

## **Policy brief: fortalecimiento de la educación indígena en el departamento de Guainía**

### **Resumen ejecutivo**

El presente Policy brief busca analizar el escenario educativo de los pueblos indígenas en la zona de Guainía, destacando la función esencial del Esquema de Educación Indígena Propio (SEIP). Pese a los progresos normativos en Colombia en este aspecto, persisten dificultades estructurales que obstaculizan la accesibilidad a una educación apropiada, culturalmente oportuna y con una orientación diferencial para las colectividades indígenas del territorio.

En este escenario, el SEIP surge como consecuencia de una larga lucha del movimiento indígena colombiano, integrado por diferentes organizaciones quienes desde el ámbito local, regional y nacional han venido visibilizando la reivindicación de su identidad mediante experiencias formativas propias en diferentes territorios. Un hito significativo ocurrió en 2007 con la creación de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), comisionada de reglamentar los fundamentos, mecanismos y tácticas del SEIP desde un enfoque intercultural.

Sin embargo, en el Guainía, la ejecución del SEIP ha afrontado retos complejos debido a la falta de infraestructura, la insuficiente formación docente en orientaciones interculturales y el abandono de estrategias pedagógicas apropiadas que entorpecen el progreso hacia una política formativa propia. Aunque se han dado esfuerzos representativos mediante la CONTCEPI, aún se demanda una acción decidida para despuntar las condiciones de vulnerabilidad de las colectividades indígenas de la región.

Este documento busca ir más allá de la propuesta de descentralización administrativa, recogiendo y examinando las experiencias de diseño y ejecución del SEIP en Guainía, poniendo énfasis en el escenario amazónico y considerando elementos claves para su éxito como el involucramiento activo de las colectividades para el desarrollo de estrategias curriculares ajustadas al contexto que respondan a sus necesidades, cosmovisiones y modos de vida.

Para ello, se realizan cuatro recomendaciones orientadas a intervenir la problemática identificada: (1) avanzar en el fortalecimiento integral del SEIP; (2) promover estrategias de capacitación docente en formación intercultural; (3) aumentar la inversión en infraestructura educativa oportuna al ambiente amazónico; y (4) promover la participación comunitaria en la gestión educativa. De manera transversal se propone avanzar en negociaciones asertivas que se traduzcan en un aumento del presupuesto formativo para Guainía, la implementación de procedimientos de consulta previa y práctica con las colectividades, y el reconocimiento pleno del SEIP como un esquema legítimo y fundamental para certificar el derecho a una formación propia, digna y transformadora.

## **Introducción**

El departamento del Guainía es un territorio con una población mayoritariamente indígena que ha desarrollado sistemas de conocimiento y educación propios. Sin embargo, el acceso a una educación pertinente sigue siendo limitado debido a la dispersión geográfica, la falta de docentes formados en educación propia y la insuficiencia de recursos asignados a este sector. Además, la falta de reconocimiento institucional de los modelos educativos indígenas ha generado una exclusión sistemática de estos saberes en los

currículos nacionales. A lo largo de la historia, la educación escolarizada ha sido impuesta como un modelo homogéneo y hegemónico que no tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística de la región amazónica (Enciso Patiño, 2004).

Las comunidades humanas tienen características importantes en su organización, comunicación, construcción de enseñanza-aprendizaje, relacionamiento, cultura, historia y educación. A raíz de esto, se ha intentado caracterizar e investigar cada una de las situaciones o experiencias adquiridas para dar solución a diversas problemáticas que se presentan en la realidad, teniendo en cuenta perspectivas políticas, económicas, ambientales y sociales. Las estrategias de reconocimiento histórico, estructuración social, legislación, organización étnica y conocimiento ancestral son necesarias para la construcción de sociedad; teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrollan, las características propias según la población o comunidad a quienes va dirigida y el espacio/ tiempo en el que interactúan o se desenvuelven. Diversas estrategias de organización, gestión y estructuración forman interacciones que permiten la creación de redes articuladas entre gobiernos y comunidades, con el fin de lograr la integración de una entidad democrática con principios, valores y políticas nacionales en Colombia (Cabruja & Pujal, 1996; Íñiguez, 2001).

### ***Aproximación al contexto***

El Departamento del Guainía está ubicado al noreste de la cuenca amazónica, en el corredor ecológico del interfluvio Orinoco-Amazonas sobre el macizo y la penillanura de las Guayanas (DANE, 2022; Plan de Desarrollo Departamental “Trabajemos Guainía” 2024–2027). La erosión a través del tiempo ha creado la peniplanicie, dejando un paisaje de

cerros (2.800 a 3.000 msnm) y sierras con una altura promedio entre 1.000 y 2.000 msnm, junto a la penillanura con cobertura de selva baja y suelos arenosos incipientes.

**Tabla 1.** *Características Departamento de Guainía*

Código DANE: 94000	Región: Llanos
Categoría Ley 617 de 2000: 4	Superficie: 72.238 Km <sup>2</sup>
Población 2024: 57.934 habitantes	Densidad poblacional: 0,8 Habs/Km <sup>2</sup>

Fuente: Departamento Nacional de Planeación. TerríData (2023).

El departamento está constituido por los municipios de Inírida y Barrancominas, los corregimientos de Morichal, Mapiripana, La Guadalupe, Puerto Colombia, San Felipe, Cacahual, Campo Alegre y las inspecciones de Arrecifal, Bocas del Yari, Venado, Barranco Tigre, Sejal, La Unión, Matraca, Sapuara.

**Figura 1.** *División política departamento del Guainía*



Fuente: Secretaría de Asuntos Indígenas de la Gobernación del Guainía (2024)

Del total de su población, el 37% se sitúa en la zona urbana y el 62% es población nativa con filiación lingüística de 7 grupos étnicos: curripaco, puinave, sikuani, piapoco, cubeo y en menor proporción numérica yeral, wanano, desano, tucano, piratapuyo, habitando mayoritariamente en el departamento. Del total de la población indígena presente en el territorio, 38,49% son Curripaco, 16% son Puinave, 10% Piapoco, 8% Sikuani, 4% Migrantes del Vaupés y 1% Yeral, frente a la población de habitantes no nativos que representa el 25% (DANE, 2018; Guarirá 2024).

**Tabla 2. Resguardos indígenas - 2023**

<b>Descripción del resguardo</b>	<b>Ubicación</b>
Resguardo indígena Barrancominas ríos Atabapo (Cacahual)	Cacahual, Inírida
Resguardo indígena Barrancominas Minitas Mirolindo	Barrancominas
Resguardo indígena Puerto Colombia ríos Cuyeri e Isana	Puerto Colombia, Campo Alegre.
Resguardo indígena Barrancominas Murciélago, Altamira	Barrancominas
Resguardo indígena Chigiúro Chatare	Barrancominas
Resguardo indígena Barrancominas Pueblo Nuevo, Laguna Colorado	Barrancominas
Resguardo indígena Barrancominas Laguna Curvina, Sapuera	Inspección Sapuera
Resguardo indígena Puerto Colombia, Tonina, Sejal, San José, Medio Guainía	Puerto Colombia, Caño Colorada
Resguardo San Felipe Bajo río Guainía y río Negro	San Felipe, La Guadalupe, Galilea
Resguardo indígena Puerto Colombia parte alta río Guainía	Puerto Colombia
Resguardo indígena Barrancominas Arrecifal Sarare	Inspección Arrecifal
Resguardo cuenca media y alto río Inírida	Morichal Nuevo
Resguardo Remanso Chorro Bocón	Inírida
Resguardo Paull Limonar	Inírida
Resguardo Caranacoa Yury-Morocoto	Inírida
Resguardo Coayere Coco	Inírida
Resguardo Laguna Niñal, Cecuy, Loma Baja y Loma Alta	Inspección Barrancotigre
Resguardo Bachaco, Buena Vista	Inspección Barrancotigre
Resguardo Almidón, La Ceiba	Inírida
Resguardo Venado	Inírida
Resguardo Carrizal	Inírida
Resguardo Tierra Alta	Inírida
Resguardo Cumaral, Guamuco	Inspección Arrecifal
Resguardo Concordia	Inírida
Resguardo Selva Mataven- Barranquito-Laguna Colorado	Inírida
Resguardo Paloma, Carpintero	Barrancominas
Resguardo indígena corocoro	Barrancominas

A continuación, se presenta información relevante sobre los grupos más representativos del Guainía a partir de los estudios realizados por Curt (1950), Evans Schultes (1989) y Pineda (1998).

