

APROXIMACIONES A LA EDUCACIÓN PROPIA EN EL PUEBLO A'I



Ilustración 1: Portada. Tres generaciones A'i

MIGUEL ENRIQUE PORRAS GIRALDO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PROFESORA: SANDRA GUIDO GUEVARA

BOGOTÁ – COLOMBIA

2026

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESCUELA, INFANCIAS Y SABER PEDAGÓGICO

Yo, Miguel Enrique Porras Giraldo, declaro que este trabajo de grado titulado: Aproximaciones a la educación propia en el pueblo A'i, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1: EL CAMINO	9
1.1 Consideraciones Metodológicas.....	12
1.2 ¿Con Quién Dialogué?	15
1.3 ¿Dónde?	17
1.3.1 IER Santa Rosa del Guamuez	18
1.3.2 Centro Etnoeducativo Intercultural Bilingüe Taita Querubín Queta Alvarado.....	20
1.4 Fuentes documentales	23
1.5 Antecedentes de Investigación	25
CAPITULO 2: EL PUEBLO A'Í.	35
2.1 Recuento histórico: evangelización, petróleo, coca.....	39
2.1.1 <i>Conquista y Evangelización</i>	39
2.1.2 <i>Petróleo</i>	48
2.1.3 <i>Coca</i>	55
CAPÍTULO 3: EDUCACIÓN PROPIA EN EL PUEBLO COFÁN.....	61
3.1 Escolaridad y Colonialidad.....	62
3.2 Colonización lingüística	67
3.3 La lucha por el territorio.....	70
3.4 La revitalización de las artes tradicionales.....	72
3.5 La educación propia como respuesta	78
3.6 Retos para la implementación.....	82
3.6.1 <i>El relacionamiento institucional</i>	83
3.6.2 <i>Las prácticas pedagógicas escolarizadas</i>	92
3.6.3 <i>La comunidad</i>	98
CAPÍTULO 4: EDUCACIÓN PROPIA, ESPIRITUALIDAD Y TERRITORIO	107
4.1 Memoria y Ley de Origen	112
4.2 La Espiritualidad Como Fundamento de la Educación Propia.....	119
4.3 El Cuido y el Proceso de Formación.....	123
4.3.1 <i>La Alimentación y los Procesos de Formación</i>	126
4.3.2 <i>El cuido desde la infancia</i>	129
4.3.3 <i>Cuidado del cuerpo</i>	136

4.4 La Orientación.....	137
4.4.1 Espiritualidad y procesos académicos	141
4.4.2 Formación política desde la espiritualidad	145
CONCLUSIONES.....	151
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Portada. Tres generaciones A'i	1
Ilustración 2: Mapa de Putumayo. Fuente: Instituto Geográfico Agustín Codazzi.....	17
Ilustración 3: Ubicación de la sede principal de la IER Santa Rosa del Guamuez, en el resguardo del mismo nombre. Departamento del Putumayo, municipio Valle del Guamuez. También se presenta la ubicación de la Sede Ukumari Kankhe del Centro Etnoeducativo Intercultural Bilingüe Taita Querubín Queta Alvarado.	17
Ilustración 4: Georreferenciación de las diez escuelas rurales mixtas ubicadas, cada una, en un asentamiento cofán del mismo nombre.	18
Ilustración 5: Ubicación de las nueve sedes de la IER Santa Rosa del Guamuez	19
Ilustración 6: IER Santa Rosa del Guamuez	20
Ilustración 7: Localización de las cuatro sedes del CEIB Taita Querubín Queta Alvarado.....	21
Ilustración 8: CEIB Taita Querubín Queta Alvarado. Sede Ukumari Kankhe.	22
Ilustración 9: Pozo petrolero ubicado en la entrada del Resguardo Santa Rosa del Guamuez.....	54
Ilustración 10: Cultivo de coca en el Resguardo Cofán Santa Rosa del Guamuez.....	59
Ilustración 11: Collar ceremonial de la Abuela Vitelia Criollo. Elaborado con plumas de guacamayo y semillas de cascabel.	75
Ilustración 12: Apertura del Carnaval del Chontaduro, en el Resguardo Santa Rosa del Guamuez. Febrero del 2024.	77
Ilustración 13: Tomada de una planeación de aula de un docente de matemáticas del centro Etnoeducativo Intercultural Bilingüe Taita Querubín Queta Alvarado, administrado por el pueblo A'i.....	95
Ilustración 14: Tomada de una planeación de aula del área del lenguaje del centro Etnoeducativo Intercultural Bilingüe Taita Querubín Queta Alvarado, administrado por el pueblo A'i.....	97
Ilustración 15: Taita Universitario Queta y Abuela Vitelia Criollo. Autoridades Tradicionales del Resguardo Santa Rosa del Guamuez.	122
Ilustración 16: Taita Universitario y Abuela Vitelia aplicando ortiga a los niños en la mañana, después de una ceremonia de yagé.	135

