una condición fundamental para que la formación sea viable, pertinente y coherente con los proyectos de vida y de pervivencia de los pueblos indígenas amazónicos.

8.6. Evaluación formativa, comunitaria y situada

La evaluación en el PIFPA se concibe como un proceso formativo, comunitario y situado. No se limita a comprobar si una persona domina una técnica o recuerda un concepto, sino que busca comprender cómo las y los jóvenes están usando lo aprendido en los proyectos de formación territorial, en la vida comunitaria y en la relación con el territorio. Evaluar, en este sentido, es observar, dialogar, acompañar y corregir, más que sancionar.

La evaluación formativa se realiza de manera continua. Instructores, sabedores y docentes observan cómo los jóvenes participan en las actividades, cómo resuelven problemas, cómo se relacionan con otros y cómo asumen responsabilidades. Estas observaciones se comparten en espacios de feedback, donde se reconocen avances, se señalan aspectos por mejorar y se acuerdan rutas para seguir aprendiendo. Las propias y los propios jóvenes también son invitados a autoevaluarse, a reconocer lo que sienten que han aprendido y lo que aún necesitan fortalecer.

La dimensión comunitaria de la evaluación se expresa en asambleas, reuniones y círculos de palabra donde las familias, las autoridades, las organizaciones y otros miembros de la comunidad valoran el sentido que está teniendo la formación. Allí se puede preguntar, por ejemplo, si los jóvenes están aportando más a la chagra, si participan en los espacios de decisión, si ayudan a difundir información relevante o si están tomando decisiones coherentes con los mandatos del pueblo. Estas miradas alimentan las decisiones sobre la continuidad, ampliación o ajuste de los programas en cada territorio.

Cuando los procesos de formación se evalúan únicamente a través de criterios externos, pruebas estandarizadas o resultados desvinculados del contexto comunitario, se pierde la posibilidad de comprender el impacto real de la formación en la vida de los pueblos. En estos casos, la evaluación puede convertirse en un trámite que mide desempeños individuales sin reconocer los aprendizajes colectivos, invisibiliza el aporte de los jóvenes a sus comunidades y debilita la autoridad de los mayores y de las instancias propias de orientación.

La ausencia de una evaluación formativa y comunitaria tiende, además, a generar desmotivación, sensación de ajenidad frente a la formación y rupturas entre lo que se aprende y lo que el territorio necesita. Por ello, asumir la evaluación como un proceso situado y compartido no es un complemento metodológico, sino una condición para que la formación técnica y tecnológica del PIFPA conserve su sentido, su legitimidad y su coherencia con los proyectos de vida y de pervivencia de los pueblos indígenas amazónicos.

8.7. Materiales y recursos pedagógicos interculturales

En el marco del PIFPA, los materiales y recursos pedagógicos no se entienden solo como libros, guías o herramientas digitales, sino como todo aquello que, en cada pueblo y territorio, sostiene y transmite el conocimiento. Para los pueblos indígenas de la Amazonía, el territorio mismo es el principal material de aprendizaje: la chagra, el río, la maloca, el fogón, los caminos, los sitios sagrados y las actividades cotidianas son espacios donde se enseña y se aprende. El Plan parte de este reconocimiento y plantea que los recursos didácticos de los programas de formación deben nacer de ese tejido territorial y cultural, en correspondencia con las competencias que se buscan desarrollar, y no imponerse desde fuera como un conjunto fijo de instrumentos. Los ejemplos que se presentan a continuación son posibilidades que han surgido en los diálogos con comunidades y sabedores; será cada pueblo y territorio quien decida cuáles adoptar, adaptar o transformar.

8.7.1. *Materiales vivos del territorio*

En muchos pueblos amazónicos, la chagra no es solamente un lugar donde se siembra y se cosecha; es al mismo tiempo calendario, escuela, laboratorio y espacio espiritual. Allí se aprenden los ciclos de la luna, los tiempos de lluvia y de verano, las formas de cuidar el suelo, de seleccionar semillas, de combinar plantas de comida y de remedio, y de relacionarse con los seres que habitan el territorio. Una de las posibilidades que abre el PIFPA es que los programas de formación utilicen la chagra como espacio de aprendizaje, de manera que las y los jóvenes, acompañados por sabedores y sabedoras, observen las asociaciones de cultivos, identifiquen variedades de yuca, maíz, plátano, frutales y plantas medicinales, reconozcan plagas y formas propias de control, y relacionen estas experiencias con contenidos técnicos sobre agroecología, suelos, biodiversidad o clima. A partir de estos procesos, se podrían construir guías comunitarias sobre los ciclos de la chagra y calendarios que articulen tiempos ancestrales con ciertos conceptos técnicos, siempre bajo la orientación de las autoridades y los sabedores de cada pueblo.

El río, por su parte, es camino, frontera y vínculo: conecta comunidades, posibilita el intercambio, pero también refleja los cambios del clima, la contaminación, la presencia de actores externos y las tensiones territoriales. En las comunidades ribereñas, una opción es que los programas promuevan la elaboración de cuadernos formativos sobre los ríos, contruidos por jóvenes y mayores, donde se recojan nombres propios de lugares, sitios sagrados, cambios observados en el caudal o en los peces, riesgos identificados y acuerdos comunitarios de cuidado. Estos cuadernos pueden dialogar con contenidos técnicos sobre calidad del agua o monitoreo ambiental, y complementarse con registros audiovisuales de prácticas de pesca tradicionales, de recorridos por el río o de reuniones

en las orillas, así como con mapas culturales que señalen rutas ancestrales e historias vinculadas a cada tramo.

La maloca y el fogón son casa de la palabra y del gobierno propio. Allí se realizan ceremonias, se toman decisiones, se aconseja a los jóvenes, se cantan historias de origen y se ordena la vida comunitaria. Si las comunidades así lo deciden, los procesos de formación podrían incorporar espacios de palabra guiados por abuelos y abuelas en la maloca o alrededor del fogón, de los cuales se derive, por ejemplo, la elaboración de pequeñas cartillas sobre el sentido de ciertas ceremonias, sobre las formas propias de organización o sobre los acuerdos para la convivencia. También podría explorarse la creación de materiales sonoros en lengua propia, donde se relaten mitos, historias del territorio y orientaciones para la vida, que luego sirvan de apoyo en momentos en que no es posible contar con la presencia física de todos los mayores. En todos los casos, la prioridad sigue siendo la palabra viva; los materiales escritos o grabados son solo apoyos que se usan si la comunidad lo considera oportuno.

8.7.2. Materiales intergeneracionales y de memoria ancestral

Los materiales intergeneracionales y de memoria ancestral ayudan a anclar la formación técnica al contexto cultural y a las experiencias de lucha y cuidado del territorio. Una posibilidad es generar grabaciones en idioma propio donde las y los mayores relaten aspectos del territorio, historias de conflictos y desplazamientos, procesos organizativos, cambios ambientales o aprendizajes de la vida comunitaria. Estos relatos pueden convertirse en insumos para proyectos de formación territorial, ejercicios de análisis colectivo o actividades de comunicación propia impulsadas por los jóvenes.

De forma complementaria, los registros fotográficos y audiovisuales de la elaboración de artesanías, de la construcción de tejidos, de la preparación de tintes naturales o de la música tradicional permiten documentar procesos que combinan conocimiento del territorio, uso de materias primas, diseño, economía propia y espiritualidad. A partir de estos registros, los equipos territoriales podrían elaborar fichas pedagógicas interculturales que relacionen estas actividades con contenidos de los programas en campos como economías propias y sistema de abundancia, manejo de materias primas, transformación de productos, gestión de la biodiversidad o comunicación propia. El propósito no es convertir las prácticas tradicionales en “objetos de museo”, sino fortalecerlas y visibilizarlas como fundamento de la formación técnica y tecnológica intercultural.

8.7.3. Cartografía territorial, monitoreo y tecnología apropiada

La cartografía territorial y cultural es otra línea posible de trabajo pedagógico. En algunos territorios, sabedores, jóvenes y organizaciones indígenas podrían orientar la elaboración de mapas que integren sitios sagrados, lugares para prácticas tradicionales, caminos culturales, zonas de uso comunitario y también riesgos y amenazas presentes en el territorio, como proyectos extractivos, minería, conflicto armado o ganadería extensiva. Estos mapas se pueden producir mediante dibujos en papel, maquetas, herramientas digitales sencillas o sistemas de información más complejos, dependiendo de las decisiones comunitarias y de las condiciones de conectividad de cada lugar.

Vinculada a esta cartografía, la formación puede incluir procesos de monitoreo territorial y ambiental que combinen la interpretación tradicional de las señales que emite la selva cambios en el comportamiento de las aves, en los ciclos de lluvia, en la aparición de ciertas plagas, en el color de las aguas con algunas técnicas científicas de observación. En la medida en que los pueblos lo consideren pertinente, el SENA podría aportar kits de medición que se adapten al uso comunitario para evaluar ciertas propiedades del agua, del suelo o de la biodiversidad, así como cuadernos en idioma propio para registrar observaciones y decisiones tomadas a partir de ellas. De la misma manera, podrían explorarse laboratorios móviles y tecnologías apropiadas que faciliten el desarrollo de prácticas formativas en territorios de difícil acceso, siempre bajo la condición de que estas herramientas se definan con las comunidades y se usen al servicio del cuidado territorial.

8.7.4. Recursos lingüísticos y comunicativos

Las lenguas indígenas son, en sí mismas, un recurso pedagógico central. El PIFPA reconoce la importancia de contar con materiales que respeten y fortalezcan el bilingüismo y la interculturalidad. Entre las posibilidades se encuentra la elaboración de módulos técnicos bilingües, en español y en lengua propia, que permitan que los conceptos utilizados en la formación se relacionen con las nociones existentes en los sistemas de conocimiento indígena, evitando que la terminología técnica quede desconectada de la forma como los pueblos nombran el territorio, el trabajo y la vida.

Otra opción es la construcción de diccionarios territoriales interculturales, en los que sabedores, jóvenes y equipos técnicos identifiquen términos clave vinculados a la formación, por ejemplo, sobre suelos, agua, plantas, herramientas, procesos organizativos y los traduzcan o adapten a sus lenguas, explicando su sentido desde la perspectiva propia. Las radios comunitarias, cuando existen en los territorios, pueden convertirse también en recursos formativos, mediante programas radiales sobre cuidado del territorio, economías propias, experiencias de formación en el SENA, historias del origen de los pueblos o festivales interculturales. Estos programas pueden ser diseñados y conducidos por jóvenes en formación, fortaleciendo al mismo tiempo competencias técnicas y de comunicación propia.

8.7.5. Recursos formativos para instructores y sabedores

La calidad intercultural de los programas no depende solo de los materiales dirigidos a los jóvenes, sino también de los recursos formativos orientados a instructores del SENA y a sabedores, sabedoras, abuelos y abuelas. El PIFPA propone que el SENA y la OPIAC construyan, de manera conjunta, guías pedagógicas sobre educación intercultural amazónica que incluyan orientaciones sobre el trabajo en pareja pedagógica, el uso de los espacios territoriales como ambientes de aprendizaje, el respeto a los tiempos y calendarios propios y el lugar de la espiritualidad en los procesos formativos.

Estas guías pueden aportar lineamientos para incorporar dinámicas territoriales y prácticas propias en la programación de los cursos, ayudar a clarificar los roles y responsabilidades de cada miembro

de la pareja pedagógica y sugerir rutas de acompañamiento mutuo entre sabedor e instructor. No se trata de establecer un único modelo de relación pedagógica, sino de ofrecer herramientas que faciliten el diálogo de saberes y eviten que el componente técnico desconozca o minimice el papel de los sistemas de conocimiento propio.

8.7.6. *Materiales para el diálogo de saberes y el trabajo conjunto*

Finalmente, el PIFPA contempla la posibilidad de desarrollar materiales específicos para apoyar los talleres y espacios de diálogo de saberes entre comunidades, organizaciones indígenas, SENA, establecimientos educativos y otras instituciones. Entre estos materiales se encuentran propuestas metodológicas para encuentros intergeneracionales, ejercicios de análisis territorial participativo, círculos de palabra y otras formas de conversar sobre el territorio, la formación y el futuro de los pueblos.

También se pueden diseñar cajas pedagógicas interculturales que partan del uso de materiales propios presentes en los territorios como semillas, fibras, maderas, arcillas u otros elementos significativos y que sirvan como base para actividades de reflexión, clasificación, planeación de la chagra, diseño de iniciativas productivas o elaboración de materiales de comunicación. Estas cajas no son kits estándar, sino conjuntos de objetos seleccionados por cada comunidad de acuerdo con su contexto y con las competencias que se desean fortalecer en los programas.