### ***Habitantes del idioma Curripaco***

Este grupo étnico es de filiación lingüística Arawak y son parte de la subfamilia lingüística Maipure a la que también pertenecen los Baré, los Piapoco y los Warekena. Tiene cuatro variables dialectales: Ñame, Karro, Kurri, Krenim. Su territorio se distribuye entre las cuencas de tres estados nacionales: Venezuela, Brasil y Colombia. La comunidad ocupa actualmente las cuencas de los ríos fronterizos con Venezuela (Atabapo, Guainía, Negro) y los caños Atacabi, Temí en Venezuela. Inírida colinda con las fronteras étnicas Nukak, Puinave al oriente con los Baniwa, Cubeo y Desano.

### ***Habitantes del idioma Puinave***

El idioma Puinave es considerado como independiente, a pesar de su distribución restringida en el territorio amazónico. Su uso se extiende por un territorio amplio y homogéneo que va desde el alto río Inírida hasta sus bocas en la estrella fluvial del Orinoco. Este idioma se encuentra relacionado con el Makú, pueblo al que también se asocia. Sus aldeas son cada vez más permanentes y su movilidad espacial obedece a las condiciones ecológicas del territorio, las cuales favorecen sistemas económicos con base en la fluctuación climática: en invierno, actividades de pesca, recolección y caza; durante la estación seca, actividades sedentarias y agrícolas (Cárdenas & Politis, 2000).

### ***Habitantes del idioma Sikuani***

El pueblo Sikuani pertenece a la familia lingüística Guahibo y se ubica principalmente en los llanos orientales y parte del sur del Guainía. Tradicionalmente han practicado una economía mixta que incluye actividades de caza, pesca, recolección y agricultura de subsistencia. Su modo de vida ha estado estrechamente vinculado a las dinámicas del entorno, especialmente a las condiciones de las sábanas y las riberas selváticas. Los Sikuani han desarrollado patrones de asentamiento que oscilan entre el semi sedentarismo y la vida aldeana permanente. En las zonas de sabana, menos fértiles, predominan actividades de caza y recolección; mientras que, en las galerías selváticas ribereñas, más productivas, se han establecido comunidades agrícolas con cultivos durante todo el año. No obstante, la presión sobre los territorios fértiles ha llevado a que se produzcan desplazamientos forzados hacia zonas menos favorables, afectando su acceso a recursos tradicionales y su seguridad alimentaria. Esto ha generado tensiones territoriales con otros grupos étnicos, especialmente en las zonas ribereñas del Guainía (Pineda, 1998).

### ***Habitantes del idioma Piapoco***

Pertencen a la gran familia Arawak, subfamilia Maipures. Proviene del Río Negro, de donde migraron hacia los llanos de Colombia y Venezuela. Otra parte de la población se asentó en el Río Guaviare localizándose en Pueblo Nuevo, Laguna Colorada y Barranquito. Aunque las malocas fueron progresivamente reemplazadas por viviendas unifamiliares, estas se agrupan por parentesco de clan en torno al mayor de cada familia. Su territorio se divide por pertenencia a clanes relacionados con sus ancestros.

***Migrantes hablantes de idiomas de la familia lingüística Tucano Oriental: Cubeo, Tucano, Piratapuyo, Desano***

Se asentaron originalmente en la aldea de La Ceiba, río Inírida, en la que aún tienen el predominio. Dicha área de una isla es circundada por terrenos inundables estacionalmente. En la década del 70 del siglo XX, fueron traídas algunas familias de los diferentes grupos étnicos del Vaupés por los religiosos de la Misión jesuita de Araracuara, que luego fundarían la población de Inírida. Los establecieron en el casco urbano en un área llamada zona indígena (Evans Schultes, 1989; Pineda, 1998).

**Tabla 3. Población por área de residencia 2023**

Departamento/ Corregimiento	Población cabecera municipal		Población resto		Población total	Grado de urbanización
	Población	%	Población	%		
Inírida	24,974	67.46%	12,041	32.53%	37,015	67.46
Barrancominas	1,187	10.97%	9,628	89.02%	10,815	10.97
San Felipe	0	0	1,963	100%	1,963	0
Puerto Colombia	0	0	2,171	100%	2,171	0
La Guadalupe	0	0	322	100%	322	0
Cacahual	0	0	978	100%	978	0
Pana Pana	0	0	2,263	100%	2,263	0
Morichal	0	0	1,024	100%	1,024	0
Guainía	26,161	46.26%	30,390	53.74%	56,551	78.43

Fuente: Proyecciones de Población 2023-2035 POST COVID 19, total municipal por área y sexo

**Educación propia vs educación escolarizada en la amazonia**

En contraste con la pregunta convencional para la formulación de Proyecto Educativo Institucional -PEI o el Proyecto Educativo Comunitario - PEC sobre ¿qué persona se quiere formar?, los pueblos amazónicos comienzan por preguntarse ¿qué vida se quiere formar? ¿qué colectividad, en qué territorio y qué sistema de conocimiento orientará este proceso de aprendizaje? A partir de las respuestas, las comunidades conciben el qué, el

cómo, el dónde y el porqué de la educación. Tal y como está planteada, la educación escolarizada se estructura en función del modelo económico imperante, caracterizado por la competitividad y el individualismo. De esta forma, la educación fundada en un contexto capitalista y en una estructura social desigual, es un instrumento diseñado para dotar a los sujetos de capacidades (competencias específicas) que les permitan responder a los requerimientos del mercado laboral (Enciso Patiño, 2004; Coral et al., 2007; García, 2004).

### ***Esquema de Educación Indígena Propio – SEIP y experiencias de autonomía educativa***

En Colombia, la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994 establecen el derecho a una educación diferenciada para los pueblos indígenas. El Decreto 804 de 1995 reglamenta la atención educativa para grupos étnicos y busca garantizar la conservación de su identidad cultural. Por ello, si bien el Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) ha sido una estrategia clave en la educación indígena, su implementación se ha dado de manera desigual, dejando de lado realidades específicas como las del departamento del Guainía (Ministerio de Educación Nacional, 1994; Rodríguez Reinel, 2011; Enciso Patiño, 2004).

### ***Experiencias Internacionales***

Países como Ecuador y Bolivia han avanzado en la educación intercultural mediante estrategias de co-diseño curricular con las comunidades indígenas, fortalecimiento de la educación bilingüe y destinando mayor inversión presupuestal por parte del Estado (Rodríguez Reinel, 2011).