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación surge de un caminar prolongado y comprometido con los pueblos indígenas, especialmente con el pueblo A'í¹ (Cofán), cuya espiritualidad y arraigo territorial constituyen el núcleo de sus procesos de transmisión de conocimiento. Más que un ejercicio académico, se trata de una reflexión situada que reconoce la educación propia como un sistema complejo de prácticas culturales, políticas y espirituales que sostienen la vida comunitaria y la resistencia frente a las amenazas externas.

La experiencia vital compartida con las comunidades A'í entre 2019 y 2025 —y que hoy se prolonga en un vínculo familiar y territorial— otorga a esta investigación un lugar de enunciación profundamente implicado. Desde los resguardos Santa Rosa del Guamuez (Putumayo) y Ukumari Kankhe (Ipiales, Nariño), se despliega un análisis que busca comprender cómo la espiritualidad, encarnada en la medicina del yagé y en la palabra de los sabedores, constituye el pilar fundamental de la educación propia y de la transmisión intergeneracional de saberes

En este sentido, el presente trabajo para optar por el título de Magister en Educación, busca analizar las tensiones que se presentan en un proceso de relacionamiento histórico entre epistemologías occidentales e indígenas. Ello supone el planteamiento de un proceso investigativo en el cual se requiere, en primer lugar, comprender algunos elementos fundamentales de la historicidad del pueblo A'í, los cuales han sentado las bases para llegar a lo que hoy conocemos como educación propia, tales como la colonización, la llegada de la iglesia católica, la bonanza petrolera y por supuesto el auge de la coca. Del mismo modo, es necesario revisar los escenarios de realización de la educación en el territorio, teniendo en cuenta las prácticas culturales propias que se ha decidido poner a dialogar con la educación escolarizada; pues esto hace posible evidenciar las tensiones educativas actuales que afectan la vida A'í.

¹ La denominación cofán es el resultado del relacionamiento con los colonos. El término propio para denominar a este pueblo indígena es A'í, que en lengua nativa significa gente. Por ello, para la escritura del presente documento utilizaré la palabra A'í, dado que hace parte del ejercicio de afirmación política de este pueblo.

No obstante, más allá de los aspectos comunitarios e institucionales implicados en la implementación del proceso educativo propio, resulta de suma importancia explorar los escenarios culturales en donde circula el conocimiento más profundo del pueblo A'i. En este sentido, me refiero al mundo de la espiritualidad, el cual representa el pilar fundamental del ser A'i, pues es desde allí que se vivencian los valores y normas más estrictas que rigen la vida en el territorio. De este modo, pretendo explorar la manera en que la medicina tradicional, fundamentada en el uso de la planta sagrada del yagé, constituye el escenario primordial de la vida A'i y, por lo tanto es la base del conocimiento y su transmisión.

Para ello, el documento da inicio con una presentación de El Camino recorrido para la realización de este trabajo. Allí, se exponen las razones fundamentales para haber emprendido este viaje, ofreciendo también una primera aproximación a los lugares donde centré los esfuerzos investigativos, así como a aquellos amigos que con sus relatos dieron sentido a cada una de las reflexiones aquí planteadas. Allí también se ofrecen unas consideraciones metodológicas, en términos de cómo abordé este proceso, pero también se presentan algunos antecedentes que ayudaron a direccionar este trabajo.