Los recursos y ejemplos aquí descritos no constituyen un catálogo obligatorio, sino un conjunto de posibilidades construidas a partir de los diálogos con comunidades y sabedores. Los programas de formación que se diseñen en el marco del PIFPA definirán las competencias y campos de formación de manera común para toda la región, e incluirán orientaciones generales sobre el uso de materiales propios y ambientes territoriales. A partir de esas orientaciones, serán los equipos en territorio autoridades y organizaciones indígenas, sabedores, establecimientos educativos e instructores del SENA quienes decidan qué materiales concretos y qué espacios del territorio utilizar, de acuerdo con su contexto y con las decisiones de cada pueblo, asegurando siempre el desarrollo de las competencias previstas en el programa. La condición no es usar todos los elementos mencionados, sino asegurar que, en cada proceso formativo, la relación directa con el territorio y con la palabra de los mayores sea el eje de los ambientes y materiales de aprendizaje, y que la tecnología, el papel y las pantallas acompañen y fortalezcan esa relación, sin sustituirla.

Cuando los materiales y recursos pedagógicos se conciben únicamente como guías, módulos estandarizados o herramientas externas al territorio, la formación corre el riesgo de perder sentido para las comunidades y de reproducir lógicas de escolarización ajenas a la vida amazónica. Ignorar la chagra, la palabra de los mayores, la memoria territorial y los espacios propios como ambientes de aprendizaje puede traducirse en procesos formativos desconectados del territorio, con baja apropiación comunitaria y escasa contribución a la pervivencia cultural. Por ello, el PIFPA insiste en que los materiales no sustituyen la relación viva con el territorio y los sabedores, sino que la acompañan y la fortalecen. La pertinencia de la formación técnica y tecnológica intercultural

depende, en gran medida, de que los recursos pedagógicos estén al servicio de la palabra, de la comunidad y del cuidado de la vida, y no al revés.

8.8. Conectividad, tecnologías digitales y cuidado del territorio

La conectividad y las tecnologías digitales pueden ser herramientas importantes para la formación técnica y tecnológica intercultural, especialmente en territorios donde las distancias son grandes y el acceso a información suele ser limitado. Sin embargo, su uso debe pensarse desde el cuidado del territorio y de la vida comunitaria. El PIFPA plantea que la conectividad no se convierta en un factor de desigualdad ni en una puerta de entrada sin control a contenidos que dañen el tejido cultural, sino en un medio para fortalecer la educación propia, el monitoreo territorial y la articulación entre pueblos.

En aquellos puntos donde se desarrollen procesos formativos, el SENA y las instituciones competentes deberán garantizar, cuando sea necesario, soluciones de conectividad acordes con las condiciones del territorio, incluyendo tecnologías satelitales u otras alternativas que permitan el acceso a plataformas, comunicaciones y recursos formativos. El uso de estas tecnologías se orientará por acuerdos comunitarios sobre horarios, contenidos, finalidades y límites, de manera que la presencia de pantallas, equipos y redes no desplace la palabra de los mayores, el trabajo en la chagra o la participación en espacios propios.

Las tecnologías digitales pueden servir para documentar procesos, compartir información entre comunidades, participar en espacios de concertación, acceder a materiales del SENA y de otras instituciones, y fortalecer redes de jóvenes indígenas amazónicos. El Plan promueve que las y los jóvenes aprendan a usar estas herramientas de manera crítica y responsable, sin perder de vista que la principal fuente de orientación seguirá siendo la palabra de las autoridades y de los sabedores, y que el cuidado del territorio y de la vida está por encima de cualquier innovación tecnológica.

Cuando la conectividad y las tecnologías digitales se incorporan sin estos criterios, existe el riesgo de que la formación se desconecte del territorio y de la vida comunitaria, reproduzca brechas entre quienes tienen mayor acceso y quienes no, y exponga a las y los jóvenes a dinámicas que debilitan el uso de la lengua propia, la participación en la chagra y el vínculo con los mayores. El PIFPA afirma, por ello, que la tecnología debe estar siempre subordinada a los acuerdos comunitarios, a los sistemas de conocimiento propio y al cuidado integral del territorio, y no convertirse en un fin en sí misma ni en un factor que desplace las formas propias de aprender, enseñar y decidir de los pueblos indígenas amazónicos.

Desde estas pedagogías y metodologías, el PIFPA entiende la formación técnica y tecnológica intercultural no como la aplicación de un modelo externo, sino como un proceso vivo que se construye en el territorio, con la palabra de los mayores, la participación de los jóvenes y el diálogo con las instituciones. Estas orientaciones pedagógicas son la base sobre la cual se implementan los programas y se organiza su gobernanza, tema que se desarrolla en el capítulo siguiente.

9. Roles de los actores y gobernanza del PIFPA

- *Responsabilidades, funciones y mecanismos de articulación para la implementación del Plan.*

El PIFPA es un plan construido desde la palabra de los pueblos indígenas amazónicos, pero requiere de una articulación estrecha entre organizaciones indígenas, instituciones estatales, establecimientos educativos y comunidades para poder hacerse realidad. No se trata de un programa que pueda ejecutar una sola entidad de manera aislada, sino de un esfuerzo compartido en el que cada actor tiene responsabilidades específicas y complementarias.

El plan de formación se concibe como un instrumento político y técnico que articula distintos niveles de decisión y acción, desde el gobierno propio de los pueblos indígenas hasta las entidades del Estado responsables de garantizar el derecho a la educación. Su puesta en marcha demanda acuerdos claros, mecanismos de coordinación y espacios de seguimiento que permitan asegurar la pertinencia cultural, la sostenibilidad institucional y el impacto territorial de los procesos formativos.

Este capítulo describe, de manera general, los roles que asumen los distintos actores en la implementación del Plan, así como algunos arreglos básicos de gobernanza que permiten asegurar que la conducción política permanezca en manos de los pueblos indígenas, en corresponsabilidad con el SENA y las demás instituciones del Estado.

9.1. Orientaciones generales de gobernanza

La gobernanza del PIFPA se fundamenta en dos principios centrales. El primero es que la conducción política del Plan corresponde a los pueblos indígenas amazónicos, a través de sus autoridades, organizaciones y espacios propios de decisión. Son ellos quienes definen los mandatos, prioridades, ritmos y criterios de pertinencia cultural y territorial de la formación técnica y tecnológica intercultural, en coherencia con la Ley de Origen, los planes de vida y los procesos organizativos de cada pueblo y territorio.

El segundo principio es la corresponsabilidad del Estado, representado principalmente por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación departamentales, en la garantía del derecho a la educación propia e intercultural. Esta corresponsabilidad implica poner a disposición capacidades técnicas, recursos financieros, infraestructura, personal y herramientas normativas para que la formación técnica y tecnológica intercultural exista realmente en el territorio y no se limite a formulaciones programáticas. La acción estatal se desarrolla en coordinación permanente con las organizaciones indígenas, respetando su autonomía y sus decisiones colectivas.

La gobernanza del PIFPA se expresa, entonces, en una combinación de instancias indígenas de decisión y espacios de coordinación interinstitucional, donde se construyen acuerdos, se toman definiciones operativas y se hace seguimiento al cumplimiento de los compromisos. Estos espacios permiten articular los distintos niveles del Plan nacional, regional, departamental y local y asegurar que la implementación responda a las realidades territoriales diversas de la Amazonía indígena.

En este marco, el PIFPA reconoce que la implementación de los programas de formación técnica y tecnológica intercultural puede desarrollarse a través de dos modalidades complementarias, que no se excluyen entre sí y que responden a condiciones diferenciadas de los territorios.

Por un lado, los programas pueden articularse con establecimientos educativos oficiales que cuenten con educación media completa, así como con aquellos que se encuentren en procesos de fortalecimiento de trayectorias educativas mediante estrategias como los Sistemas Integrados de Educación Media y Superior (SIMES). Esta modalidad permite construir rutas formativas continuas para las y los jóvenes, facilitar procesos de articulación entre la educación media y la formación profesional del SENA, y avanzar progresivamente en el acercamiento de la oferta formativa a sedes rurales y rurales dispersas, en la medida en que se consoliden las condiciones educativas necesarias.

Por otro lado, el PIFPA contempla la posibilidad de desarrollar programas de formación abiertos, dirigidos a jóvenes indígenas que ya han culminado la educación media o que, sin estar vinculados a un establecimiento educativo, cumplen con los perfiles de ingreso definidos para los programas. Estos procesos se implementan en coordinación con las organizaciones indígenas y las autoridades territoriales, que definen los espacios comunitarios, los sabedores que acompañan la formación y las condiciones territoriales para su desarrollo. Esta modalidad permite iniciar procesos formativos en territorios donde aún no existen establecimientos con media completa o donde la articulación con el sistema educativo formal no es inmediata.

Ambas modalidades hacen parte de una misma estrategia de alcance territorial progresivo del PIFPA. La gobernanza del Plan no establece una jerarquía rígida entre ellas, sino que orienta su implementación a partir de criterios de pertinencia territorial, viabilidad institucional, decisión comunitaria y condiciones reales de acceso de las y los jóvenes a la formación. En todos los casos, la definición sobre qué modalidad implementar, en qué territorios y en qué momentos, se toma de manera concertada entre las autoridades indígenas, las organizaciones amazónicas, el SENA y las entidades educativas correspondientes, asegurando que la formación avance sin romper los procesos propios ni reproducir exclusiones.

En coherencia con estos principios, el PIFPA se concibe como un plan abierto, progresivo y territorial, cuya implementación reconoce las diversas trayectorias educativas de las y los jóvenes indígenas amazónicos y se ajusta de manera gradual a las condiciones y decisiones de cada territorio.

9.1.1. Rol de la OPIAC y de las organizaciones indígenas amazónicas

La OPIAC tiene injerencia en la formulación e implementación del PIFPA, pero sobre todo es la instancia que expresa la conducción política del Plan en nombre de los pueblos amazónicos. En su calidad de organización de representación amazónica a nivel nacional, la OPIAC asume la responsabilidad de orientar política y técnicamente el Plan, articular los mandatos de los pueblos y velar porque las decisiones tomadas en la Mesa Regional Amazónica y en otros escenarios de concertación, como la Mesa Permanente de Concertación, se reflejen en las acciones formativas y en las adecuaciones institucionales que el Estado debe realizar. Le corresponde, además, posicionar el PIFPA en los espacios de diálogo gobierno a gobierno, de manera que el Plan se reconozca como

un instrumento de implementación de los acuerdos logrados en el marco del Plan Nacional de Desarrollo.

Las organizaciones regionales y locales, asociaciones de autoridades tradicionales, cabildos, consejos de ancianos, consejos comunitarios y otras figuras organizativas propias tienen la tarea de llevar el Plan al nivel del territorio. Son ellas quienes identifican prioridades de formación en cada cuenca, resguardo o comunidad; proponen sedes y rutas de implementación; acompañan la selección de jóvenes participantes; y ejercen veeduría sobre la forma como el SENA, el Ministerio de Educación, las secretarías de educación y otras instituciones cumplen los acuerdos. En muchos casos, también gestionan proyectos y recursos complementarios para apoyar la alimentación, el transporte, la dotación de espacios o el fortalecimiento de las unidades productivas y de los procesos de gobierno propio vinculados a la formación.

La OPIAC y las organizaciones indígenas amazónicas participan también en la definición de los campos y contenidos generales de los programas, en la selección de sabedores y sabedoras que acompañarán los procesos formativos, y en la construcción de los lineamientos de evaluación y certificación, en articulación con el SEIP y con su Capítulo Amazónico. Desde la perspectiva de la jurisdicción especial indígena y de los sistemas propios de justicia, estas organizaciones son garantes de que la formación técnica y tecnológica no contradiga la Ley de Origen, los planes de vida y los estándares de derecho que los pueblos han definido para sí mismos. Su rol incluye señalar cuando un programa, una metodología o una práctica se desvían del horizonte de pervivencia cultural y de cuidado del territorio, y exigir los ajustes necesarios.

En síntesis, la OPIAC y las organizaciones indígenas amazónicas no son únicamente “socias” del SENA en la ejecución del Plan, sino las instancias que conducen su sentido político definen sus criterios de legitimidad y aseguran que el PIFPA se mantenga anclado en los sistemas de conocimiento propio, en el gobierno propio y en los mandatos de los pueblos indígenas de la Amazonía.

9.2. Rol del SENA

9.2.1. Sentido general del rol del SENA en el PIFPA

El Servicio Nacional de Aprendizaje SENA es el principal aliado estatal para hacer realidad los programas técnicos y tecnológicos que se derivan del PIFPA. Desde su misión de ofrecer formación profesional integral para el trabajo, definida en la Ley 119 de 1994, la entidad tiene la responsabilidad de aportar sus capacidades técnicas, pedagógicas y administrativas para que las y los jóvenes indígenas amazónicos accedan a procesos formativos de calidad sin abandonar sus territorios. El rol del SENA en el marco del Plan no se limita a “ofrecer cursos”, sino que implica una disposición institucional para trabajar en clave intercultural, en diálogo con los sistemas de conocimiento propio y con las decisiones de las autoridades indígenas.