En el contexto internacional autores como Sonia García (2004), investigadora del Laboratorio de Estudios Interculturales en México, realiza varias publicaciones en revistas de investigación educativa sobre el análisis de políticas educativas como referente de

sociedades “multiculturales” de acuerdo con la atención y cobertura que se da a minorías. A lo largo de su trayectoria, esta investigadora realiza análisis históricos, políticos e ideológicos sobre varias políticas, como propuestas de integración de comunidades indígenas en la sociedad teniendo en cuenta priorizar temas de interculturalidad. García (2004) utiliza como referencia la comunidad Purhepecha como primer pueblo indígena que pone en práctica proyectos educativos bilingües interculturales, cuyo análisis contribuyó con la recopilación de información sobre garantías de políticas educativas indígenas y el trabajo que se puede realizar en otras comunidades sobre diseño y ejecución de proyectos etnoeducativos.

*“El análisis realizado sobre los procesos educativos en la comunidad p’urhepecha de México constituye un referente clave para otras sociedades multiculturales. Esta experiencia, basada en la implementación de programas de educación bilingüe intercultural, permite identificar tanto fortalezas como desafíos, y sirve de modelo para el desarrollo de políticas educativas en contextos indígenas similares”* (García, 2004).

Referente al trabajo realizado por la autora, el cual nos habla sobre la urgencia de brindar atención y capacitación necesaria a los pueblos indígenas sobre las políticas que los respaldan y la innovación que se puede dar en contextos educativos sobre una educación propia y de calidad realizada en pro al crecimiento, surgimiento y constitución de comunidades minoría a nivel internacional, no es un problemática que afecta a pocos si no que se reconoce en varios contextos y se tiene la prioridad de hacer masiva la intención de reconocimiento político y cultural.

*“Dentro del proyecto de educación nacional, los indígenas y la educación indígena no suponían un problema para el gobierno pues se consideraban ciudadanos con los*

*mismos derechos que el resto de los mexicanos, lo que incluía el ser atendido por el sistema nacional de educación, es decir, una educación igual para todos. El crear una identidad nacional Consejo Mexicano de Investigación Educativa como mecanismo para llegar a la unidad de la nación se presenta como una constante en el discurso de los políticos. Será con Porfirio Díaz (1876- 1910) cuando lo indígena de nuevo no tenga cabida: No es, hay que aclarar, una política que discrimine la realidad india, sino que simplemente no se ve, no se considera su peculiaridad: la otra cultura, la otra lengua, que presentes y visibles en el transcurrir cotidiano, no forman parte del hecho educativo, ni siquiera como un problema serio a vencer (Nolasco, 1988:208).” (García, 2004)*

Ecuador constituye un referente en América Latina por los avances en la inclusión de la etnoeducación dentro del currículo nacional. Este enfoque ha sido impulsado como un proceso formativo e investigativo que busca fortalecer las tradiciones culturales de los pueblos indígenas y afroecuatorianos. Durante el Primer Encuentro del Pueblo Afroecuatoriano, la asambleísta Alexandra Ocles destacó que esta propuesta pedagógica, basada en la construcción de identidad desde la interculturalidad, se viene promoviendo desde la década de los noventa. Asimismo, Iván Pavón, coordinador de la Comisión de Etnoeducación, señaló que la inclusión de la etnoeducación ha sido fruto de una lucha de más de veinte años, concretada en parte a través de acuerdos con el Ministerio de Educación, y que ha permitido avances como la elaboración de materiales pedagógicos dirigidos a las distintas comunidades<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> El Telégrafo. (2016, 7 de enero). La interculturalidad se reivindica desde la identidad: Alexandra Ocles. Recuperado de <https://www.eltelegrafo.com.ec>

Países como Ecuador, Perú, Chile, Venezuela, Brasil y Bolivia, tienen políticas etnoeducativas enfocadas en promover la educación bilingüe o intercultural, y cada uno de ellos cuenta con gran apoyo y trabajo investigativo por parte de instituciones y actores que han respaldado sus publicaciones, capacitaciones y formación a pueblos indígenas (ONU, 2016).

### **Desafíos en la educación indígena en Colombia**

La invasión española a los territorios ancestrales marcó una ruptura profunda en la historia de los pueblos originarios, dando inicio a procesos de esclavización y a la profanación sistemática de la madre tierra. Desde entonces, se ha vivido un largo período de negación cultural y discriminación hacia sus cosmovisiones, tanto materiales como espirituales. La imposición de la educación escolarizada y del cristianismo —bajo el control de la Iglesia católica durante los últimos dos siglos— se convirtió en uno de los mecanismos más eficaces de colonización, no solo de los territorios, sino también de las mentes (Pineda, 1998; Evans Schultes, 1989). Como resultado, hoy en día muchas personas han sido alejadas de sus raíces y llegan incluso a desconocer o sentir vergüenza de su identidad indígena.

Los pueblos originarios de la Amazonia Colombiana no fueron ajenos a esta situación. De igual manera, los territorios fueron colonizados, apropiados y sus culturas brutalmente atropelladas. A finales del siglo XIX, el Estado colombiano, a través del concordato, relevó la educación a la iglesia católica para “civilizar a los indios salvajes”. En consecuencia, durante la mayor parte del siglo XX la cristianización y la educación escolarizada en estos territorios indígenas amazónicos, estuvo a cargo de los misioneros,

quienes crearon las primeras escuelas e internados. Estos últimos, funcionaban en un ambiente totalmente ajeno a los niños y niñas, se separaba a los niños de las niñas, se prohibía hablar el idioma tradicional y las nuevas generaciones eran obligadas a aprender la cultura occidental en medio de la amenaza y el castigo. Sumado a ello, los pueblos indígenas amazónicos sufrieron la época de la explotación del caucho llamada “el holocausto del caucho”, siendo exterminados, al borde de la desaparición física y cultural. Por ejemplo, la Casa Arana (1989), ubicada en La Chorrera-Amazonas, esclavizó a más de 10.000 indígenas y asesinó 40.000 aproximadamente (Pineda, 1998). Para la década de los sesenta, aparecieron en los territorios sectas evangélicas, provenientes de los Estados Unidos, quienes impusieron el fanatismo religioso en contravía de las convicciones espirituales propias de los pueblos.

Como lo documentan Azcaita, Aticoya y Codeba (2012), paralelo a este proceso histórico, desde la década de 1970 comenzó a consolidarse en Colombia un movimiento indígena organizado, cuyo punto de partida fue la creación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en 1971. Posteriormente surgieron otras organizaciones como UNUMA, CRIVA, OREWA y CRIT, que impulsaron procesos político-organizativos propios en distintas regiones del país. Esta dinámica culminó en 1982 con la conformación de la primera Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC).

Los pueblos amazónicos participaron activamente de este proceso y en el año de 1995 se constituyó la Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana –OPIAC bajo el mandato de autoridades indígenas de los seis departamentos reunidas en la ciudad de Mitú.

Dentro de las plataformas políticas de estas organizaciones, el componente educativo fue desde el comienzo, uno de los temas más importantes. Se empezó a evaluar si la educación escolarizada ofrecida por el Estado desde una perspectiva occidental es pertinente para el pensamiento y sentir de los pueblos. La urgencia por salvaguardar sus formas propias de educación, lograr la pervivencia de las lenguas y el conocimiento de sus historias, así como la defensa de sus territorios, se convirtieron en tareas urgentes en las agendas del movimiento indígena. Algunas organizaciones, como el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC y el pueblo Arahuaco, fueron los primeros en empezar a implementar programas de educación propia (Azcaita, Aticoya, & Codeba, 2012; Enciso Patiño, 2004).