A continuación, el segundo capítulo de este trabajo se dedica a contextualizar histórica, cultural y políticamente al pueblo A'i, conocido como Cofán, con el propósito de ofrecer una comprensión integral de las condiciones que han marcado su pervivencia y transformación en la región amazónica. A través de una aproximación narrativa a su sistema de conocimiento, su historia, organización comunitaria y prácticas espirituales, se muestra cómo el territorio y el yagé constituyen ejes fundamentales de identidad y resistencia. Al mismo tiempo, se examinan los procesos de colonización, evangelización y expansión extractiva que han impactado de manera profunda sus dinámicas sociales, económicas y educativas, generando tensiones entre la continuidad de sus saberes ancestrales y la imposición de modelos externos. Este capítulo, por tanto, no solo ofrece un panorama general sobre la vida del pueblo A'i, sino que también permite comprender las raíces históricas de las problemáticas actuales y las estrategias de resistencia que han desplegado frente a la presión colonial, estatal y empresarial. Este apartado propone un recorrido que

articula memoria, espiritualidad y organización política, indispensable para situar la investigación en el marco de las realidades territoriales de este pueblo indígena.

El tercer capítulo aborda la educación propia del pueblo A'í como un campo de disputa y construcción que refleja las tensiones históricas entre la pervivencia cultural y los modelos escolares impuestos desde la colonialidad. La escuela, concebida inicialmente como dispositivo de homogeneización, ha operado en la Amazonía como espacio de imposición lingüística, religiosa y epistemológica, debilitando la transmisión intergeneracional de la lengua A'ingae y de los saberes ancestrales. Sin embargo, frente a estas dinámicas de subordinación, las comunidades A'í han desplegado procesos de resistencia y revitalización que resignifican la educación como un proyecto político y cultural orientado a la autonomía.

Allí, se invita al lector a comprender cómo la educación propia se articula con la memoria, la espiritualidad y el territorio, mostrando que el aprendizaje no se limita a contenidos académicos, sino que se enraíza en prácticas comunitarias y rituales, especialmente en torno al yagé como escuela espiritual. A través de este análisis, se evidencia que la educación A'í constituye un espacio de lucha por la pervivencia y la justicia epistémica, donde la transmisión de saberes ancestrales se convierte en la base para proyectar un futuro en marco de la autonomía.

El cuarto capítulo se centra en la articulación entre educación propia, espiritualidad y territorio en el pueblo A'í, mostrando cómo estos tres elementos conforman un entramado inseparable que sostiene la identidad y la pervivencia cultural. La espiritualidad, cimentada en la práctica ritual del yagé, se entiende como una verdadera escuela de formación integral, donde los mayores transmiten valores, normas de convivencia y principios de respeto hacia la naturaleza y la comunidad. En este sentido, la educación A'í no se limita a la instrucción académica, sino que se fundamenta en un proceso espiritual que vincula lo humano, lo divino y lo natural en una misma experiencia pedagógica.

Esta cuarta parte, gira en torno a la idea de que la espiritualidad constituye el núcleo que orienta la vida comunitaria y la transmisión de saberes. A través de relatos fundacionales, y prácticas rituales, se revela cómo la Ley de Origen y la memoria colectiva constituyen los pilares de la educación propia, asegurando que cada generación reciba no solo conocimientos, sino también responsabilidades éticas y espirituales frente al territorio. Al mismo tiempo, se pone en evidencia el impacto de las dinámicas externas, en el debilitamiento de la práctica espiritual, lo que refuerza la necesidad de defender la selva y los sistemas de conocimiento propios como condición indispensable para la continuidad educativa y cultural. De esta manera, el capítulo ofrece una reflexión sobre la educación A'i como un proceso integral que combina espiritualidad, memoria y territorio, y que se proyecta como alternativa de resistencia y justicia epistémica frente a la hegemonía del conocimiento occidental.

CAPÍTULO 1: EL CAMINO

Este trabajo de investigación es el resultado de un caminar permanente con los pueblos indígenas desde hace alrededor de veinte años. En todo este tiempo siempre me he interesado por comprender la relación entre la educación propia y el sistema de conocimiento de los pueblos, especialmente me ha interesado entender la manera en que la espiritualidad configura todos los procesos de transmisión de conocimiento, pues ello implica entender que la educación tiene múltiples formas de manifestarse, más allá de prácticas escolares y comunitarias.

Para los propósitos de este texto, tomaré como referencia mi tiempo de vida al lado de los A'í entre los años 2019 y 2025. No obstante, es importante aclarar que aún sigo estrechamente ligado a ellos, ahora como familia, pues después de estos años ahora tengo una esposa y una hija A'í. Lo menciono, pues claramente es una situación que incide directamente en mi lugar de enunciación a lo largo del ejercicio de escritura y reflexión.