9.2.2. adecuaciones institucionales: mesa sectorial, línea tecnológica y red de conocimiento

En coherencia con el Acuerdo 0010 de 2016, que adopta la Política de Atención con Enfoque Pluralista y Diferencial en la formación profesional integral, el empleo y el emprendimiento, el SENA se compromete a reconocer a los pueblos indígenas amazónicos como sujetos de derecho y no como

una población residual. Esto implica avanzar en adecuaciones institucionales como la creación de una mesa sectorial específica para la formación con pueblos indígenas de la Amazonía, la configuración de una línea tecnológica y de una red de conocimiento orientadas a los procesos formativos en territorios indígenas, y la incorporación de criterios diferenciales para la planeación, ejecución y evaluación de los programas técnicos y tecnológicos interculturales.

La experiencia de los pueblos amazónicos muestra que las estructuras actuales del SENA sus mesas sectoriales, sus líneas tecnológicas y sus redes de conocimiento no alcanzan a reconocer la especificidad de los sistemas de conocimiento indígena ni de las economías propias, ni la complejidad del trabajo que realizan las y los jóvenes en sus territorios. Las ocupaciones que aquí se buscan fortalecer sabedor y sabedora que enseña en la chagra y en el mambeadero, monitor ambiental comunitario que cuida el bosque y el agua, dinamizador del SEIP, acompañante del SISPI, joven que apoya la ETI, gestor de economías propias y del sistema de abundancia, entre otras no aparecen hoy de manera explícita en los perfiles ocupacionales ni en las normas de competencia de las mesas existentes.

Las mesas sectoriales vigentes organizan el trabajo en función de sectores productivos convencionales agropecuario, ambiental, turístico, industrial, de servicios y tienden a mirar el territorio como un espacio de recursos y el conocimiento indígena como un saber complementario. En la Amazonía indígena, en cambio, la producción de alimentos, el manejo del bosque, la salud, la educación, el turismo comunitario, la comunicación propia y el gobierno territorial forman parte de un mismo tejido orientado por la Ley de Origen. La chagra no es solamente una unidad agrícola; es escuela, farmacia, calendario y espacio espiritual. El monitoreo ambiental comunitario no es únicamente recolección de datos; es ejercicio de gobierno propio sobre el territorio. El PIFPA recoge esta comprensión y, por ello, resulta insuficiente intentar “incluir” lo indígena amazónico en mesas pensadas desde otra lógica.

Por estas razones, el Plan propone avanzar, de manera concertada entre el SENA, la OPIAC y las organizaciones indígenas amazónicas, en la creación de una mesa sectorial específica para la formación con pueblos indígenas de la Amazonía, así como en la definición de una línea tecnológica y una red de conocimiento que reconozcan este campo como un ámbito propio dentro de la institución. Una mesa sectorial de este tipo permitiría discutir y acordar, con participación directa de las autoridades y organizaciones indígenas, los perfiles ocupacionales, las normas de competencia y las cualificaciones necesarias para las tareas que los pueblos consideran prioritarias: fortalecer las economías propias, la soberanía alimentaria y el sistema de abundancia, así como el SEIP, el SISPI, las Entidades Territoriales Indígenas, las guardias indígenas y ambientales, la comunicación propia y la gestión territorial.

La creación de una línea tecnológica y de una red de conocimiento para la formación intercultural con pueblos indígenas amazónicos, por su parte, permitiría organizar y sostener en el tiempo el desarrollo curricular, la innovación pedagógica, la investigación aplicada y la cualificación de instructores en este campo. No se trata de agregar un rótulo nuevo a estructuras ya existentes, sino de reconocer que la Amazonía indígena constituye un ámbito de saber y de trabajo que desborda las categorías sectoriales convencionales. Darle un lugar propio en las mesas sectoriales, en las líneas

tecnológicas y en las redes de conocimiento del SENA es una condición para que el PIFPA no quede reducido a una experiencia aislada, sino que se convierta en una política sostenida de formación técnica y tecnológica intercultural al servicio del territorio, de la autonomía y de la pervivencia de los pueblos indígenas amazónicos.

9.2.3. Diseño e implementación de los programas de formación

En el plano de la formación, corresponde al SENA diseñar, ajustar e implementar los programas técnicos y tecnológicos acordados en el marco del PIFPA, garantizando que su estructura curricular, sus resultados de aprendizaje y sus metodologías recojan los campos de formación definidos en este Plan y las competencias transversales acordadas, como la formulación y gestión de proyectos territoriales, el conocimiento del derecho propio y de los marcos jurídicos ambientales, y la comprensión de los planes de manejo indígena del territorio. Esto supone trabajar en co-diseño con las autoridades indígenas, los sabedores y las organizaciones amazónicas, de manera que los programas no sean solo una adaptación mínima de ofertas existentes, sino procesos contruidos desde y para los territorios.

9.2.4. Condiciones pedagógicas y operativas en territorio

El SENA es responsable, además, de garantizar las condiciones pedagógicas y operativas para la implementación de los programas en la Amazonía indígena. Esto incluye la vinculación de instructores con competencias técnicas e interculturales para trabajar en territorio; el reconocimiento y la vinculación adecuada de sabedores, sabedoras y educadores indígenas como formadores en pareja pedagógica; la dotación de ambientes de aprendizaje, equipos y materiales necesarios; y la implementación de soluciones de conectividad apropiadas, como nodos tecnológicos o tecnologías satelitales, acordadas con las comunidades y orientadas al uso formativo y comunitario de las tecnologías. La entidad deberá prever recursos para transporte, alimentación y otros apoyos logísticos que permitan que las y los jóvenes participen en los procesos formativos sin que ello represente una carga desproporcionada para sus familias.

9.2.5. Reconocimiento de escenarios de práctica en territorios indígenas

En relación con la etapa práctica o productiva, el SENA tiene la tarea de reconocer y habilitar, en concertación con la OPIAC y las organizaciones indígenas amazónicas, escenarios de práctica en los propios territorios, incluyendo instituciones públicas locales, organizaciones indígenas, ONG presentes en la región, iniciativas de monitoreo y manejo ambiental, y unidades productivas indígenas vinculadas a las economías propias. Para ello, deberá ajustar sus criterios de reconocimiento de empresas y unidades productivas, de modo que el aval de las autoridades indígenas y el alineamiento con los sistemas de conocimiento propio sean elementos centrales, sin desconocer las exigencias básicas de calidad, acompañamiento y seguridad que la entidad debe garantizar a sus aprendices.

9.2.6. Seguimiento, evaluación y sostenibilidad del Plan

Finalmente, el SENA cumple un rol clave en el seguimiento, evaluación y sostenibilidad del PIFPA. En coordinación con la OPIAC, las organizaciones indígenas amazónicas, el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación, la entidad aportará sus sistemas de información, sus

capacidades de gestión y sus equipos técnicos para hacer seguimiento a los indicadores y metas definidos en este Plan, producir información útil para la toma de decisiones y ajustar los programas a partir de las experiencias territoriales. De esta manera, el SENA no solo implementa programas, sino que se convierte en un socio estratégico de los pueblos indígenas amazónicos en la construcción de un modelo de formación técnica y tecnológica intercultural que contribuya a la pervivencia cultural, al cuidado del territorio y al buen vivir.

9.3. Rol del Ministerio de Educación Nacional y de las secretarías de educación departamentales

El Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación de los seis departamentos amazónicos desempeñan un papel clave en la articulación del PIFPA con la educación básica y media, y con políticas como los Sistemas Integrados de Educación Media y Superior (SIMES). Sin su participación, la formación técnica y tecnológica intercultural corre el riesgo de quedar desconectada de las trayectorias escolares y de los procesos de educación propia que los pueblos han venido construyendo.

Al Ministerio le corresponde generar las condiciones normativas y de política para que la formación técnica y tecnológica intercultural pueda articularse con el SEIP, con los proyectos educativos territoriales y con los establecimientos educativos oficiales. Esto incluye reconocer el PIFPA como instrumento pertinente para la región amazónica en los lineamientos de política educativa; facilitar la articulación con los SIMES y promover ajustes que permitan que las trayectorias educativas completas en sedes rurales e indígenas se conviertan en realidad; y orientar la incorporación de la educación propia e intercultural en los currículos, en los estándares de calidad y en los procesos de formación docente. El Ministerio tiene, además, la responsabilidad de coordinar con otros sectores del Estado las inversiones necesarias en infraestructura escolar, conectividad, dotación y bienestar estudiantil para que la permanencia de las y los jóvenes en la secundaria y la media sea posible.

Las secretarías de educación departamentales, por su parte, tienen la responsabilidad de coordinar con los establecimientos educativos la implementación de los programas del PIFPA, identificar sedes con media completa y sedes en proceso de consolidación de trayectorias, apoyar la articulación entre docentes e instructores del SENA, y contribuir a la planificación de la oferta de formación a partir de las necesidades de cada territorio. Les corresponde, igualmente, acompañar a las instituciones educativas en la articulación de sus Proyectos Educativos Institucionales con los lineamientos del SEIP y con este Plan, y promover que los SIMES y otras estrategias de ampliación de la media tengan en cuenta las particularidades lingüísticas, culturales y territoriales de la Amazonía indígena.

Su rol es fundamental para evitar duplicidades, abrir caminos para la doble titulación o la articulación escolar–SENA, y asegurar que los procesos formativos del PIFPA estén integrados en la vida educativa de la región y no funcionen como experiencias aisladas o dependientes de proyectos temporales. Al hacer esto, el Ministerio y las secretarías de educación contribuyen a que la formación técnica y tecnológica intercultural se consolide como parte del derecho fundamental a la educación de las

niñas, niños, adolescentes y jóvenes indígenas amazónicos, y no como una oferta excepcional o transitoria.

9.4. Rol de los establecimientos educativos y del SEIP en territorio

Los establecimientos educativos en sus distintas modalidades: rurales, urbanos, indígenas, etnoeducativos son espacios donde se entrecruzan la educación oficial y los procesos de educación propia. En el marco del PIFPA, estos establecimientos son aliados estratégicos para la implementación de los programas de formación técnica y tecnológica intercultural.

Les corresponde, en coordinación con las autoridades indígenas, con las organizaciones y con el SENA, apoyar la identificación de jóvenes participantes, ajustar sus horarios y calendarios cuando sea posible para facilitar la alternancia, disponer de aulas, talleres o espacios de encuentro, y participar en la construcción de proyectos territoriales vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la secundaria y la media.

Al mismo tiempo, los establecimientos deben articular sus Proyectos Educativos (PEI) y los proyectos educativos comunitarios o propios con los lineamientos del SEIP y con el PIFPA, de manera que la formación técnica y tecnológica no sea un añadido externo, sino un componente coherente con la apuesta educativa de cada pueblo y cada territorio.

El SEIP, a través de sus instancias territoriales, contribuye a orientar esta articulación, señalando cómo se conectan los programas con los planes de vida, con las lenguas propias, con las pedagogías tradicionales y con las rutas formativas que los pueblos han definido para sus niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Esta articulación con los establecimientos educativos no excluye la implementación de programas abiertos en territorios donde no existan aún condiciones para la media completa, los cuales se desarrollarán en coordinación directa con las autoridades y organizaciones indígenas.

9.5. Rol de las autoridades tradicionales y de las asambleas comunitarias

Las autoridades tradicionales cabildos, capitanes, consejos de ancianos, autoridades de maloca u otras figuras propias de cada pueblo son quienes conducen la vida política, espiritual y organizativa de las comunidades. En el PIFPA, su rol es insustituible.

Les corresponde autorizar la implementación de los programas en sus territorios, definir las condiciones para el uso de espacios como malocas, chagras y sitios sagrados en los procesos formativos, orientar la selección de sabedores y sabedoras que participarán como formadores, y acompañar la definición de criterios propios de evaluación.

Las asambleas comunitarias son el espacio donde se socializan las propuestas de formación, se acuerdan compromisos, se presentan los resultados de los proyectos y se toman decisiones sobre la continuidad o ajuste de los procesos. El PIFPA reconoce estas asambleas como instancias de control y orientación, en las cuales la comunidad puede evaluar si la formación está efectivamente al servicio de la pervivencia cultural, del territorio y del buen vivir. (seguimiento)

9.6. Rol de sabedores, sabedoras, abuelos y abuelas

Los sabedores y sabedoras, abuelos y abuelas son portadores de los sistemas de conocimiento propio. Su participación en los programas del PIFPA no es simbólica ni decorativa: son formadores en igualdad de importancia que los instructores del SENA.

Su rol incluye orientar las prácticas en territorio, compartir conocimientos sobre chagra, bosque, ríos, salud, espiritualidad, historia y organización, contribuir a la lectura de los cambios ambientales y sociales que vive la región, y acompañar los procesos de evaluación desde la mirada propia. En muchos casos, serán ellos quienes ayuden a identificar qué contenidos técnicos son pertinentes y cómo deben implementarse para no entrar en contradicción con la ley de origen de cada pueblo.

El Plan plantea que la participación de sabedores y sabedoras debe ser reconocida de manera digna, incluyendo formas de remuneración acordes con las posibilidades institucionales y con las decisiones de las comunidades, sin reducir su aporte a “voluntariado” o a actividades ocasionales.