En 1991, la fuerza política de la constituyente, en la cual participaron representantes de los pueblos indígenas, reconoció la diversidad étnica y multicultural de nuestro país y así como el derecho a contar con un modelo educativo más pertinente. Se abrió desde ese momento el camino para importantes logros jurídicos en pro de la defensa de nuestros derechos educativos. El convenio 169 de la OIT, ratificado en Colombia por la ley 21, reconoce nuestro derecho a una educación propia e insta a los países a respetarlo, garantizarlo e implementarlo. Además, la ley 115 de 1994 establece la etnoeducación como la política educativa para los pueblos indígenas (Ministerio de Educación Nacional, 1994; Rodríguez Reinel, 2011).

El proceso de resistencia política de los pueblos indígenas tuvo como resultado la conformación de la Mesa Permanente de Concertación –MPC- mediante el decreto 1397 de 1996. Desde allí, se buscó promover el diálogo y avanzar en políticas públicas para los pueblos indígenas relacionadas con temas como la educación. Como resultado, en el año

2007 se formalizó la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), con el objetivo de formular, hacer seguimiento y evaluar las políticas educativas de los Pueblos Indígenas en Colombia de manera concertada. Esta comisión ha liderado el proceso de sistematización y posicionamiento jurídico del SEIP (Enciso Patiño, 2004; Rodríguez Reinel, 2011).

Por otra parte, los procesos de concertación de las políticas públicas en la Amazonía y las fuertes demandas de las comunidades propiciaron la creación de la Mesa Regional Amazónica –MRA- en el año de 2005. Dicho espacio fue validado jurídicamente por el decreto 3012 del mismo año y en el 2012, con base en el Artículo 4 se crea la Mesa Temática Educativa Amazónica –MTEA-, con el fin de debatir, concertar y hacer seguimiento a los temas educativos de los pueblos (Azcaita et al., 2012).

Mientras los procesos de lucha avanzaban a nivel nacional, algunos cabildos y asociaciones locales de la Amazonia empezaron a materializar sus planes de vida y a tejer junto a sus comunidades Proyectos Educativos Comunitarios acordes con su cosmovisión y sus formas de educación. En el proceso, se dieron múltiples enfrentamientos con la iglesia y las Secretarías de Educación, exigiendo el cumplimiento de los derechos educativos de los pueblos. Mediante procesos paulatinos, en departamentos como Amazonas y Vaupés, las autoridades indígenas fueron asumiendo la administración de sus procesos educativos logrando legitimar la autonomía de sus pueblos (Curiux & Rojas Julio, 1999; Rodríguez Reinel, 2011).

En todos los departamentos amazónicos se encuentran experiencias de Proyectos Educativos Comunitarios diseñados por las comunidades y en proceso de implementación. Pese a ello, los lineamientos educativos nacionales sin pertinencia cultural y el

desconocimiento de las entidades territoriales sobre las demandas de los pueblos indígenas, dificultan el progreso de las iniciativas comunitarias y generan una preocupante vulneración de los derechos fundamentales de los grupos indígenas (Azcaita et al., 2012; Enciso Patiño, 2004).

De igual forma, el presupuesto destinado a la educación no logra cubrir las necesidades a nivel nacional. Mucho menos cuando los cálculos presupuestales no contemplan las realidades geográficas y culturales de los pueblos amazónicos. Las luchas de las comunidades van desde la autonomía como principio político hasta la construcción de infraestructuras dignas y coherentes con el ser-sentir indígena (Rodríguez Reinel, 2011).

Hablar de educación en la Amazonía implica aproximarnos a un acuerdo conceptual, en el cual se pueda reconocer qué es la educación a partir de: la diversidad propia de los pueblos, las formas de colonización físico cultural, la interacción con el sistema educativo estatal y las aspiraciones de las nuevas generaciones indígenas en un mundo cambiante (Enciso Patiño, 2004; Coral, Achicano, Delgado, & Melo, 2007).

### **Descripción del problema**

El acceso a una educación pertinente es fundamental para la continuidad cultural, territorial y política de los pueblos indígenas. No obstante, en la Amazonía colombiana, la dispersión geográfica, la falta de infraestructura educativa y la escasez de docentes formados en educación propia limitan la efectividad del SEIP. Además, el presupuesto educativo no contempla adecuadamente las necesidades específicas de esta región (Enciso Patiño, 2004; Rodríguez Reinel, 2011).

A nivel general, se ha documentado que aproximadamente el 50% de los estudiantes indígenas en Colombia están matriculados en sedes del SEIP, con un 9% adicional en otras sedes etnoeducativas. Esto indica una participación significativa en modelos educativos que buscan respetar y promover las culturas indígenas. Además, estudios sobre la educación indígena en Colombia han resaltado la necesidad de evaluar el impacto del SEIP no solo en términos de aprendizajes, sino también en cuanto a la pertinencia social de los proyectos educativos para las comunidades indígenas (Curiux & Rojas Julio, 1999; Enciso Patiño, 2004).

El enfoque teórico y normativo sobre educación indígena se fundamenta en la autonomía educativa y el reconocimiento del conocimiento ancestral como eje central del aprendizaje. Como se mencionó antes, desde el marco normativo, el Convenio 169 de la OIT, la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 804 de 1995 establecen las bases legales para el desarrollo de una educación propia en los territorios indígenas. Sin embargo, su aplicación en el Guainía ha sido deficiente debido a la falta de estrategias concretas de implementación y financiamiento (Ministerio de Educación Nacional, 1994; Rodríguez Reinel, 2011).

Aunque se ha promovido el uso de conceptos como etnoeducación, educación endógena y educación propia en diversos contextos, en la práctica cotidiana de la enseñanza-aprendizaje estos no han logrado trascender el marco normativo. En muchos casos, las instituciones educativas continúan funcionando como escuelas convencionales urbanas, con un enfoque débil de Escuela Nueva o con los limitados resultados característicos del modelo de internados en zonas rurales. No se han logrado innovaciones significativas en aspectos como la investigación en el aula, el modelo pedagógico o,

incluso, la concepción misma de escuela o modelo educativo (Azcaita, Aticoya, & Codeba, 2012; Curiux & Rojas Julio, 1999).

Frente a este panorama, desde el Grupo Guarirá se ha iniciado una actividad centrada en los conceptos de didáctica, competencias regionales y currículo contextualizado como ejes de evaluación. El éxito de esta propuesta dependerá de la apropiación conceptual y la implementación institucional que se logre, en el marco de una consulta que tiene como objetivo la formulación de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) para las Instituciones Educativas (Guarirá, 2023; Plan de Desarrollo Departamental “Trabajemos Guainía” 2024–2027).

En Colombia la organización y presencia continua de diversas etnias y grupos sociales históricamente considerados como minorías incluye a comunidades indígenas, afrodescendientes, pueblos Room, campesinos, población LGBTIQ+, entre otros. Estos grupos conforman un escenario multicultural con una profunda trascendencia histórica y están distribuidos en todo el territorio nacional (García, 2008; Enciso Patiño, 2004).

Específicamente, en el caso de las comunidades étnicas se trata de comunidades culturalmente diversas que han desempeñado un papel fundamental en la configuración nacional a través de prácticas y saberes desde la época de la colonización. Han desarrollado sistemas propios de medicina tradicional, procesos de formación bilingüe, modelos educativos diferenciados a través de escuelas etnoeducativas, y dinámicas de movilización, empoderamiento y lucha por la igualdad de condiciones en ámbitos como la salud, la vivienda, la educación, la alimentación y la preservación de sus tradiciones (Curiux & Rojas Julio, 1999; Coral, Achicano, Delgado, & Melo, 2007).