Si bien he tenido la oportunidad de compartir con autoridades, líderes y maestros de las diez comunidades A'í del Putumayo y de la zona suroriental de Ipiales, para este trabajo me concentraré en dos escenarios específicos: el Resguardo Santa Rosa del Guamuez, ubicado en la jurisdicción del municipio Valle del Guamuez (Putumayo), y el Resguardo Ukumari Kankhe, situado en Ipiales, departamento de Nariño. Estas experiencias constituyen la base empírica desde la cual desarrollo el análisis y la reflexión que siguen.

El objetivo principal de esta propuesta de investigación radica en realizar un análisis de los procesos de educación propia, específicamente de aquellos llevados a cabo por el pueblo A'í en la subregión del bajo Putumayo, haciendo énfasis en la espiritualidad, entendida como el pilar fundamental de los procesos de formación y transmisión intergeneracional del conocimiento. Esta iniciativa nace a partir de mi convivencia con estas comunidades durante los últimos seis años, en los cuales he logrado conocer de cerca su cultura y apoyar directamente su proceso político-organizativo y educativo. Para ello,

se plantea un proceso investigativo que busca, en primer lugar, comprender los elementos fundamentales de la historicidad del pueblo A'i, reconociendo hitos como la colonización, la llegada de la iglesia católica, la bonanza petrolera y el auge de la coca, los cuales han incidido directamente en la vida de las comunidades y en consecuencia en el proceso de educación propia.

De igual manera, el trabajo se propone examinar los escenarios de realización de la educación en el territorio, atendiendo a las prácticas culturales que se han puesto en diálogo con la educación escolarizada. Este análisis permite evidenciar las tensiones educativas actuales que afectan la vida comunitaria A'i y que se expresan en la interacción entre saberes ancestrales y modelos institucionales.

Asimismo, el estudio tiene como propósito explorar los escenarios culturales donde circula el conocimiento más profundo del pueblo A'i, particularmente el mundo de la espiritualidad, entendido como pilar fundamental del ser A'i. Pues desde allí se vivencian los valores y normas que rigen la vida en el territorio. En este sentido, se busca indagar cómo la medicina tradicional, fundamentada en el uso de la planta sagrada del yagé, constituye el escenario primordial de la vida A'i y la base de la transmisión del conocimiento.

En este sentido, es necesario tener en cuenta que los A'i son un pueblo indígena binacional, originario del piedemonte amazónico. Su territorio se extiende desde las faldas de la cordillera de los andes, en lo que hoy son los municipios de Orito, Valle del Guamuez, San Miguel e Ipiales, hasta el territorio ecuatoriano en los márgenes del río Aguarico y el río Napo. Son un pueblo yagecero, de una espiritualidad profunda y un fuerte arraigo territorial. En Colombia, se encuentra distribuido en ocho resguardos y dos cabildos, pero, para los propósitos de este trabajo, centraré mis labores en el resguardo ancestral de Santa Rosa del Guamuez, en el Valle del Guamuez, y de la comunidad educativa de la sede Ukumari Kankhe; aunque dado el bajo número de la población A'i, también recurriré a la voz de líderes y autoridades de otras comunidades.

Es uno de los treinta y cuatro pueblos considerados en alto riesgo de exterminio físico y cultural por la Corte Constitucional en el auto 004 de 2009. Se estima que su población, en Colombia, no supera los dos mil habitantes y, en el último autodiagnóstico sociolingüístico, aplicado en el año 2005, se identificó una cifra de menos de cuatrocientos hablantes nativos, con tendencia a la baja. Su territorio y cultura se encuentran altamente afectados por las dinámicas del conflicto armado, el narcotráfico, la alta presencia de cultivos de uso ilícito, la industria petrolera y el relacionamiento constante con la población colona. Sin embargo, aún mantienen vivan gran parte de sus tradiciones, especialmente la del uso de yagé, su planta sagrada.

El presente documento, más allá de enmarcarse en una apuesta meramente académica, constituye un relato crítico sobre el ser profundo del conjunto de prácticas culturales y luchas de resistencia llamado educación propia. Ahora bien, a lo largo de este ejercicio de escritura, intentaré esbozar una idea de qué es la educación propia a partir de cuestionamientos que me han interpelado a lo largo de casi de veinte años de caminata y diálogo con los pueblos indígenas; cuestionamientos que he tenido la oportunidad de compartir y enriquecer con sabedores y líderes, por lo cual, las ideas aquí planteadas son también el resultado de un ejercicio de pensamiento colectivo y de un corazonar permanente con los territorios.