9.7. Rol de las y los jóvenes y de las familias

Las y los jóvenes son el centro del PIFPA. No se les concibe solamente como beneficiarios de una oferta de formación, sino como sujetos activos que toman decisiones, proponen proyectos, participan en espacios de gobierno propio, dialogan con instituciones y aportan a la construcción de futuro para sus pueblos.

En los programas de formación técnica y tecnológica intercultural, se espera que las y los jóvenes se involucren en el diseño y desarrollo de proyectos territoriales, documenten sus aprendizajes, compartan lo aprendido con otros jóvenes y con niños y niñas, y participen en los espacios de seguimiento y evaluación del Plan. Su palabra es clave para ajustar metodologías, ritmos y contenidos a las realidades que viven.

Las familias, por su parte, sostienen buena parte de los procesos formativos. Acompañan a las y los jóvenes en sus desplazamientos, comparten alimentos, prestan canoas, ofrecen chagras, casas o malocas para actividades formativas, y participan en las asambleas donde se decide sobre la continuidad y orientación de la formación. El PIFPA reconoce este rol y propone que, en la medida de lo posible, las actividades de formación se articulen con la vida familiar y no la contradigan, evitando sobrecargar a las familias con tareas o costos que no les corresponden.

9.8. Espacios de coordinación y seguimiento del Plan

La coordinación y el seguimiento del PIFPA se realizarán mediante espacios de articulación en los niveles nacional, departamental y territorial, que permitan asegurar la coherencia entre los mandatos de los pueblos indígenas amazónicos, las orientaciones del Plan y las responsabilidades institucionales del Estado. Estos espacios tienen como propósito facilitar la toma de decisiones sobre la implementación de los procesos formativos, hacer seguimiento a las experiencias desarrolladas en territorio y resolver de manera oportuna las dificultades que puedan surgir durante su desarrollo. Su funcionamiento se articulará con los mecanismos institucionales y los escenarios de concertación existentes entre el Estado y los pueblos indígenas amazónicos, particularmente aquellos derivados de los acuerdos establecidos en la Mesa Regional Amazónica.

Nivel nacional

En el nivel nacional, el seguimiento general del PIFPA se realizará mediante espacios de articulación entre el SENA, la OPIAC y las entidades que tengan responsabilidades en la implementación del Plan. Este nivel permitirá orientar las decisiones estratégicas, realizar seguimiento a los avances generales del proceso y garantizar la coherencia entre las orientaciones del PIFPA y las políticas públicas relacionadas con la formación y la educación en la Amazonía.

Nivel departamental o regional

La coordinación se desarrollará principalmente entre las regionales del SENA, las organizaciones indígenas amazónicas y las autoridades territoriales correspondientes. Estos espacios permitirán ajustar la implementación del Plan a las condiciones específicas de cada territorio, acompañar los procesos formativos que se desarrollen en los distintos departamentos y fortalecer la articulación con las instituciones educativas y otros actores presentes en la región.

Nivel territorial o comunitario

En el nivel territorial o comunitario, el seguimiento de los procesos formativos se realizará en diálogo directo con las autoridades tradicionales, las comunidades, los sabedores y sabedoras, los equipos de formación y las instituciones educativas vinculadas a los programas. Estos espacios permitirán valorar el desarrollo de las experiencias formativas desde el territorio, recoger aprendizajes y ajustar los procesos de acuerdo con los ritmos, prioridades y decisiones de cada pueblo indígena amazónico.

En estos niveles de articulación se visualizan espacios de coordinación entre organizaciones indígenas, secretarías de educación, direcciones regionales del SENA y otros actores relevantes, donde se planifica la oferta de programas, se priorizan territorios y sedes, se acuerdan cronogramas y se resuelven dificultades operativas. Estos espacios deben articularse con las instancias propias de los pueblos, como las asambleas de autoridades y las reuniones de organizaciones regionales.

A nivel comunitario, se considera fundamental el funcionamiento de comités de formación en los territorios, donde participen autoridades, sabedores y sabedoras, jóvenes, familias, instructores del SENA y docentes de los establecimientos educativos. Estos espacios permiten hacer seguimiento cercano a los procesos formativos, dialogar sobre los avances y las dificultades que se presenten, y asegurar que la formación continúe siendo pertinente y respetuosa de las decisiones de los pueblos.

De esta manera, la gobernanza del PIFPA no se reduce a una estructura formal, sino que se construye en la práctica cotidiana de coordinación y diálogo entre pueblos indígenas, SENA, instituciones educativas y comunidades, manteniendo siempre como horizonte la pervivencia cultural, la defensa del territorio y el buen vivir de la Amazonía indígena.

Estos espacios de coordinación y seguimiento no constituyen nuevas estructuras administrativas, sino mecanismos de articulación entre los actores que ya participan en la implementación del Plan. Su propósito es facilitar el diálogo entre las instituciones del Estado, las organizaciones indígenas y las autoridades territoriales, de manera que la formación técnica y tecnológica intercultural se desarrolle de forma coherente con los sistemas de conocimiento propio, las decisiones comunitarias y las condiciones institucionales que hacen posible su implementación.

10. Hoja de ruta e implementación de la formación técnica y tecnológica intercultural

- Fases, criterios, condiciones e instrumentos para la puesta en marcha y sostenibilidad del PIFPA.

El PIFPA no se limita a la definición de principios ni a la formulación de programas, sino que establece una hoja de ruta para orientar su implementación efectiva en los territorios amazónicos. Este capítulo no vuelve a fundamentar el sentido político y pedagógico del Plan, sino que ordena las decisiones, secuencias y condiciones necesarias para que la formación técnica y tecnológica intercultural pueda ponerse en marcha de manera responsable y sostenida.

En coherencia con lo establecido en el numeral 6.11, la implementación del PIFPA incluye una fase de armonización técnico-institucional orientada a traducir los mandatos territoriales en perfiles y programas certificables dentro de la Formación Profesional Integral, evitando que la oferta se reduzca a adaptaciones estándar que no respondan al territorio. Esta armonización acompaña las fases de alistamiento e implementación inicial y se articula con las adecuaciones institucionales previstas en el numeral 10.5.

La hoja de ruta parte del reconocimiento de que la Amazonía indígena es extensa y diversa, y de que existen profundas desigualdades en infraestructura educativa, conectividad y presencia institucional. En este contexto, la implementación no puede ser homogénea ni simultánea en todos los territorios. Por ello, se concibe como un proceso gradual, progresivo y territorial, construido a partir de las decisiones de los pueblos indígenas amazónicos, en articulación con el SENA, las organizaciones indígenas y, cuando existan las condiciones, los establecimientos educativos.

El propósito es avanzar, de manera realista, hacia el acceso efectivo a la formación técnica y tecnológica intercultural en los seis departamentos de la Amazonía, combinando distintas modalidades de implementación según las condiciones de cada territorio y acercando progresivamente los programas a la ruralidad y a las comunidades.

En este marco, la hoja de ruta reconoce la importancia de procesos como los Sistemas Integrados de Educación Media y Superior (SIMES) y los esfuerzos por consolidar trayectorias completas de básica y media, pero también asume la existencia de trayectorias juveniles diversas y de contextos donde será necesario iniciar la formación a través de programas abiertos, en coordinación con las autoridades y organizaciones indígenas. La implementación del PIFPA se entiende, así, como un proceso flexible, concertado y en construcción permanente, orientado por criterios de pertinencia territorial y viabilidad institucional, y no por esquemas únicos de ejecución.

10.1. Sentido de la hoja de ruta

La hoja de ruta busca ordenar la puesta en marcha de los programas técnico y tecnológico formulados en el marco del PIFPA y orientar las futuras ofertas de formación que se construyan a partir de sus lineamientos. No pretende fijar un cronograma rígido ni una secuencia única de implementación, sino ofrecer un marco acordado de decisiones que permita avanzar con coherencia y responsabilidad en contextos territoriales diversos.

En particular, la hoja de ruta permite responder a tres preguntas centrales: por dónde empezar, en qué condiciones iniciar y cómo garantizar que los procesos puedan sostenerse, evaluarse y ajustarse en el tiempo. Estas preguntas no tienen una única respuesta válida para toda la Amazonía, sino que se resuelven de manera diferenciada según las capacidades institucionales existentes, las decisiones de las autoridades indígenas, las trayectorias educativas de las y los jóvenes y los acuerdos construidos con el SENA y las entidades educativas.

Desde esta perspectiva, la hoja de ruta no define una modalidad excluyente de implementación, sino que orienta la priorización, la secuenciación y la combinación de estrategias articuladas con establecimientos educativos o mediante programas abiertos, de acuerdo con criterios de pertinencia territorial, viabilidad operativa y acceso real de las y los jóvenes a la formación. Cada territorio definirá sus propios ritmos y decisiones dentro de este marco común, en diálogo con las instancias de gobernanza del Plan.

La hoja de ruta se orienta, además, por el reconocimiento del campo ocupacional articulador del Cuidado Integral del Territorio Amazónico, como marco que ordena la construcción progresiva de perfiles y programas derivados del Plan. En consecuencia, el avance de la oferta no depende de listar desde ahora todas las ocupaciones posibles, sino de consolidar de manera gradual programas concretos y sus perfiles ocupacionales correspondientes, conforme se desarrollen los diseños curriculares y los acuerdos territoriales.

10.2. Criterios para decidir por dónde empezar

Dado que no es posible iniciar simultáneamente procesos de formación en todos los territorios y sedes de la Amazonía, la implementación del PIFPA requiere criterios claros que permitan priorizar sin excluir, avanzar de manera gradual y asegurar la viabilidad y pertinencia de las primeras experiencias. Estos criterios no responden a una única modalidad de entrada ni a una decisión ideológica, sino que combinan dimensiones políticas, comunitarias, pedagógicas y territoriales, y se aplican de manera flexible según las condiciones de cada contexto.

El criterio central y no negociable para iniciar cualquier proceso es la decisión expresa de las autoridades indígenas y de las organizaciones del territorio de acoger la formación técnica y tecnológica intercultural. Ningún programa del PIFPA se implementará sin esta voluntad manifestada en los espacios de gobierno propio y en los escenarios de coordinación con el SENA y las entidades educativas. La formación no se concibe como una oferta impuesta, sino como una apuesta construida desde el territorio.

Desde el punto de vista formativo, se consideran las trayectorias educativas reales de las y los jóvenes. En algunos territorios, esto implica priorizar sedes educativas que ya cuentan con educación media completa o que avanzan en su consolidación a través de los Sistemas Integrados de Educación Media y Superior (SIMES), donde existe una población juvenil que puede prepararse progresivamente para acceder a los programas técnicos. En otros contextos, se reconoce la existencia de jóvenes indígenas que ya han culminado la educación media o que, aun estando por fuera del sistema escolar, cumplen con los perfiles de ingreso definidos para los programas, lo que

hace pertinente iniciar procesos mediante programas de formación abiertos, en coordinación con las organizaciones indígenas y las autoridades del territorio.

En el plano territorial y de política educativa, la hoja de ruta se articula con los esfuerzos por fortalecer trayectorias educativas completas en la región, sin supeditar el inicio de la formación a la existencia inmediata de media completa en todos los territorios. Allí donde está aún no existe, el PIFPA puede iniciar experiencias formativas que acompañen y fortalezcan los procesos educativos en curso, evitando que las y los jóvenes deban desplazarse de manera permanente a cabeceras municipales o centros urbanos.

Adicionalmente, se tienen en cuenta criterios operativos y de contexto, como las condiciones de acceso y seguridad, las dinámicas de movilidad fluvial, la disponibilidad de espacios comunitarios para la formación, la presencia de sabedores y sabedoras que puedan acompañar los procesos y las situaciones que puedan poner en riesgo la continuidad o integridad de las y los participantes.

Con base en estos criterios y en la información detallada por departamento, establecimiento, sede y matrícula que acompaña el Plan, la OPIAC, las organizaciones regionales y locales, el SENA y las secretarías de educación definirán de manera concertada los primeros puntos de implementación en cada departamento, con el propósito de que en todos exista, al menos, una experiencia inicial que permita aprender, ajustar y proyectar la expansión progresiva del PIFPA en el territorio amazónico.

10.3. Fases para avanzar desde las primeras experiencias

La hoja de ruta del Plan propone avanzar por fases sucesivas que se nutren entre sí y que permiten aprender, ajustar y ampliar la formación técnica y tecnológica intercultural de manera responsable. Estas fases no se conciben como etapas rígidas ni idénticas en todos los territorios, sino como orientaciones generales que se adaptan a las decisiones comunitarias y a las condiciones reales de implementación.

Un primer momento es el de alistamiento y acuerdos territoriales. En esta fase se socializa el PIFPA y los programas de formación con autoridades, organizaciones, establecimientos educativos y comunidades; se revisan y ajustan los criterios de priorización; se actualiza la información sobre matrícula y trayectorias educativas; y, sobre todo, se escucha la palabra de los territorios para identificar dónde existe interés real y condiciones mínimas para iniciar. En este momento se conforman equipos conjuntos entre la OPIAC y el SENA, se definen responsables por departamento, se acuerdan mecanismos de coordinación con las secretarías de educación y se revisan las condiciones logísticas necesarias para no iniciar procesos que no puedan sostenerse en el tiempo.