Las garantías institucionales para estas comunidades están respaldadas por el marco normativo de la Constitución Política de 1991, la cual reconoce expresamente la diversidad étnica y cultural de la Nación (artículos 7, 10, 68 y 70, entre otros). En consecuencia, sus derechos son protegidos dentro de una sociedad que se declara democrática, participativa y pluralista, y que se rige por principios de equidad y justicia (Ministerio de Educación Nacional, 1994; Rodríguez Reinel, 2011).

**Figura 2. Población por pertenencia étnica**

AUTO RECONOCIMIENTO ÉTNICO	CASOS	%	ACUMULADO %
Indígena	33 280	74.90%	74.90%
Gitano(a) o Rrom	5	0.01%	74.91%
Raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina	5	0.01%	74.93%
Palenquero(a) de San Basilio	4	0.01%	74.93%
Negro(a), Mulato(a), Afrodescendiente, Afrocolombiano(a)	451	1.02%	75.95%
Ningún grupo étnico	9 124	20.54%	96.48%
No informa	1 562	3.52%	100.00%
Total	44 431	100.00%	100.00%

Fuente: CEPAL/CELADE. Informe ASIS Guainía 2023

Fuente: DANE (2022). La información para la toma de decisiones regionales: Inírida - Guainía

A pesar de este reconocimiento y la existencia de un marco normativo que respalda los procesos, la educación con enfoque étnico enfrenta múltiples desafíos. Entre ellos la dificultad de acceso, la escasez de recursos y la imposición subyugada de un sistema educativo que no responde a las necesidades culturales particulares de estas comunidades (Azcaita et al., 2012; Enciso Patiño, 2004). La imposición de modelos educativos occidentales en estos contextos ha generado una profunda crisis en la continuidad de sus saberes ancestrales. Por ello, el SEIP representa un avance significativo en la garantía del

derecho a la educación propia, aun cuando su implementación ha sido desigual y ha enfrentado múltiples desafíos (Curiux & Rojas Julio, 1999; Rodríguez Reinel, 2011).

## **Análisis de la política**

### ***Participación comunitaria y construcción colectiva***

El proceso de formulación de la política pública de educación intercultural en el departamento del Guainía se ha caracterizado por incorporar un enfoque participativo y territorializado, basado en la conformación de Mesas de Trabajo como espacios deliberativos y de construcción colectiva. Estos espacios han permitido la reformulación del documento departamental de educación, dando lugar a nuevas versiones que reflejan las necesidades, demandas y perspectivas de las comunidades indígenas y actores del sistema educativo local (Guarirá, 2023; Plan de Desarrollo Departamental “Trabajemos Guainía” 2024–2027).

La metodología adoptada privilegia la participación directa de docentes, líderes indígenas, administrativos, autoridades educativas y representantes del Ministerio de Educación Nacional, especialmente del Viceministerio de Etnoeducación y del área de Fomento de Competencias. Las primeras jornadas, realizadas en municipios como Inírida y Barrancominas, así como en el marco de los Foros Educativos, han permitido ampliar la convocatoria, pasando de entrevistas e invitaciones dirigidas a encuentros abiertos con comunidades escolares (Guarirá, 2023).

Uno de los logros clave del proceso ha sido la conformación de un grupo de análisis estadístico para el estudio del documento base, junto con la protocolización de las Mesas de Estadística de la Comisión Permanente. Estas instancias buscan fortalecer la toma de

decisiones mediante evidencia contextualizada, al tiempo que aseguran la representatividad de las zonas escolares a través del trabajo articulado con la Secretaría Departamental de Educación (DANE, 2022; Guarirá, 2023).

Desde el enfoque metodológico, se ha evidenciado una transición significativa desde los aportes individuales hacia dinámicas deliberativas colectivas. Las Mesas de Trabajo se han convertido en espacios de diálogo intercultural, en los que se abordan temas como la identificación de competencias amazónicas, el diseño de mallas curriculares contextualizadas y la definición de contenidos pertinentes al territorio (Enciso Patiño, 2004; Coral et al., 2007).

En este sentido, el reconocimiento del derecho a la educación propia se posiciona como eje central del proceso. Garantizar una política pública educativa que integre los saberes, lenguas y cosmovisiones de las comunidades del Guainía no solo es una obligación constitucional, sino una condición fundamental para la pervivencia cultural y territorial de los pueblos indígenas (Ministerio de Educación Nacional, 1994; Rodríguez Reinel, 2011).

### ***Bases jurídicas y normativas existentes***

Desde la promulgación del Decreto 2406 de 2007, que creó la CONTCEPI, y el proceso de socialización del SEIP en 2015, se ha trabajado en la construcción de un marco normativo que responda a las realidades de los pueblos indígenas. Sin embargo, el diagnóstico de vulnerabilidad educativa realizado por la Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana (OPIAC) en 2014 identificó que los lineamientos educativos aún reflejan principalmente la visión de los pueblos andinos, dejando en segundo plano las especificidades amazónicas (Azcaita et al., 2012).

No obstante, la implementación del SEIP en territorios como Guainía ha sido limitada debido a la falta de mecanismos de financiamiento, infraestructura apropiada, materiales educativos pertinentes y formación docente intercultural (Rodríguez Reinel, 2011; Enciso Patiño, 2004; Curiux & Rojas Julio, 1999).

La Ley 115 de 1994, en su artículo 55, define la etnoeducación como la educación dirigida a grupos étnicos con sistemas culturales, lingüísticos y sociales propios. Esta educación debe estar vinculada al entorno, a los procesos productivos y a la vida cultural de las comunidades (Ministerio de Educación Nacional, 1994). A nivel nacional, la etnoeducación es considerada tanto política pública como proyecto pedagógico, con un enfoque diferencial que otorga autonomía educativa a los pueblos indígenas (Coral et al., 2007).

En el mismo marco, el Ministerio de Educación Nacional (2004) ha indicado que desde 2003 la política educativa para grupos étnicos se integra a la política general para poblaciones vulnerables, incluyendo comunidades indígenas, rurales, desplazadas y fronterizas, lo cual representa un avance institucional pero también un desafío en términos de especificidad y pertinencia.

Como lo expresan Curiux y Rojas Julio (1999), las experiencias educativas indígenas se desarrollan en dos niveles: la educación para la vida, basada en contenidos propios y saberes ancestrales, y la educación institucional escolarizada, estructurada bajo los parámetros de la sociedad dominante.

Por su parte, la reflexión del líder indígena Marcos Yule destaca que “el trabajo educativo como proceso es lento, a largo plazo, los resultados no se ven de la noche a la

mañana y en este sentido se hace complejo” (citado en Curiux & Rojas Julio, 1999, p. 48), lo que permite entender la resistencia y continuidad de los procesos de formación propios como estrategias comunitarias de largo aliento.

La distinción entre etnoeducación y atención educativa para grupos étnicos también ha sido debatida. Mientras algunas instituciones proclaman discursos inclusivos, en la práctica carecen de planes curriculares enfocados en la diversidad cultural real de sus territorios, situación que, como indica Enciso Patiño (2004), requiere de reformas profundas en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Desde una perspectiva de identidad, García (2008) resalta que “aunque se habla en general de la identidad de una persona, se trata de hecho de las identidades, de una identidad plural: identidad personal e identidades sociales, que engloban a la identidad cultural” (p. 3). A su vez, Cabruja y Pujal, citados en Íñiguez (2001), subrayan que la identidad social se construye desde las normas, el lenguaje y las relaciones de poder que moldean la subjetividad colectiva (p. 210).