Más allá de los aspectos comunitarios e institucionales implicados en la implementación del proceso educativo propio, resulta de suma importancia explorar los escenarios culturales en donde circula el conocimiento más profundo del pueblo A'i. En este sentido, me refiero al mundo de la espiritualidad, el cual representa el pilar fundamental del ser A'i, pues es desde allí que se vivencian los valores y normas más estrictas que rigen la vida en el territorio. De este modo, pretendo explorar la manera en que la medicina tradicional, fundamentada en el uso de la planta sagrada del yagé, constituye el escenario primordial de la vida A'i y, por lo tanto es la base del conocimiento y su transmisión.

Algunos referentes teóricos como Richard Evans Schultes (2004), Scott Robinson (1996) o Jean Langdom (2014) han intentado aproximarse a explicar algunos elementos claves de los rituales sagrados de comunidades de raíces yageceras, como los A'i o sus vecinos Zio Bain. Sin embargo, dada la complejidad de este sistema de conocimiento, cualquier intento de llevarlo al mundo de la escritura, en palabras de los sabedores, resulta insuficiente. Por ello, mi propósito no es adentrarme en conceptos ligados al chamanismo, sino, más bien, desde las voces de los A'i, explicar cómo las relaciones entre el territorio y la espiritualidad sientan las bases para la vitalidad de los saberes culturales complejos y, por qué sin estos no es posible hablar de educación propia. Por este motivo, para los propósitos de este trabajo, resulta necesario adentrarse en los espacios ceremoniales, dialogando con las autoridades tradicionales.

1.1 Consideraciones Metodológicas

El presente trabajo, a nivel metodológico, parte del enfoque cualitativo en investigación, el cual se distingue por su interés en comprender la realidad desde la perspectiva de quienes la viven. Se centra en la apertura hacia el ser humano, su pensamiento propio y en la reconstrucción de su propio esquema de observación. Esto significa que no he tratado de imponer categorías o preguntas rígidas, sino de escuchar y observar cómo el pueblo A'i, desde su sistema de conocimiento, organiza su mundo y le da sentido.

Para ello, he optado por una disposición de escucha y de observación atenta, permitiendo que los participantes se expresen en sus propios términos. Lo que emerge no son datos numéricos, sino estructuras de significación, órdenes internos y visiones culturales que reflejan la complejidad de los hechos sociales. La información cualitativa aquí recopilada, por tanto, describe cómo el sujeto interpreta y organiza su experiencia, reconstruyendo su mirada y su forma de comprender la realidad. "Aquella es precisamente la información cualitativa: una que describe el orden de significación, la perspectiva y la visión del investigado" (Canales, 2010, p.20)

Esta perspectiva metodológica permite que los fenómenos sociales, en este caso la educación del pueblo A'i, se comprendan en su complejidad, articulando lo espiritual, lo territorial y lo comunitario, y evitando reducciones simplistas. De este modo, no solo se enriquece la producción académica, sino que también fortalece la legitimidad de la investigación al reconocer la diversidad epistémica y la necesidad de construir conocimiento desde la pluralidad de mundos que conforman la realidad.

En esta vía, el diálogo de saberes constituye un eje fundamental en el camino recorrido para la realización de esta investigación, porque permitió reconocer que todo proceso de conocimiento es plural y situado. Tal como señala Fernando Urbina Rangel, este ejercicio *“consiste, en su forma más elemental, en intercambiar ideas para lograr entre todos los dialogantes un mejor manejo de mundo”* (2013, p. 9). En este sentido, la investigación no puede limitarse a la aplicación de metodologías externas, sino que debe abrirse a la escucha y a la confrontación respetuosa de sistemas de conocimiento, donde lo ancestral se convierte en la base común que posibilita el reconocimiento mutuo.

Metodológica y éticamente, la relevancia del diálogo de saberes radica en que los pueblos indígenas poseen sistemas de conocimiento que integran dimensiones espirituales, territoriales y comunitarias, los cuales no pueden ser reducidos a categorías occidentales sin perder su sentido. Incorporar estos saberes en la investigación implica reconocer que la palabra, como enseñan los sabedores, es eficaz en la medida en que se hace obra, es decir, que se traduce en prácticas que sostienen la vida y la relación con la naturaleza. Por ello, el diálogo no solo enriquece la producción académica, sino que también sitúa los saberes indígenas como interlocutores válidos y necesarios en la construcción de conocimiento.