En este momento se activa también la armonización técnico-institucional descrita en el numeral 6.11: se identifican los campos de desempeño priorizados por los territorios, se revisan correspondencias parciales con referentes ocupacionales vigentes cuando sea pertinente, y se acuerdan rutas de formulación o adecuación curricular que permitan viabilidad institucional sin perder el enfoque territorial e intercultural.

A partir de estos acuerdos se avanza hacia una fase de implementación inicial en territorios piloto. En cada departamento se priorizan algunos territorios, sedes o comunidades donde existan jóvenes que cumplan los perfiles de ingreso, haya decisión expresa de las autoridades indígenas y se cuente con condiciones pedagógicas y operativas básicas. En esta fase se prioriza el arranque del programa técnico Cuidado y Manejo del Territorio, por su viabilidad operativa inmediata en territorio y por su coherencia con el campo ocupacional articulador del Cuidado Integral del Territorio Amazónico. De manera paralela, se avanza en la consolidación curricular y los trámites institucionales del programa tecnológico Gestión de Economías Propias y Planes de Vida, reconociendo que su puesta en marcha requiere validaciones y condiciones institucionales adicionales. Esta secuenciación permite mostrar resultados tempranos sin sacrificar la construcción progresiva de la oferta tecnológica.

En los territorios seleccionados se conforman equipos pedagógicos integrados por instructores del SENA y sabedores, se ponen en marcha los primeros proyectos de formación territorial y se ensayan los arreglos de alternancia entre espacios comunitarios, establecimientos educativos y ambientes de formación del SENA, según la modalidad definida en cada caso.

En el desarrollo de estas primeras experiencias, la formulación de los programas técnicos y tecnológicos contemplados en el marco del PIFPA incluirá la definición de perfiles ocupacionales y diseños curriculares específicos, conforme a los lineamientos institucionales del SENA. Este proceso se realizará en diálogo con las organizaciones indígenas, las autoridades territoriales y los establecimientos educativos vinculados, de modo que los programas resultantes respondan tanto a los procedimientos de la formación profesional como a los sistemas de conocimiento propio y a las necesidades territoriales identificadas en el Plan.

Más que buscar resultados perfectos o coberturas amplias, esta fase inicial tiene como propósito aprender haciendo, documentar las experiencias, identificar dificultades pedagógicas, logísticas e institucionales, y fortalecer la confianza entre los pueblos indígenas amazónicos y las entidades involucradas. Los aprendizajes derivados de estas primeras experiencias son fundamentales para ajustar los programas y las condiciones de implementación.

Con base en estos aprendizajes, se avanza hacia una fase de ampliación progresiva hacia nuevos territorios y sedes. De manera gradual, se van incorporando establecimientos educativos que han expresado su interés y que consolidan sus trayectorias educativas, así como nuevos territorios donde se decide implementar programas abiertos en coordinación con las organizaciones indígenas. El énfasis de esta fase es acercar cada vez más la formación técnica y tecnológica intercultural a la ruralidad y a la ruralidad dispersa, apoyando al mismo tiempo los procesos que buscan que más sedes alcancen la educación media completa.

Finalmente, en una fase de consolidación y proyección, el énfasis se traslada a la evaluación participativa de los procesos en marcha, al ajuste de contenidos, metodologías y condiciones operativas, y a la proyección de nuevas rutas formativas y compromisos institucionales de mediano y largo plazo. Esta fase busca asegurar que el PIFPA no dependa exclusivamente de un convenio específico o de un periodo de gobierno, sino que se consolide como una apuesta sostenida de formación técnica y tecnológica intercultural al servicio de la pervivencia cultural, el territorio y el buen vivir de los pueblos indígenas amazónicos.

10.4. Condiciones mínimas para iniciar procesos en territorio

El Plan reconoce que no basta con la voluntad de participar: para que la formación tenga sentido y no se convierta en una carga adicional para las comunidades, es necesario que existan unas condiciones mínimas antes de iniciar. En el plano comunitario y político, estas condiciones pasan por el consentimiento y la orientación de las autoridades indígenas, por acuerdos claros con las organizaciones regionales y locales, por la decisión del establecimiento educativo de vincularse cuando esta modalidad sea pertinente, y por el compromiso de las familias de acompañar a las y los jóvenes, de acuerdo con sus posibilidades y tiempos. Sin este tejido político y comunitario, los programas corren el riesgo de ser percibidos como proyectos externos y de no contar con la base necesaria para sostenerse.

En coherencia con las condiciones territoriales de la Amazonía y con la dispersión geográfica de muchas comunidades, los programas de formación técnica y tecnológica intercultural podrán desarrollarse con cohortes de tamaño variable, definidas de manera concertada entre el SENA, las organizaciones indígenas y las instituciones educativas del territorio. En las primeras experiencias piloto se prevé el desarrollo de cohortes de tamaño reducido o adaptado a las condiciones territoriales, que permitan garantizar acompañamiento pedagógico cercano, adaptación metodológica y aprendizaje institucional para la implementación progresiva del PIFPA.

En el plano pedagógico, se requiere identificar junto con las comunidades a los sabedores y sabedoras que participarán como formadores, definir los espacios comunitarios que se usarán como escenarios de aprendizaje chagras, malocas, casas comunales, sitios de importancia espiritual cuando así lo determinen las autoridades y adaptar las metodologías del PIFPA a la realidad de cada pueblo, respetando sus tiempos, sus lenguas y sus formas propias de enseñar y evaluar.

En el plano logístico y de infraestructura, la responsabilidad principal recae en el SENA y en las entidades estatales aliadas de acuerdo con sus competencias y obligaciones institucionales. Corresponde a estas instituciones asegurar la dotación de equipos, herramientas y materiales necesarios para el desarrollo de los contenidos técnicos, desde insumos básicos hasta instrumentos especializados como GPS, equipos para medir la calidad del agua u otros sensores ambientales, según el énfasis de cada programa. También deben gestionar la conectividad en los puntos de formación acordados, recurriendo, cuando las condiciones lo exijan, a soluciones de conexión satelital que permitan el acceso a plataformas, comunicaciones y recursos formativos sin obligar a los jóvenes a desplazarse permanentemente.

Forman parte de estas condiciones la definición de mecanismos para la remuneración digna de sabedores y sabedoras, el reconocimiento económico de bienes propios adquiridos a las comunidades como mambe, tabaco, ambil, artesanías u otros insumos del territorio utilizados en la formación y la previsión de recursos para la movilidad de jóvenes, instructores y mayores cuando los desplazamientos sean necesarios. Allí donde estas condiciones aún no se han consolidado, la hoja de ruta señala que el inicio de los programas debe posponerse y trabajarse primero en la construcción de estas bases, en lugar de forzar procesos precarios que terminen debilitando la confianza y afectando la legitimidad del Plan.

10.4.1. Desarrollo de la etapa práctica o productiva en clave de economías propias

10.4.1.1. Principio territorial de la etapa práctica

La formación técnica y tecnológica intercultural que propone el PIFPA tiene como principio la permanencia de las y los jóvenes en sus territorios. Este principio también orienta la etapa práctica o productiva: las prácticas no se conciben como un mecanismo para sacar a los jóvenes de sus comunidades hacia empresas externas alejadas del territorio, sino como una oportunidad para fortalecer procesos que ya existen en la Amazonía y para asumir responsabilidades colectivas en clave de buen vivir y autonomía.

Por ello, la etapa práctica se desarrollará en los propios territorios amazónicos, en articulación con los actores institucionales, organizativos, comunitarios y productivos presentes en ellos, de manera que los aprendizajes contribuyan directamente al cuidado del territorio y a la pervivencia cultural de los pueblos.

10.4.2. Escenarios de práctica en los territorios indígenas amazónicos

En los territorios indígenas amazónicos existen diversas instituciones y organizaciones que pueden constituirse en escenarios de práctica, según la modalidad de implementación definida en cada territorio y los acuerdos construidos con las autoridades indígenas y las organizaciones correspondientes. Entre ellas se encuentran las organizaciones de pueblos indígenas y sus programas, las entidades públicas locales y regionales, las instituciones educativas, las organizaciones ambientales y culturales, las ONG que trabajan en la región y las empresas y emprendimientos ubicados en los municipios amazónicos.

A estos actores se suman, de manera central, las unidades productivas indígenas y comunitarias vinculadas a las economías propias de los pueblos, tales como chagras organizadas, unidades de soberanía alimentaria, asociaciones de producción agrícola o pesquera, iniciativas de transformación de productos (alimentos, bebidas, artesanías), proyectos de turismo comunitario, espacios de trabajo con plantas medicinales y experiencias de monitoreo y manejo del territorio. El PIFPA prioriza que, siempre que sea posible, la etapa práctica se realice en estos espacios, de manera que los aprendizajes técnicos se pongan al servicio de procesos que fortalecen el territorio y no de lógicas ajenas a él.

Al mismo tiempo, el Plan reconoce que la autonomía indígena no se expresa únicamente en las economías propias, sino también en los sistemas propios de educación, salud, justicia y gobierno territorial. Por ello, además de las unidades de economía propia, se contemplan como escenarios de etapa práctica los procesos del SEIP, del SISPI, de las Entidades Territoriales Indígenas, de las guardias indígenas y ambientales, de los programas de comunicación propia y de otras instancias de gobierno propio y de gestión territorial. En estos escenarios, las y los jóvenes pueden aplicar sus aprendizajes acompañando equipos técnicos, fortaleciendo la planeación y el seguimiento de los planes de vida, apoyando la gestión de información territorial o participando en iniciativas de monitoreo comunitario del bosque, del agua y del territorio.

La etapa práctica se entiende, así como un momento para que las y los jóvenes se vinculen, desde su formación, a las responsabilidades colectivas que sus pueblos han asumido frente al territorio y a la pervivencia cultural.

10.4.2.1. Unidades de economía propia como énfasis estratégico de la etapa práctica

Un énfasis particular se hace en las unidades productivas indígenas que guardan relación directa con los campos de formación y con el perfil de egreso de los programas. Estas unidades deben estar alineadas con los sistemas de conocimiento propio y con los principios de la economía propia de los pueblos, de modo que la etapa práctica permita a las y los jóvenes aplicar lo aprendido en procesos de chagra, soberanía alimentaria, manejo del bosque, cuidado del agua, artesanías, turismo comunitario, comunicación propia, medicina tradicional u otros campos definidos en el PIFPA.

El Programa Especial de Economías Propias de la OPIAC se reconoce como un aliado estratégico para identificar, acompañar y fortalecer aquellas unidades productivas que, por su trayectoria y orientación, pueden convertirse en escenarios de práctica para los jóvenes, contribuyendo a su vez al crecimiento sostenido de estas iniciativas y al fortalecimiento del sistema de abundancia en los territorios.

10.4.2.2. Enfoque diferencial para el reconocimiento de unidades productivas

El Plan reconoce que muchas unidades productivas indígenas se encuentran en procesos de consolidación y no siempre cuentan con todos los requisitos de formalización empresarial que se exigen en otros contextos. Por esta razón, se plantea un enfoque diferencial: para el reconocimiento de una unidad productiva indígena como escenario de etapa práctica, el criterio central no será únicamente la existencia de registros comerciales o trámites avanzados, sino su reconocimiento territorial y organizativo.

Las unidades productivas que deseen recibir aprendices del PIFPA deberán contar con el aval expreso de la organización indígena presente en el territorio o de la autoridad tradicional correspondiente, que certifique que la iniciativa se encuentra alineada con los sistemas de conocimiento propio, con la protección del territorio y con los principios de la economía propia. Además de este aval, se sugiere que estas unidades cuenten con al menos un año de experiencia en sus actividades productivas o comunitarias, de manera que puedan ofrecer a las y los jóvenes procesos de aprendizaje con continuidad y responsabilidad.

10.4.2.3. Criterios específicos para el reconocimiento institucional de los escenarios de práctica

Lo anterior no implica desconocer los requerimientos técnicos y administrativos que el SENA debe cumplir para reconocer formalmente la etapa práctica de sus aprendices. El PIFPA plantea que, en el marco de los acuerdos entre el SENA, la OPIAC y las organizaciones indígenas amazónicas, se construyan criterios específicos para el reconocimiento de escenarios de práctica en territorios indígenas, que combinen las exigencias básicas de calidad, acompañamiento y seguridad propias de la institución con los avales políticos y culturales otorgados por las autoridades indígenas.

De esta manera, el Estado reconoce que, en contextos de gobierno propio y de economías propias, la documentación interna y las certificaciones de las organizaciones indígenas son mecanismos válidos para habilitar escenarios de formación en los territorios, sin exigir de manera homogénea la misma carga de trámites que se aplica a empresas externas alejadas de la realidad amazónica, ni forzar procesos de práctica en territorios donde no existan las condiciones políticas, comunitarias y pedagógicas definidas en esta hoja de ruta.