El currículo, entendido como una construcción contextualizada, responde a concepciones pedagógicas, investigativas y prácticas. En ese sentido, se articula desde tres pilares: la pedagogía, como motor de identidad institucional; la investigación, como base estructural y académica; y la praxis, como resultado operativo y transversal que permite el desarrollo integral de los estudiantes (Coral et al., 2007; Ministerio de Educación Nacional, 2004).

La descentralización educativa promovida por el Decreto 688 de 2002 propició la integración progresiva de los niveles educativos dentro de una misma institución, facilitando la unificación de los PEI (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

En este contexto, Coll (2006) advierte que los cambios sociales, tecnológicos y culturales de la sociedad de la información están transformando profundamente la educación. Estos cambios exigen que el currículo se desarrolle de forma colaborativa y que la formación docente se enfoque en la reflexión, negociación y evaluación constante de los procesos educativos.

Finalmente, Melo y Santander (2013) definen las políticas públicas como expresiones de los ideales sociales y mecanismos de intervención del Estado. Más allá de los instrumentos técnicos, estas políticas son apuestas sociopolíticas que permiten distribuir responsabilidades y recursos en función de las necesidades colectivas.

### **Brechas persistentes**

La identificación de competencias amazónicas exige una observación pedagógica sistemática de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los contextos culturales del territorio. Esta observación permitirá replantear la actual propuesta educativa de carácter urbano, y adaptarla para incidir en la educación básica, media, técnica y superior en el departamento del Guainía. En este proceso, la unidad de medida para evaluar el desarrollo de la política pública estará determinada por los hallazgos conceptuales y teóricos surgidos de los espacios de participación, así como por el diseño de contenidos de área que faciliten el rediseño de las mallas curriculares. Estos insumos se concretarán en Guías de Aprendizaje, las cuales formarán parte de los nuevos instrumentos del Documento de la

práctica docente, entendida en este contexto como el despliegue pedagógico tanto en centros urbanos como en Centros Demostrativos Piloto Rurales, se ha nutrido de los aportes conceptuales producidos en las Mesas de Trabajo, los Foros Educativos y el seguimiento al convenio con la Asociación AATI del Resguardo del Río Negro. El análisis de las experiencias en estos centros piloto ha sido fundamental para alimentar el componente pedagógico de los lineamientos de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), impulsados en distintos territorios del Guainía (Azcaita, Aticoya, & Codeba, 2012; Coral et al., 2007).

El desarrollo institucional, por su parte, se ha expresado en decisiones administrativas relacionadas con inversión, logística y adecuación de programas que respaldan la implementación progresiva de la política educativa intercultural. Estas decisiones han permitido diseñar un perfil administrativo que puede escalarse anualmente, con el propósito de alcanzar gradualmente a todas las instituciones educativas urbano-rurales, así como los niveles de educación media y superior del departamento (Rodríguez Reinel, 2011).

A pesar de estos avances, es importante reiterar las limitaciones persistentes debido a la falta de financiamiento específico para estos programas, la escasa disponibilidad de docentes formados en educación propia, la desarticulación entre políticas nacionales y locales, y la centralización del sistema educativo, que impide una implementación eficaz del SEIP en la región amazónica (Enciso Patiño, 2004; Curiux & Rojas Julio, 1999).

## **Tensiones con el Modelo Educativo Nacional**

*¿Qué ha funcionado?*

La creación de la CONTCEPI y la formulación del SEIP han permitido avances en la consolidación de un modelo educativo indígena. Además, las experiencias de Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) en diferentes territorios han sido fundamentales para la apropiación de la educación propia.

- Programas de educación intercultural bilingüe en algunos territorios indígenas.
- Estrategias de formación docente en etnoeducación, aunque de alcance limitado.
- La estructuración del SEIP, que ha permitido visibilizar la educación indígena.
- Incorporación de metodologías participativas en la formulación de planes de educación propia.
- Formación de docentes indígenas mediante estrategias de educación intercultural bilingüe.
- Creación de currículos diferenciales con enfoques territoriales.

#### *¿Qué no ha funcionado?*

- Falta de implementación efectiva de la política pública etnoeducativa.
- Infraestructura inadecuada en zonas rurales e indígenas.
- Falta de financiamiento específico para la educación en Guainía.
- Poca consulta a las comunidades indígenas en la formulación de programas educativos.
- La falta de una estrategia clara de financiamiento y sostenibilidad del SEIP.
- La imposición de modelos pedagógicos occidentales sin consulta con las comunidades.

#### *¿Qué se ha dejado de hacer?*

- No se han creado suficientes materiales didácticos en lenguas indígenas.
- No se ha fortalecido la educación propia en los territorios amazónicos.
- No se han establecido mecanismos de seguimiento y evaluación del SEIP en Guainía.
- Implementar procesos de formación docente adaptados a las realidades locales.

- Generar políticas públicas con enfoque diferencial para cada pueblo indígena del departamento.
- Fortalecer la participación de las comunidades en la toma de decisiones sobre educación propia.

Acciones que han sido abandonadas La implementación de la Mesa Regional Amazónica Ampliada, concebida como la fase final del proceso de consulta, aún no se ha concretado. Esta omisión ha impedido la validación política y técnica del proceso de reglamentación del SEIP en la región, limitando el impacto y legitimidad de las acciones de política pública educativa (Plan de Desarrollo Departamental “Trabajemos Guainía” 2024–2027; Enciso Patiño, 2004).

### **Alternativas para abordar el problema**

#### ***Fortalecimiento del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP)***

La implementación efectiva del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) en el Guainía constituye una estrategia central para garantizar una educación culturalmente pertinente, con arraigo territorial y enfoque de autonomía. Esta implementación requiere el desarrollo de mecanismos de seguimiento y evaluación contruidos desde las comunidades, que permitan medir el cumplimiento de los principios orientadores del SEIP. Además, es fundamental asegurar la participación activa de las autoridades indígenas en todo el ciclo de la política educativa: formulación, ejecución y monitoreo. Este enfoque fortalece el autogobierno pedagógico y la gestión de la educación como derecho colectivo (Rodríguez Reinel, 2011; Azcaita, Aticoya, & Codeba, 2012).

#### ***Formación y capacitación docente en educación intercultural***

Uno de los pilares para una transformación educativa en contextos indígenas es la formación de docentes con enfoque intercultural. Para ello, se deben diseñar programas específicos de formación dirigidos a maestros indígenas, que respondan a sus realidades lingüísticas, sociales y culturales. Las escuelas normales y los programas de licenciatura deben incorporar las epistemologías indígenas, principios de la educación propia y metodologías participativas (Curiux & Rojas Julio, 1999; Enciso Patiño, 2004). Asimismo, es necesario establecer incentivos para que los docentes regresen a sus comunidades de origen, reforzando los procesos locales de enseñanza-aprendizaje. El reconocimiento de los sabedores como líderes educativos abre la posibilidad de construir espacios de diálogo pedagógico que fortalezcan el liderazgo comunitario y el conocimiento de los marcos normativos, como lo establece la Ley General de Educación (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

### ***Inversión en infraestructura educativa acorde a la realidad Amazónica***

La carencia de espacios adecuados para el aprendizaje en el Guainía exige una inversión decidida en infraestructura educativa con pertinencia cultural, geográfica y climática. La construcción de escuelas con modelos arquitectónicos adaptados al entorno amazónico contribuirá a crear ambientes de aprendizaje seguros, cómodos y significativos para las comunidades (Plan de Desarrollo Departamental “Trabajemos Guainía” 2024–2027). Además, se deben establecer escuelas itinerantes que respondan a las dinámicas de movilidad de las comunidades nómadas. Esta propuesta debe acompañarse de soluciones tecnológicas como energía solar, radio educativa y conectividad básica, que faciliten modalidades sostenibles de educación a distancia (Enciso Patiño, 2004).