Además, este enfoque favorece la autocrítica y la complementariedad, pues las diferencias entre sistemas de conocimiento no se conciben como obstáculos, sino como oportunidades para ampliar horizontes y nutrir visiones parciales. En consecuencia, el diálogo de saberes se convierte en una metodología ética y política que garantiza que la investigación responda a las realidades y aspiraciones de

los pueblos, evitando reproducir relaciones de poder desiguales y contribuyendo a un acceso compartido al conocimiento.

Realizar una investigación de este tipo implica un esfuerzo constante por comprender la otredad, dejándose interpelar por ella, dialogar con ella y construir con ella. Es importante pensar por un momento en los objetivos que perseguimos a la hora de acercarnos a ese Otro que de una u otra manera nos incita a desentrañar sus más profundos secretos y con los cuales en muchas ocasiones nos hacemos cómplices, o más bien, debemos hacernos cómplices. En este sentido, Fernando Urbina resalta la importancia del dialogo como posibilidad de comprensión, reflexión y enriquecimiento mutuo de las experiencias de vida.

“El requisito mínimo para que el encuentro de dos puntos de vista distintos sea fecundo, reside en pensar que el conocer y examinar el punto de vista del otro va a servir para cambiar, corregir o, al menos, enriquecer, el punto de vista propio. Conocer al otro es asomarse a lo que piensa y es esa la forma mayor y más efectiva como se manifiesta el respeto.” (Urbina, 2013, p. 5)

Esta disposición frente al conocimiento requiere a su vez el ingreso a los espacios y tiempos estipulados culturalmente para la presentación “formal” de la Palabra de los mayores. Por esta razón, gran parte de las reflexiones aquí presentadas son el resultado de muchas noches de diálogo, reflexión visión mediadas por la planta sagrada del yagé. Si bien, para ello, mis principales interlocutores y guías en estos últimos años han sido el Taita Universario Queta y la Abuela Vitelia Criollo, así como sus hijos; también es importante mencionar que durante estos años fui afortunado en poder compartir esta medicina de la mano de otros sabios como El Taita Querubín Queta, el Taita Eliseo Queta, el Taita Jaime Queta, el Taita Enrique Lucitante, el Taita Sebastián Descanse, al igual que otros líderes y conocedores a profundidad de la espiritualidad como Cesar Chapal y su sobrino Cristhian Chapal, quienes en conjunto han sido maestros en este camino para la comprensión del sistema de conocimiento del pueblo A’i.

En este sentido, referirse al dialogo de saberes en el presente trabajo, tiene que ver con un proceso tanto personal como colectivo, en el cual, como investigador, he logrado comprender buena parte de la

complejidad del pensamiento A'í, siendo partícipe de las luchas diarias de este pueblo y aportando también desde mi experiencia personal y profesional. Razón por la cual, este ha sido un ejercicio de aprendizajes y desaprendizajes constantes en los que mis subjetividades y saberes han sido confrontados y deconstruidos gracias a la relación directa con el uso de las plantas sagradas y el acompañamiento de los sabedores. No obstante, cabe mencionar que al ser el dialogo un ejercicio bidireccional, las reflexiones aquí logradas no constituyen un logro meramente personal, sino que se circunscriben también en el ámbito del pensamiento colectivo; pensamiento que se nutre de cada charla, de cada amanecer en las casa de yagé y de múltiples experiencias caminadas en el territorio del pueblo A'í.

1.2 ¿Con Quién Dialogué?

Resulta fundamental hacer una breve descripción de las personas mencionadas a lo largo del presente documento, quienes con su palabra y sabiduría contribuyeron amablemente en el desarrollo de los siguientes capítulos.

Taita Universario Queta: Autoridad Tradicional de Resguardo Cofán Santa Rosa del Guamuez. Nacido en Santa Rosa del Guamuez e hijo del Taita Rufino Queta quien anteriormente fuera también autoridad tradicional del resguardo.

Abuela Vitelia Criollo: Esposa del Taita Universario Queta. Sabedora reconocida en el pueblo A'í. Nieta del Taita Anselmo Criollo, considerado uno de los máximos sabedores que ha tenido este pueblo.