10.5. Adecuaciones institucionales necesarias para la implementación del PIFPA

La implementación efectiva del Plan Integral de Formación no depende únicamente de la voluntad de los territorios ni de la calidad de los programas formulados. Requiere, de manera indispensable, adecuaciones institucionales por parte del Estado, en particular del SENA, que permitan que la formación técnica y tecnológica intercultural sea viable, pertinente y sostenible en el tiempo.

Estas adecuaciones no constituyen demandas coyunturales ni ajustes menores, sino condiciones estructurales para que el PIFPA no quede reducido a una experiencia piloto, fragmentada o dependiente de convenios temporales. Su fundamento se encuentra en los mandatos de los pueblos indígenas amazónicos, en el marco normativo vigente que reconoce la diversidad étnica y cultural del país, y en los compromisos asumidos en el Convenio 005 de 2025 suscrito entre el SENA y la OPIAC.

10.5.1. Adecuaciones académicas y de arquitectura institucional

Para que el PIFPA sea implementable y sostenible, el SENA debe avanzar en adecuaciones de su arquitectura académica, curricular y de gestión del conocimiento, reconociendo que los sistemas de conocimiento propio, las economías propias y las formas de trabajo territorial de los pueblos indígenas amazónicos no se ajustan plenamente a los sectores productivos convencionales sobre los que hoy se organiza la institución.

Estas adecuaciones se entienden como un horizonte institucional de mediano plazo, derivado de los mandatos territoriales y de los compromisos de adaptabilidad institucional asumidos en el marco del Convenio 005 de 2025. Su avance puede ser progresivo y verificable por etapas, sin convertirlas en condición inmediata para iniciar las primeras experiencias formativas.

En este sentido, el Plan identifica como necesarias las siguientes adecuaciones:

a) Mesa sectorial específica para la formación con pueblos indígenas amazónicos

La creación o adecuación progresiva de una mesa sectorial específica es un componente estratégico fundamental para reconocer la formación técnica y tecnológica intercultural con pueblos indígenas amazónicos como un campo propio. Las mesas sectoriales vigentes organizan perfiles ocupacionales y normas de competencia desde lógicas externas al territorio amazónico, lo que invisibiliza ocupaciones centrales para los pueblos, como el cuidado integral del territorio, el fortalecimiento de la chagra, el monitoreo comunitario, la comunicación propia o el acompañamiento a los sistemas propios de educación, salud y gobierno.

Sin una mesa sectorial específica, estos roles continúan sin reconocimiento institucional, lo que dificulta su certificación, limita la construcción de trayectorias formativas pertinentes y debilita la sostenibilidad de los procesos formativos en territorio.

b) Definición de una línea tecnológica intercultural amazónica

El PIFPA proyecta como horizonte la consolidación de una línea tecnológica con enfoque intercultural amazónico que agrupe los programas, perfiles y cualificaciones asociados a los sistemas de conocimiento propio, las economías propias, el cuidado del territorio y el gobierno propio. En la estructura actual del SENA, estos contenidos suelen dispersarse en líneas tecnológicas diseñadas para otros contextos, lo que obliga a adaptaciones parciales y genera incoherencias curriculares.

La ausencia de una línea tecnológica específica impide construir rutas formativas progresivas entre programas técnicos y tecnológicos, dificulta la planeación de la oferta en el mediano y largo plazo y limita el reconocimiento de este campo como un ámbito legítimo de formación profesional integral.

c) Red de conocimiento para la formación intercultural amazónica

La conformación de una red de conocimiento es clave para sostener en el tiempo el desarrollo curricular, la innovación pedagógica y la investigación aplicada en el marco del PIFPA. Sin esta red, los aprendizajes acumulados en los territorios tienden a fragmentarse, los equipos pedagógicos se debilitan con la rotación institucional y no se consolidan procesos sistemáticos de cualificación de instructores y sabedores.

La red de conocimiento permitirá recoger, analizar y devolver a los territorios las experiencias formativas, evitando que el Plan dependa exclusivamente de esfuerzos individuales o de proyectos de corta duración.

d) Normas de competencia laboral acordes con los roles territoriales indígenas

El Plan identifica la necesidad de construir y validar normas de competencia laboral que reconozcan ocupaciones y roles estratégicos definidos por los pueblos indígenas amazónicos. Muchas de las actividades que realizan las y los jóvenes en sus territorios no se encuentran hoy reconocidas en las normas vigentes, o aparecen desagregadas en funciones que no reflejan su sentido integral ni su vínculo con la Ley de Origen y los planes de vida.

Sin normas de competencia construidas en diálogo con los pueblos, la formación corre el riesgo de certificar habilidades descontextualizadas, excluir saberes centrales o imponer lógicas externas que debilitan la educación propia y la autonomía territorial.

10.5.2. Adecuaciones operativas y de tiempos institucionales

El PIFPA reconoce que las adecuaciones institucionales descritas requieren tiempos técnicos, administrativos y normativos que no siempre coinciden con los plazos de un convenio específico o de un periodo de gobierno. En particular, la formulación, validación y aprobación de programas tecnológicos, así como la creación de nuevas mesas sectoriales o líneas tecnológicas, demandan procesos internos que exceden el corto plazo.

Por esta razón, el Plan plantea una implementación realista y gradual, en la cual:

- ❖ Para el horizonte del Convenio 005 de 2025, se prioriza el inicio de programas técnicos interculturales y el avance en las adecuaciones institucionales necesarias.
- ❖ Los programas tecnológicos se proyectan como una fase posterior, dependiente de la consolidación de estas adecuaciones y de las validaciones institucionales correspondientes.
- ❖ Los avances institucionales como la instalación de mesas sectoriales, el diseño de líneas tecnológicas o la construcción de normas de competencia se entienden como resultados verificables, aunque su consolidación plena se proyecte más allá de 2026.

Esta diferenciación es clave para evitar exigirle al PIFPA resultados que no dependen del territorio ni de la OPIAC, y para establecer responsabilidades claras del Estado en el cumplimiento de sus compromisos.

10.5.3. Alcance político e institucional de las adecuaciones

Las adecuaciones institucionales aquí descritas no sustituyen la gobernanza indígena ni trasladan decisiones estratégicas fuera de los territorios. Por el contrario, buscan crear las condiciones para que las decisiones de los pueblos puedan materializarse en ofertas formativas reconocidas, certificables y sostenibles dentro del sistema nacional de formación profesional.

Al explicitar estas adecuaciones, el PIFPA cumple una doble función: por un lado, protege a los pueblos indígenas amazónicos de implementaciones precarias o simbólicas; y por otro, ordena las expectativas institucionales, estableciendo con claridad qué compromisos corresponden al SENA y al Estado, cuáles pueden evaluarse en el corto plazo y cuáles requieren una proyección de mediano y largo plazo.

Estas adecuaciones constituyen, en suma, una condición habilitante para que la hoja de ruta definida en este capítulo pueda cumplirse de manera responsable, concertada y coherente con los mandatos territoriales de los pueblos indígenas de la Amazonía.

10.6. Seguimiento y ajuste permanente del Plan

El PIFPA se concibe como un proceso vivo que debe revisarse y ajustarse a la luz de lo que vaya ocurriendo en los territorios. El seguimiento no se reduce a contabilizar actividades o a producir informes administrativos; se orienta por los objetivos específicos del Plan y por la pregunta sobre si la formación está contribuyendo efectivamente a fortalecer la educación propia e intercultural, a ampliar las oportunidades para las y los jóvenes sin obligarlos a migrar, a consolidar la arquitectura institucional acordada incluyendo las adecuaciones académicas y de gestión que corresponden al SENA y a otras entidades del Estado, según lo señalado en la hoja de ruta, y a reforzar la capacidad de los pueblos para defender el territorio y proyectar su buen vivir.

En cada territorio, el seguimiento combinará la mirada comunitaria con la mirada institucional. Desde las comunidades, las autoridades, sabedores, jóvenes y familias serán quienes evalúen si los programas del PIFPA están en coherencia con los planes de vida, si respetan los tiempos y las formas propias, si apoyan la transmisión de la lengua y de los conocimientos ancestrales y si ayudan a enfrentar las amenazas que se ciernen sobre el territorio. Esta evaluación se realizará en asambleas, círculos de palabra y espacios propios de deliberación, donde se podrán plantear ajustes, suspensiones temporales o nuevas orientaciones para la formación.

El seguimiento del PIFPA se realizará mediante mecanismos que articulen los sistemas institucionales de evaluación y seguimiento del SENA con los procesos de valoración territorial y comunitaria desarrollados en diálogo con las autoridades indígenas, las organizaciones amazónicas y los equipos formativos en territorio. En el marco del Plan, este seguimiento permitirá valorar tanto el avance general de la implementación como la pertinencia cultural y territorial de los procesos formativos. Los mecanismos específicos de evaluación del aprendizaje, los criterios de valoración y los instrumentos pedagógicos correspondientes serán definidos en el proceso de formulación de cada programa de formación, conforme a los lineamientos institucionales del SENA y en articulación con los principios interculturales establecidos en el presente Plan.

Desde el plano institucional, y reconociendo las responsabilidades diferenciadas de cada actor, la OPIAC, el SENA, el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación departamentales deberán hacer seguimiento a la cobertura y permanencia de las y los jóvenes en los programas, a la consolidación de la articulación entre establecimientos educativos, SIMES y oferta de formación técnica y tecnológica, a la estabilidad de los equipos pedagógicos y técnicos, y al cumplimiento de los compromisos acordados en materia de dotación, conectividad, apoyo a sabedores y movilidad. Este seguimiento se alimentará de informes periódicos, sistematizaciones de experiencias, evaluaciones internas del SENA y ejercicios de evaluación participativa promovidos por las organizaciones indígenas. En todo caso, este seguimiento deberá distinguir entre los avances atribuibles a las decisiones territoriales y aquellos que dependen de adecuaciones institucionales aún en curso, evitando evaluar como incumplimiento lo que no ha sido habilitado desde el nivel central.

Los resultados de estos procesos de seguimiento confluirán en las instancias de gobernanza descritas en el capítulo 9, donde se tomarán decisiones sobre la continuidad, ampliación, reorientación o suspensión de programas específicos, siempre con base en la palabra de los pueblos. El ajuste del Plan puede implicar la actualización de sus objetivos, la incorporación de nuevos campos de formación, la redefinición de las fases de implementación o la apertura de rutas formativas adicionales, sin que estos ajustes se interpreten como fallas del Plan o de los territorios, sino como parte de un proceso progresivo condicionado por decisiones institucionales, políticas y presupuestales, si así lo demandan los territorios. De esta manera, el PIFPA evita convertirse en un documento estático y se mantiene como un marco flexible, capaz de responder a los cambios del contexto y a las decisiones de las comunidades amazónicas.

10.7. Sostenibilidad y proyección a largo plazo

La sostenibilidad del PIFPA no se reduce a garantizar recursos para el corto plazo, sino a asegurar que la formación técnica y tecnológica intercultural se consolide como una política de largo aliento, capaz de sostenerse más allá de los cambios de gobierno, de la rotación de funcionarios o de las coyunturas presupuestales. Para los pueblos indígenas amazónicos, la sostenibilidad está ligada a la continuidad de la palabra y de las decisiones colectivas sobre la educación, a la presencia activa de sabedores, sabedoras y autoridades en los procesos formativos, y a la capacidad de las y los jóvenes de asumir, con el tiempo, roles de orientación, gestión y cuidado del territorio desde sus propias comunidades.

Desde la perspectiva institucional, la sostenibilidad implica que el SENA, el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación departamentales y otras entidades competentes incorporen progresivamente el PIFPA en su planeación, en sus presupuestos y en sus instrumentos de gestión. Esto supone que la formación técnica y tecnológica intercultural no dependa exclusivamente de proyectos puntuales o de voluntades individuales, sino que cuente con condiciones institucionales mínimas para mantenerse en el tiempo. Entre ellas se incluyen la conformación de equipos estables de instructores con competencias interculturales, el reconocimiento y vinculación adecuada de sabedores y educadores indígenas, la definición de líneas de inversión para dotación, conectividad, transporte y apoyo logístico, y mecanismos claros y permanentes de coordinación con las organizaciones indígenas amazónicas y con las instancias del SEIP.

La sostenibilidad del Plan también exige reconocer los riesgos estructurales que pueden afectar su implementación y la continuidad de los procesos formativos en los territorios. Entre estos riesgos se encuentran la presencia de actores armados y economías ilícitas, la presión de proyectos extractivos, la deforestación y la degradación ambiental, la inestabilidad de los equipos institucionales, el incumplimiento de acuerdos por parte del Estado y la posibilidad de que los programas de formación sean utilizados con fines ajenos a los mandatos de los pueblos. El PIFPA no desconoce estas realidades; por el contrario, plantea que sean abordadas de manera explícita en las instancias de gobernanza y en las asambleas comunitarias, con el fin de definir medidas de cuidado, rutas de actuación y, cuando sea necesario, decisiones de suspensión, reubicación o transformación de las ofertas formativas.