### ***Fortalecimiento de la participación comunitaria en la gestión educativa***

Para asegurar la pertinencia y sostenibilidad de los procesos educativos en territorios indígenas, es imprescindible fortalecer la participación comunitaria en la toma de decisiones. Esto implica crear y dinamizar mesas de concertación donde participen líderes indígenas, docentes, sabedores y autoridades locales, garantizando que las comunidades sean parte activa en la definición de los planes de estudio, las estrategias pedagógicas y las rutas de implementación. Además, se debe promover la inclusión sistemática de sabedores ancestrales como orientadores en los procesos educativos, reconociendo su autoridad y su rol en la transmisión de saberes y valores colectivos.

### ***Implementación de modelos de educación flexible e itinerante***

Las dinámicas de movilidad de muchas comunidades indígenas del Guainía exigen que el sistema educativo adopte modelos flexibles e itinerantes. Estos modelos deben considerar calendarios escolares adaptados a los ciclos productivos y de movilidad de las comunidades, así como metodologías centradas en la vida cotidiana y los contextos propios. El uso de plataformas digitales, la radio comunitaria en lenguas indígenas y otros medios alternativos debe integrarse como herramientas pedagógicas, permitiendo que el aprendizaje se mantenga incluso en contextos de difícil acceso o en condiciones de aislamiento. Además, los programas de educación comunitaria pueden fortalecer el vínculo entre el aprendizaje escolar y los saberes locales (Enciso Patiño, 2004).

### ***Creación de un fondo especial para educación indígena en la Amazonía***

Una medida clave para garantizar sostenibilidad y autonomía en la política educativa indígena es la creación de un Fondo Especial para la Educación en territorios amazónicos. Este fondo debe asignar recursos específicos al departamento del Guainía y establecer mecanismos claros de seguimiento y control para garantizar su uso eficiente y transparente. Lo más importante es que este fondo sea gestionado con participación directa de las comunidades indígenas, quienes deben tener voz y voto en la planificación y ejecución del presupuesto educativo. Esto permitirá responder a las prioridades reales del territorio, disminuir la dependencia de decisiones centralizadas y promover una redistribución más justa de los recursos.

### ***Implementación de programas de educación bilingüe y culturalmente pertinente***

Promover programas de educación bilingüe intercultural es esencial para la preservación de las lenguas indígenas y el fortalecimiento de las identidades culturales. La creación de materiales pedagógicos en lenguas nativas, así como la incorporación de conocimientos ancestrales en los contenidos escolares, son pasos fundamentales para construir un currículo verdaderamente pertinente. Estos programas deben fomentar tanto la oralidad como la escritura en las lenguas propias, y reconocer el papel de los sabedores y mayores como portadores de la palabra y la memoria colectiva (García, 2008; Curiux & Rojas Julio, 1999). Solo a través de una educación que valore las lenguas y saberes propios se podrá garantizar un aprendizaje significativo y respetuoso de la diversidad.

### **Creación de un Plan Integral de Educación Indígena para Guainía**

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone entonces que para lograr la consolidación de un Plan Integral de Educación Indígena para Guainía se debe considerar, en primer lugar,

poder avanzar en un proceso formativo y de contratación de docentes indígenas, a través de la implementación de una Normal en el departamento, buscando aumentar la inversión en educación en Guainía. Dicha inversión debe contemplar a su vez materiales didácticos en lenguas nativas y estrategias como escuelas itinerantes con modelos flexibles de enseñanza.

En segundo lugar, se deben implementar consultas comunitarias sobre educación, a través de mesas de concertación con las comunidades indígenas para definir los lineamientos educativos en el departamento, y así establecer mecanismos para que las comunidades puedan incidir en la distribución del presupuesto educativo contemplando aspectos como la infraestructura educativa acorde a la realidad Amazónica y la construcción de escuelas con pertinencia cultural, en armonía con el entorno y las costumbres indígenas. Estas mismas con adaptación de la educación al contexto de movilidad de las comunidades (educación itinerante). Estos cambios podrían derivar en el fortalecimiento del SEIP en Guainía asegurando la implementación efectiva del SEIP, con enfoque diferencial para la región amazónica. Además, es necesario brindar capacitación a los y las funcionarios(as) públicos(as) en etnoeducación y metodologías pertinentes para la incorporación de saberes ancestrales en los planes de estudio.

En tercer lugar, se debe avanzar en la creación de un fondo especial para la Educación Indígena en la Amazonía y para lograr asignar recursos específicos para la educación indígena en Guainía. Una forma de darle participación a la comunidad es garantizar que los fondos sean gestionados con participación de las comunidades, quienes podrían liderar el desarrollo de diagnósticos participativos para la identificación y priorización de necesidades educativas a través de la realización de consultas con las comunidades permitiendo la sistematización de experiencias previas en educación propia en la región.

Estas iniciativas nos llevan a un resultado interesante que puede ser la creación de mecanismos de monitoreo comunitario para garantizar la pertinencia de las iniciativas educativas. Para esto deben promoverse diálogos y articulaciones efectivas entre instituciones educativas y comunidades para fortalecer el modelo educativo indígena.

Como un cuarto punto se hace necesaria la revisión del marco normativo existente para crear un decreto departamental que reglamente el SEIP en Guainía. Es necesario que la política pública se encuentre alineada con dicho marco tanto a nivel nacional como internacional incorporando otros elementos jurídicos y que promuevan y reivindicuen los derechos educativos de las comunidades indígenas, además de contar con un establecimiento de protocolos de consulta previa en la elaboración de los planes educativos.

No podemos olvidar y dejar de lado la formación y capacitación de docentes Indígenas, la necesidad de un desarrollo de programas de licenciatura en educación propia en universidades regionales y nacionales. Es clave y urgente, por eso se reitera, el poder avanzar en la implementación de escuelas normales indígenas que respondan a las realidades locales, así como la creación de incentivos y apoyos económicos para docentes indígenas en formación.

Por último, debemos incluir la necesidad de intervenir la infraestructura y recursos para la Educación Propia, mediante la construcción de centros educativos diseñados de acuerdo con la cosmovisión indígena. La garantía de acceso a materiales didácticos y herramientas pedagógicas adaptadas a la educación propia. Y la expansión del acceso a tecnologías de la información y comunicación en zonas remotas articulado a procesos de apropiación social del conocimiento liderado por y para las comunidades impactadas por los proyectos.

Para llevar a cabo y cumplir a cabalidad este plan integral debe existir una financiación sostenible en donde se incluya una partida específica en el presupuesto departamental para la educación propia. En este punto vale la pena considerar la articulación con organizaciones de cooperación internacional que puedan destinar recursos para fortalecer la educación indígena y la creación de fondos de financiamiento administrados con participación de las comunidades indígenas.

Todo plan debe tener una evaluación y seguimiento, para esto se recomienda la creación de un observatorio de educación propia para monitorear avances y realizar ajustes en la implementación. Que se adopte un establecimiento de indicadores de calidad educativa ajustados a la realidad cultural y lingüística del Guainía. Y se aplique una implementación de auditorías participativas con comunidades indígenas.

### **Recomendaciones adicionales**

- **Financiamiento diferencial:** Se requiere un presupuesto ajustado a las condiciones geográficas y culturales de la Amazonía, garantizando recursos para la infraestructura y la formación de docentes indígenas.
- **Fortalecimiento institucional:** Es necesario consolidar espacios autónomos de consulta, como la Mesa Regional Amazónica, para garantizar que la reglamentación del SEIP incluya las perspectivas de los pueblos amazónicos.
- **Capacitación y formación docente:** Implementar programas de formación para educadores indígenas que respondan a los principios del SEIP y las necesidades de cada pueblo.

- **Participación comunitaria:** Promover la inclusión activa de autoridades y comunidades indígenas en la toma de decisiones sobre políticas educativas.

Este documento está dirigido a formuladores de políticas públicas, entidades gubernamentales como el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Interior, organizaciones indígenas, organismos de cooperación internacional y académicos interesados en la educación indígena.

Siendo más específicos y sin duda a un acierto positivo en el pro de una construcción en educación propia, este policy brief está dirigido a:

- Ministerio de Educación Nacional: Para fortalecer la implementación del SEIP en Guainía.
- Gobernación del Guainía y autoridades locales: Para priorizar la inversión en educación indígena.
- Organizaciones indígenas y líderes comunitarios: Para generar incidencia en políticas públicas.
- Organismos internacionales y ONGs: Para apoyar programas de educación indígena en el departamento.

## **Conclusiones**

La educación en Guainía debe responder a las necesidades y cosmovisión de sus pueblos indígenas. La implementación efectiva del SEIP, el fortalecimiento de la etnoeducación y la asignación de recursos específicos son pasos fundamentales para garantizar el derecho a una educación pertinente. Es necesario que las autoridades nacionales y locales trabajen junto a las comunidades indígenas para diseñar estrategias

sostenibles que protejan su identidad cultural y fomenten el desarrollo educativo del departamento.

La creación de una política pública en educación propia para el Guainía es fundamental para garantizar el derecho a una educación pertinente y fortalecer la identidad cultural de los pueblos indígenas. Implementar estrategias de financiamiento, formación docente y participación comunitaria es clave para consolidar un modelo educativo propio que responda a las necesidades del territorio. Esta política debe basarse en un enfoque territorial, intercultural y con el liderazgo de las comunidades indígenas para lograr su efectividad y sostenibilidad a largo plazo. Este Policy Brief ha sido elaborado enfocándose en la situación educativa en Guainía y proponiendo soluciones concretas para mejorar la calidad y pertinencia de la educación indígena en la región.

### **Referencias Bibliográficas**

Azcaita, A., Aticoya, A., & Codeba, E. (2012). *Participación indígena y educación propia en Colombia*. Editorial Alternativa.

Barco Vargas, V. (1990). *Así cumplimos con el Guainía: Proyectos mineros y desarrollo regional*. Presidencia de la República.

Cabruja, T., & Pujal, M. (1996). Estudios de identidad. En L. Íñiguez (Ed.), *La constitución social de la subjetividad* (pp. 209–225). Catarata.

Cárdenas, D., & Politis, G. G. (2000). *Territorio, movilidad, etnobotánica y manejo del bosque de los Nukak Orientales*. Estudios Antropológicos N.º 3. Universidad de los Andes – SINCHI.

- Coral, M., Achicano, C., Delgado, L. A., & Melo, J. (2007). *La etnoeducación en la Constitución Política de 1991: Base de la diversidad étnica y cultural de la nación*. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Derecho.
- Curiux, M., & Rojas Julio, L. (1999). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Revista de Estudios Interculturales*, 12(3), 45–67.
- Curt, N. (1950). Reconocimiento dos ríos Isana, Ayarí e Vaupés. *Journal de la Société des Américanistes*, 39, 125–182.
- DANE. (2018). *Censo nacional de población y vivienda 2018*.  
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
- DANE. (2022, mayo). *La información del DANE para la toma de decisiones regionales: Inírida - Guainía*.  
[https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/guainia/boletin\\_guainia\\_mayo\\_2022.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/guainia/boletin_guainia_mayo_2022.pdf)
- DANE. (2023, octubre). *Indicadores relevantes*.  
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/indicadores-relevantes>
- Decreto 1444 de 2022. (2022). *Por el cual se adopta la política pública de reconciliación, convivencia y no estigmatización*. Diario Oficial N.º 52.104.
- Decreto 1581 de 2017. (2017). *Por el cual se adopta la política pública de prevención de violaciones a los derechos a la vida, integridad, libertad y seguridad de personas, grupos y comunidades*. Diario Oficial N.º 50.308.

- Enciso Patiño, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales.
- Evans Schultes, R. (1989). *El reino de los dioses: Paisajes, plantas y pueblos de la Amazonia colombiana*. El Navegante Editores.
- Foyer, M.-L. (2002). Del conocimiento local y científico al conocimiento situado e híbrido: Ejemplos de los shipibo-conibo del este peruano. *Anales N.E.*, (5), 61–84.  
[http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/3239/1/anales\\_5\\_foller.pdf](http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/3239/1/anales_5_foller.pdf)
- García, A. (2008). Identidades y representaciones sociales: La construcción de las minorías. *Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 2(18), 1–12.
- García, J. J., & Gracia, L. C. (2014). *Derechos y garantías en el acceso a la educación de los grupos étnicos en el estado social de derecho* [Tesis de maestría, Universidad Libre].
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural: La comunidad p'urhépecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 1–20.
- Hill, J. D. (Ed.). (1988). *Rethinking history and myth: Indigenous South American perspectives on the past*. University of Illinois Press.
- Íñiguez, L. (2001). Identidad: De lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. En E. Crespo (Ed.), *La constitución social de la subjetividad* (pp. 209–225). Catarata.

Kauffer, M. E. F. (s.f.). *Las políticas públicas: Algunos apuntes generales*. [Archivo PDF].

Nota: No se proporciona enlace debido a que el archivo se encuentra en una ubicación local.

Melo, T. J., & Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas*. IEMP Ediciones – Procuraduría General de la Nación.

Mezey, K. (1947). Venenos de flecha de Colombia. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 7(27), 1–10.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación*.  
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>

ONU. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas – CEPAL.

Páramo, G. (1992). Mito, lógica y geometría: La cerbatana de Wuma Wattä y el espejo de Poincaré. En *Memorias del XIII Congreso Americano de Filosofía* (pp. 1–15).  
Universidad Nacional de Colombia y Universidad de los Andes.

Pineda, R. (1998). *Historia de la colonización en la Amazonía*. Instituto de Estudios Amazónicos.

Plan de Desarrollo Departamental “Trabajemos Guainía” 2024–2027. (2024). Gobernación del Guainía.

Rodríguez Reinel, M. (2011). La política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de la Constitución de 1991. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].

Romero Raffo, M. (2012). *Educación y contexto: Una propuesta de educación superior para el desarrollo regional amazónico*. Centro de Estudios Amazónicos Parature.

Nota sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial:

Para la elaboración de este documento se utilizó el modelo de lenguaje ChatGPT desarrollado por OpenAI (versión de marzo de 2023), como apoyo en la estructuración de ideas, mejora de redacción y verificación de normas de citación en formato APA (7.<sup>a</sup> edición). Las decisiones finales sobre el contenido, redacción y estructura fueron realizadas por el autor.