En este sentido, la proyección a largo plazo del Plan depende tanto de la voluntad política del Estado como de la fortaleza organizativa de los pueblos indígenas amazónicos. El PIFPA se concibe como un instrumento abierto y dinámico, que puede ser actualizado, ampliado o reorientado en función de los mandatos territoriales, de los aprendizajes derivados de su implementación y de los cambios en el contexto político, institucional y territorial. Las experiencias desarrolladas en los primeros años deberán ser sistematizadas de manera rigurosa y devueltas a las comunidades y a los espacios de concertación, de modo que sirvan como base para la toma de decisiones futuras y para la construcción de nuevas rutas de formación.

Así, la sostenibilidad del PIFPA no se entiende como la repetición indefinida de un modelo fijo, sino como la capacidad colectiva de mantener vivo, en el tiempo, un proceso de formación técnica y

tecnológica intercultural que acompaña la pervivencia cultural, el gobierno propio y el buen vivir de los pueblos indígenas de la Amazonía.

10.8. Acciones, indicadores, metas y dimensiones de seguimiento del PIFPA

Para dar cumplimiento a lo acordado en el Convenio de Cooperación No. 005 de 2025 y a lo solicitado por la Dirección de Formación Profesional del SENA, el PIFPA define un marco de seguimiento que reconoce dos horizontes temporales claramente diferenciados:

- ❖ un horizonte inmediato, correspondiente al periodo 2025–2026, en el cual se evalúan los avances atribuibles a la fase de formulación, alistamiento e implementación inicial del Plan;
- ❖ un horizonte de mediano y largo plazo, asociado a la proyección estratégica del PIFPA como instrumento de política pública intercultural para la Amazonía indígena.

Esta distinción es fundamental para garantizar una evaluación justa y rigurosa de los compromisos asumidos por las partes, reconociendo tanto los avances logrados como las limitaciones estructurales y temporales propias del convenio y del contexto institucional en el que se inscribe.

10.8.1. Dimensiones de seguimiento del PIFPA

Para organizar el seguimiento del Plan, el PIFPA adopta cuatro dimensiones complementarias que permiten una lectura integral de los procesos formativos y de sus efectos en los territorios:

a) Sostenibilidad y bienestar comunitario Evalúa en qué medida la formación técnica y tecnológica intercultural contribuye al fortalecimiento de las economías propias, a la seguridad y soberanía alimentaria, a la permanencia de las y los jóvenes en sus territorios y a la no generación de cargas indebidas para las familias y comunidades.

b) Valor para los pueblos indígenas amazónicos Se centra en la pertinencia cultural, territorial y política de los programas frente a los mandatos de los pueblos, los planes de vida, el SEIP y su Capítulo Amazónico. Esta dimensión privilegia la valoración comunitaria por encima de indicadores puramente administrativos.

c) Procesos formativos interculturales Observa cómo se desarrollan los programas en la práctica: pedagogías utilizadas, presencia efectiva de sabedores y sabedoras, uso de la lengua propia, proyectos de formación territorial, alternancia y mecanismos de evaluación formativa y comunitaria.

d) Capacidades y crecimiento intercultural institucional Analiza el fortalecimiento de las capacidades técnicas, pedagógicas y administrativas de la OPIAC, las organizaciones indígenas, el SENA, el MEN, las secretarías de educación y los establecimientos educativos para sostener el PIFPA en el tiempo.

10.8.2. Indicadores y metas para el periodo 2025–2026

En coherencia con el alcance real del Convenio 005 de 2025 y con los tiempos institucionales del SENA, el seguimiento para el periodo 2025–2026 se concentra en indicadores de arranque efectivo, concertación territorial y puesta en marcha inicial, sin exigir resultados que corresponden a fases posteriores del Plan.

Para este periodo, los principales referentes de seguimiento son:

- ❖ **Programas formulados y concertados territorialmente**, con actas de acuerdo entre OPIAC, organizaciones indígenas, autoridades territoriales y SENA.
- ❖ **Inicio de programas técnicos** (no tecnológicos) como fase de arranque, y avance verificable en la formulación/validación institucional del programa tecnológico, reconociendo que su implementación en territorio puede exceder el horizonte 2025–2026.
- ❖ **Experiencias piloto en funcionamiento**, con al menos una experiencia inicial por departamento amazónico, ya sea articulada a establecimientos educativos con media completa o mediante programas abiertos avalados por las autoridades indígenas.
- ❖ **Vinculación efectiva de sabedores y sabedoras** en los procesos formativos, bajo esquemas de pareja pedagógica.
- ❖ **Funcionamiento de instancias básicas de gobernanza y coordinación**, conforme a lo establecido en el capítulo 9.
- ❖ **Asignación y ejecución inicial de recursos** para condiciones mínimas: dotación, conectividad, movilidad y reconocimiento del trabajo de sabedores.

Estos indicadores permiten establecer con claridad en qué aspectos el SENA y las entidades aliadas cumplieron, avanzaron parcialmente o no lograron avanzar durante el periodo del convenio, sin trasladar a esta fase responsabilidades propias de la consolidación del Plan.

Matriz de Cobertura – Fase de arranque (2025–2026)

Los indicadores de cobertura para el periodo 2025–2026 están orientados a verificar el arranque efectivo del PIFPA en el territorio amazónico, más que a medir procesos de expansión plena o impactos de largo plazo.

En coherencia con el alcance real del Convenio 005 de 2025, esta matriz permite identificar si existen experiencias formativas en marcha, con matrícula real de jóvenes indígenas, presencia territorial mínima en los seis departamentos amazónicos y primeros procesos de articulación con establecimientos educativos y organizaciones indígenas.

Los indicadores aquí definidos no buscan evaluar resultados estructurales del Plan, sino establecer una línea de base operativa que permita diferenciar con claridad los compromisos cumplidos, en curso o pendientes durante la fase inicial de implementación.

Indicador	Descripción / fórmula	Meta de referencia inicial (2025–2026)	Fuente de verificación
Cobertura territorial inicial	(Número de departamentos con al menos una experiencia formativa del PIFPA en ejecución / 6 departamentos amazónicos) × 100	2025–2026: al menos una experiencia piloto activa en cada uno de los 6 departamentos.	Registros SENA (Sofía Plus) / informes OPIAC
Matrícula efectiva inicial	Número total de aprendices matriculados en programas técnicos del PIFPA	2025–2026: matrícula inicial acorde a las cohortes piloto definidas territorialmente.	Reportes de matrícula SENA

Articulación educativa inicial	Número de establecimientos educativos o territorios priorizados articulados a los programas del PIFPA (media completa, SIMES o programas abiertos avalados)	2025–2026: articulación efectiva en los territorios priorizados para experiencias piloto.	Convenios firmados / actas de inicio
Participación de mujeres indígenas	(Número de mujeres matriculadas / total de personas matriculadas) × 100	2025–2026: garantizar participación significativa de mujeres indígenas en las cohortes iniciales.	Reportes de matrícula SENA desagregados por sexo

Matriz de Pertinencia – Fase de arranque (2025–2026)

Los indicadores de pertinencia para el periodo 2025–2026 permiten evaluar si la formación técnica intercultural del PIFPA se implementa de manera coherente con los sistemas de conocimiento propio, los mandatos territoriales y las decisiones de las autoridades indígenas amazónicas.

En esta fase de arranque, la pertinencia no se mide únicamente por resultados académicos o administrativos, sino por la forma en que los programas se construyen y desarrollan en diálogo con los saberes, los espacios y las dinámicas propias de los territorios. Los indicadores que se presentan a continuación buscan verificar el inicio efectivo del enfoque intercultural del Plan, reconociendo que algunos de estos estándares se consolidarán de manera progresiva en fases posteriores de implementación.

Indicador	Descripción / fórmula	Meta de referencia inicial (2025–2026)	Fuente de verificación
Vinculación de sabedores (pareja pedagógica)	Porcentaje de fichas (grupos) que cuentan con un dinamizador o sabedor indígena activo como parte de la pareja pedagógica	Alcanzar que al menos el 80 % de las fichas activas cuenten con pareja pedagógica sabedor–instructor del SENA en la fase de implementación inicial, avanzando progresivamente hacia la cobertura total	Contratos, actas de inicio de formación, registros de vinculación
Desarrollo de proyectos territoriales	Número de proyectos formativos que responden a necesidades explícitas de Planes de Vida, PEC u otros mandatos territoriales	Lograr que el 100 % de los grupos en implementación activa desarrollen al menos un proyecto de formación territorial por cohorte, en coherencia con los mandatos del territorio	Documentos de proyecto, aval expreso de la autoridad indígena
Uso de espacios propios	Porcentaje de horas de formación impartidas en chagra, maloca, río u otros ambientes propios frente a aulas convencionales	Alcanzar que al menos el 50 % de las horas de formación , en promedio por cohorte, se desarrollen en ambientes propios de aprendizaje, de acuerdo con la modalidad y condiciones del territorio	Planeación pedagógica, bitácoras de formación
Satisfacción comunitaria	Nivel de satisfacción de autoridades, sabedores y jóvenes con la formación (escala acordada comunitariamente)	Alcanzar niveles altos de satisfacción comunitaria (por ejemplo, igual o superior a 4 sobre 5), de acuerdo con instrumentos definidos y validados con las comunidades	Actas de asambleas, encuestas orales, instrumentos comunitarios acordados

Matriz de Permanencia – Fase de arranque (2025–2026)

Los indicadores de permanencia para el periodo 2025–2026 buscan evaluar la capacidad del PIFPA para sostener la participación de las y los jóvenes indígenas en los procesos formativos, reconociendo las condiciones territoriales, sociales y culturales que inciden en la continuidad de la formación.

En coherencia con el enfoque intercultural del Plan, la permanencia no se entiende únicamente como retención académica, sino como la existencia de condiciones de cuidado colectivo, acompañamiento oportuno y corresponsabilidad institucional que permitan a las y los jóvenes culminar sus procesos sin romper sus vínculos comunitarios ni asumir cargas indebidas. Los indicadores que se presentan a continuación se orientan a verificar el funcionamiento inicial de estos mecanismos durante la fase de arranque del PIFPA.

Indicador	Descripción / fórmula	Meta de referencia inicial (2025–2026)	Fuente de verificación
Tasa de retención (permanencia)	(Aprendices que finalizan la etapa lectiva / aprendices que iniciaron el programa) × 100	Mantener una tasa de permanencia igual o superior al 85 % en los grupos del PIFPA durante la fase de implementación inicial	Reportes de deserción, seguimiento académico del SENA
Activación del sistema de cuidado colectivo	Número de casos de riesgo de deserción atendidos mediante acciones del sistema de cuidado definido en el PIFPA	Garantizar que el 100 % de los casos de riesgo identificados cuenten con acciones de cuidado, acompañamiento y seguimiento debidamente registradas	Actas de seguimiento de comités de bienestar y cuidado
Certificación exitosa	(Aprendices certificados / aprendices que iniciaron el programa) × 100	Alcanzar que al menos el 70 % de quienes inician los programas del PIFPA logren certificarse, reconociendo las condiciones territoriales y los ritmos propios de aprendizaje	Actas de grado, registros de certificación del SENA

Las metas de permanencia aquí definidas corresponden al horizonte de arranque del PIFPA y deberán leerse en relación con los mecanismos de cuidado, acompañamiento territorial y corresponsabilidad institucional establecidos en el Plan. Su seguimiento no tiene un carácter sancionatorio, sino orientador, y deberá servir para identificar ajustes necesarios en las condiciones pedagógicas, logísticas y comunitarias que permitan fortalecer la continuidad de los procesos formativos.

Matriz de Impacto en el territorio – Fase de arranque (2025–2026)

Los indicadores de impacto en el territorio para el periodo 2025–2026 buscan identificar los primeros efectos concretos de la formación técnica intercultural del PIFPA en la vida comunitaria, las economías propias, el cuidado del territorio y las trayectorias de las y los jóvenes indígenas.

En esta fase inicial, el impacto no se mide como transformación estructural de largo plazo, sino como la activación de procesos territoriales vinculados a la formación: iniciativas productivas comunitarias, acciones colectivas de cuidado del territorio y decisiones de permanencia o retorno de las y los egresados. Estos indicadores permiten valorar si la formación empieza a dialogar efectivamente con los planes de vida, el gobierno propio y el buen vivir.

Indicador	Descripción / fórmula	Meta de referencia inicial (2025–2026)	Fuente de verificación
Iniciativas productivas fortalecidas	Número de unidades productivas (chagras, emprendimientos, asociaciones) creadas o fortalecidas por procesos formativos del PIFPA	Lograr que, en cada cohorte , al menos una iniciativa productiva sea creada o fortalecida en cada territorio priorizado	Informes de etapa productiva, seguimiento a egresados
Acciones de cuidado territorial	Número de acciones concretas de restauración, manejo o monitoreo territorial desarrolladas en el marco de los procesos de formación	Garantizar que cada grupo de formación desarrolle al menos una acción de cuidado territorial por año	Informes de proyectos, registro fotográfico, actas comunitarias
Retorno o permanencia de egresados en el territorio	$(\text{Egresados que permanecen o retornan al territorio en actividades afines a su formación} / \text{total de egresados}) \times 100$ (medido a un año del grado)	Alcanzar que al menos el 60 % de los egresados permanezcan o regresen al territorio vinculados a actividades afines a su formación	Encuestas de seguimiento a egresados, seguimiento comunitario

Los indicadores definidos para el periodo 2025–2026 permiten verificar el arranque efectivo del PIFPA y los primeros efectos de la formación técnica y tecnológica intercultural en los territorios amazónicos. Sin embargo, el Plan reconoce que estos indicadores no agotan el sentido ni el alcance de la apuesta construida por los pueblos indígenas amazónicos.

El PIFPA se concibe como un proceso de largo aliento, cuya consolidación depende de transformaciones progresivas en la arquitectura institucional, en las trayectorias educativas de las y los jóvenes y en la articulación sostenida entre formación, territorio y gobierno propio. Por esta razón, el Plan define un conjunto de indicadores estratégicos orientados a un horizonte de mediano y largo plazo, que permiten proyectar su desarrollo más allá del periodo del Convenio 005 de 2025, sin convertir estas metas en exigencias inmediatas ni en criterios de evaluación del corto plazo.

10.8.3. Indicadores de consolidación progresiva y horizonte estratégico del PIFPA

Más allá del periodo 2025–2026, el PIFPA se proyecta como un plan de largo aliento, con un horizonte aproximado de doce años, coherente con los ciclos de formación, maduración institucional y fortalecimiento del gobierno propio en los territorios indígenas amazónicos. En este marco, los indicadores asociados a la ampliación de cobertura, la permanencia de egresados, el impacto territorial sostenido, el fortalecimiento de las economías propias, la consolidación del gobierno propio y el despliegue progresivo de programas tecnológicos se entienden como metas de carácter estratégico, sujetas a nuevas decisiones políticas, acuerdos institucionales y condiciones territoriales.

Este horizonte estratégico permite reconocer que muchos de los cambios que persigue el PIFPA no son inmediatos ni plenamente atribuibles a un solo convenio o a un periodo corto de ejecución. Por el contrario, requieren procesos continuos de concertación, adecuaciones institucionales progresivas, estabilidad de los equipos formativos y acumulación de aprendizajes en territorio. En este sentido, los indicadores de largo plazo no se utilizan como criterios de evaluación del cumplimiento del Convenio 005 de 2025, sino como referentes orientadores para la proyección y consolidación del Plan.

Los cuadros y matrices de indicadores desarrollados para este horizonte estratégico, organizados por objetivos específicos y articulados a ejes como cobertura, pertinencia, permanencia e impacto en el

territorio, constituyen un marco de referencia político y técnico que deberá ser actualizado y ajustado periódicamente. Su sentido no es fijar metas rígidas, sino ofrecer una base común para la toma de decisiones, el seguimiento participativo y la evaluación progresiva del PIFPA en función de los aprendizajes derivados de su implementación y de los nuevos acuerdos entre los pueblos indígenas amazónicos y el Estado.

En este contexto, la siguiente matriz de síntesis estratégica articula los objetivos específicos del PIFPA con las acciones principales, los indicadores sugeridos y las metas de referencia diferenciadas por horizonte temporal, permitiendo una lectura integrada del proceso de consolidación del Plan más allá del periodo inicial de implementación.

Matriz estratégica de consolidación del PIFPA

horizonte de 12 años

Objetivo específico del PIFPA	Acciones principales asociadas	Indicadores sugeridos	Meta de referencia estratégica
Fortalecer la educación propia e intercultural mediante programas de formación que nacen del territorio y de los sistemas de conocimiento propio	Co-diseño territorial de los programas; participación sistemática de sabedores, autoridades y organizaciones indígenas en el diseño, implementación y evaluación; producción de materiales pedagógicos interculturales propios.	Número de programas co-diseñados con comunidades; número de sabedores vinculados como parte de la pareja pedagógica; número de materiales pedagógicos propios producidos por programa y territorio.	En un horizonte de 12 años, lograr que el 100 % de los programas del PIFPA cuenten con actas de concertación territorial, integren de manera sistemática la pareja pedagógica sabedor–instructor y dispongan de al menos un material pedagógico propio por programa y territorio.
Ampliar y diversificar las oportunidades de formación para jóvenes indígenas sin obligarlos a migrar de sus territorios	Implementación progresiva de programas en sedes con media y SIMES priorizadas; articulación con el SEIP y los establecimientos educativos; estrategias de acompañamiento para permanencia y culminación.	Número de sedes y territorios con programas activos; número de jóvenes matriculados y certificados; tasas de permanencia, deserción y finalización.	A 12 años, ampliar progresivamente la cobertura del PIFPA hasta cubrir la mayoría de los territorios priorizados, reducir la deserción por debajo de la tasa nacional del SENA y aumentar de manera sostenida las tasas de certificación de jóvenes indígenas.
Consolidar una arquitectura institucional y de gobernanza que haga posible, pertinente y sostenible la formación técnica y tecnológica intercultural	Puesta en marcha de espacios de gobernanza del PIFPA; acuerdos formales de roles y responsabilidades entre OPIAC, organizaciones indígenas, SENA y entidades aliadas; gestión sostenida de recursos para condiciones mínimas en territorio.	Número de espacios de coordinación en funcionamiento; existencia de acuerdos formalizados; porcentaje de recursos asignados y ejecutados para la implementación del Plan.	En un horizonte de 12 años, asegurar que todos los territorios priorizados cuenten con condiciones mínimas consolidadas para la implementación del PIFPA, con niveles de ejecución de recursos iguales o superiores al 80 % de lo programado.
Contribuir a que las y los jóvenes indígenas asuman un papel activo en la pervivencia cultural, el cuidado del territorio, el gobierno propio y el buen vivir	Desarrollo de proyectos de formación territorial; fortalecimiento de iniciativas comunitarias y de economías propias; participación de jóvenes en escenarios organizativos y de gobierno propio; seguimiento a trayectorias de egresados.	Número de proyectos comunitarios liderados por jóvenes egresados; participación juvenil en espacios de decisión; valoración comunitaria de sus aportes.	A 12 años, lograr que al menos el 60 % de las y los egresados del PIFPA permanezcan o regresen a sus territorios vinculados a iniciativas productivas propias, procesos organizativos o acciones de cuidado territorial, con valoraciones comunitarias altas sobre su aporte.

Esta matriz estratégica no sustituye los instrumentos técnicos ni los sistemas de seguimiento operativo que el SENA debe desarrollar para cada programa específico. Su función es establecer un horizonte intercultural y territorial compartido, que permita orientar la toma de decisiones más allá del periodo del Convenio 005 de 2025 y evitar lecturas reduccionistas del PIFPA como un proyecto de corto plazo.

Los indicadores aquí presentados deberán ser revisados, ajustados y priorizados de manera concertada en las instancias de gobernanza del Plan, reconociendo que la consolidación del PIFPA depende tanto de la voluntad política del Estado como de la continuidad de los mandatos de los pueblos indígenas amazónicos.

10.8.4. Uso de las matrices de seguimiento

Las matrices de acciones, indicadores y metas incluidas en este capítulo constituyen una herramienta central para el seguimiento, la toma de decisiones y la evaluación progresiva del PIFPA. Su función no es reducir el Plan a un esquema de control administrativo ni a un conjunto rígido de indicadores cuantitativos, sino ofrecer un marco común y explícito que permita ordenar expectativas, responsabilidades y horizontes temporales entre los pueblos indígenas amazónicos y las entidades del Estado involucradas.

En coherencia con el carácter territorial, intercultural y político del PIFPA, estas matrices deben ser leídas como instrumentos orientadores y no como listados cerrados o definitivos. Los indicadores allí propuestos buscan capturar dimensiones clave del proceso formativo cobertura, pertinencia, permanencia e impacto en el territorio reconociendo que muchos de los cambios que se persiguen no son inmediatos, ni plenamente medibles en los primeros años de implementación.

Para el periodo inicial asociado al Convenio de Cooperación No. 005 de 2025, las matrices permiten identificar con claridad los avances esperados en términos de arranque efectivo, concertación territorial, puesta en marcha de experiencias piloto y adecuaciones institucionales básicas. En este sentido, su uso está orientado a valorar si existen procesos formativos reales en funcionamiento y si se están creando las condiciones mínimas para su sostenibilidad, sin exigir resultados propios de fases posteriores del Plan.

De manera complementaria, las metas y referentes asociados al horizonte estratégico del PIFPA (~12 años) cumplen una función distinta. No constituyen compromisos exigibles en el corto plazo ni criterios de evaluación del convenio vigente, sino orientaciones de largo aliento que permiten proyectar el Plan como una apuesta de política pública intercultural. Estos referentes sirven para guiar decisiones futuras, evaluar trayectorias acumuladas y evitar que la formación técnica y tecnológica intercultural quede limitada a ciclos cortos de ejecución institucional.

La actualización, ajuste o ampliación de estas matrices será responsabilidad de las instancias de gobernanza del PIFPA descritas en el capítulo 9, y deberá realizarse de manera concertada, garantizando la participación de las organizaciones indígenas amazónicas, las autoridades territoriales y las entidades del Estado involucradas. Cualquier modificación deberá responder a los aprendizajes derivados de la implementación, a los cambios en las condiciones territoriales y a los nuevos acuerdos políticos e institucionales que se construyan en el marco del Plan.

De esta manera, las matrices de seguimiento se entienden como herramientas vivas al servicio de la pervivencia cultural, el fortalecimiento del gobierno propio y el cuidado del territorio, y no como

mecanismos de presión administrativa que trasladen a las comunidades responsabilidades que no les corresponden.

10.8.5. Consideración final sobre evaluación y responsabilidad institucional

El PIFPA asume que evaluar no es únicamente constatar resultados, sino reconocer procesos, identificar límites estructurales y asumir responsabilidades diferenciadas entre los actores involucrados. En este sentido, la evaluación del Plan no puede reducirse a una lectura mecánica de indicadores ni a la verificación de metas descontextualizadas del territorio, sino que debe entenderse como un ejercicio político, técnico y comunitario de rendición de cuentas y aprendizaje colectivo.

Para el periodo asociado al Convenio de Cooperación No. 005 de 2025, el seguimiento permitirá identificar con claridad qué compromisos fueron efectivamente cumplidos, cuáles avanzaron de manera parcial y cuáles no lograron desarrollarse dentro de los tiempos previstos. Este ejercicio no busca deslegitimar el PIFPA ni trasladar a las comunidades indígenas amazónicas las consecuencias de retrasos, limitaciones administrativas o decisiones institucionales que no dependen de ellas.

En particular, el Plan reconoce que existen responsabilidades que recaen de manera directa en las entidades del Estado especialmente en el SENA y en las entidades aliadas relacionadas con adecuaciones normativas, arquitecturas académicas, tiempos institucionales, asignación presupuestal, contratación de instructores y sabedores, y provisión de condiciones mínimas para la formación en territorio. La no concreción de estos ajustes no puede ser interpretada como un fracaso del enfoque intercultural ni como una falta de capacidad de las comunidades para sostener los procesos formativos.

Desde la perspectiva de los pueblos indígenas amazónicos, la evaluación del PIFPA se orienta por criterios de coherencia con los planes de vida, respeto por los tiempos y las formas propias, aporte a la pervivencia cultural y fortalecimiento del gobierno propio. La palabra de las autoridades, sabedores, sabedoras, jóvenes y familias constituye un referente central para valorar si la formación técnica y tecnológica intercultural cumple con su sentido profundo y con los mandatos territoriales que le dieron origen.

De esta manera, el PIFPA se reafirma como una herramienta construida desde y para los territorios, que no se agota en el cierre de un convenio ni en el cumplimiento de metas administrativas de corto plazo. Su evaluación debe contribuir a fortalecer la confianza entre los pueblos indígenas amazónicos y el Estado, a visibilizar aprendizajes y tensiones, y a sentar bases más sólidas para la continuidad de una política pública intercultural de formación técnica y tecnológica en la Amazonía.

Con este enfoque, el Plan evita convertirse en un instrumento de control externo y se consolida como un marco orientador para decisiones presentes y futuras, al servicio del buen vivir, la autonomía y la pervivencia de los pueblos indígenas amazónicos.

Referencias normativas y conceptuales

Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá: República de Colombia.

Organización Internacional del Trabajo – OIT. (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación*.

Gobierno de Colombia. (2014). *Decreto 1953 de 2014 – Régimen especial para el funcionamiento de los territorios indígenas*.

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP: orientaciones para su implementación*.

Departamento Nacional de Planeación. (2023). *Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026: Colombia Potencia Mundial de la Vida*.

Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana – OPIAC. (varios años). *Planes de vida, mandatos territoriales y documentos organizativos de los pueblos indígenas amazónicos*.

Instituto SINCHI. (2018). *La Amazonía colombiana: dinámicas territoriales, ambientales y sociales*.

Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2012). *Política Nacional para la Gestión Integral de la Biodiversidad y sus Servicios Ecosistémicos*.

UNESCO. (2017). *Educación intercultural: orientaciones y marcos de referencia*.