Liliana Queta Criollo: Hija mayor del Taita Universario Queta y la Abuela Vitelia Criollo. Es una lideresa reconocida, especialmente en procesos organizativos de mujeres indígenas. Ha sido alcaldesa mayor del Resguardo Santa Rosa del Guamuez y ha desempeñado otros cargos dentro del cabildo.

Bairon Queta Criollo: Hijo del Taita Universario Queta y la Abuela Vitelia Criollo. Seguidor de la medicina del yagé. Lleva aprendiendo estos saberes junto a su padre desde su infancia.

Bayardo Queta Criollo: Hijo menor del Taita Universario y la Abuela Vitelia Criollo. Al igual que su hermano, también ha seguido el camino de la medicina del yagé desde temprana edad.

Andrés Queta: Seguidor de la medicina tradicional de yagé. Hijo de la autoridad tradicional Reinerio Queta del Resguardo Ukumari Kankhe. Líder y conocedor de las realidades de los territorios cofanes.

Carlos Chapal Gómez: Líder reconocido dentro del político-organizativo del pueblo A'í. Se ha desempeñado como director del CEIB Taita Querubín Queta Alvarado entre los años 2020 y 2024. Actualmente, hace parte de la directiva del Resguardo Ukumari Kankhe.

Yudy Quintero Meaguaje: Lideresa del pueblo A'í, especialmente involucrada en el proceso de educación propia. Es madre de familia, miembro del consejo directivo de la IER Santa Rosa del Guamuez.

Omar Contreras: Filósofo; maestro de la IER Santa Rosa del Guamuez. Encargado de la enseñanza de las ciencias sociales y seguidor de la medicina tradicional. Se ha destacado como gestor de iniciativas de fortalecimiento cultural y político dentro del Resguardo Santa Rosa del Guamuez.

De esta manera, es importante mencionar que mis interlocutores principales fueron los miembros de la familia Queta Criollo, quienes a través de muchas noches de toma de yagé y de conversaciones profundas, me ayudaron a comprender mejor el proceso educativo del pueblo A'í desde los espacios sagrados. Igualmente los docentes y directivos, con quienes en múltiples ocasiones también compartí la medicina y la palabra, aportaron en la ampliación de mis perspectivas sobre los procesos de formación y las problemáticas que afrontan las comunidades.

Los relatos presentados a lo largo del texto son el resultado de diferentes espacios de diálogo con cada una de estas personas, a lo largo de seis años de convivencia y trabajo mancomunado en el marco del proceso político organizativo del pueblo A'í. Cada uno de estos aportes fue recogido en diferentes momentos, especialmente en escenarios ceremoniales de toma de yagé, donde tuve la oportunidad de compartir largas conversaciones en torno a las problemáticas y sueños de los A'í en relación sus realidades

educativas. Como principio ético de relacionamiento, cada uno de ellos y ellas ha sido informado oportunamente de su participación en este trabajo de investigación, por lo cual, me han concedido su consentimiento informado, el cual se anexa a este documento (Ver Anexo: Consentimientos informados)

1.3 ¿Dónde?

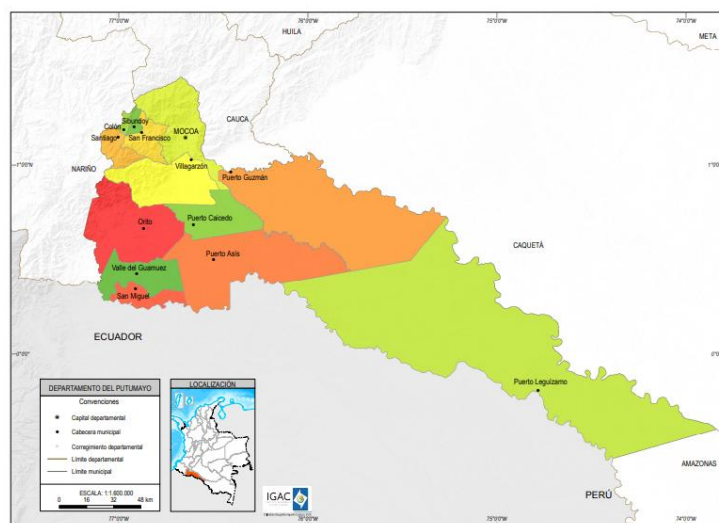


Ilustración 2: Mapa de Putumayo. Fuente: Instituto Geográfico Agustín Codazzi.

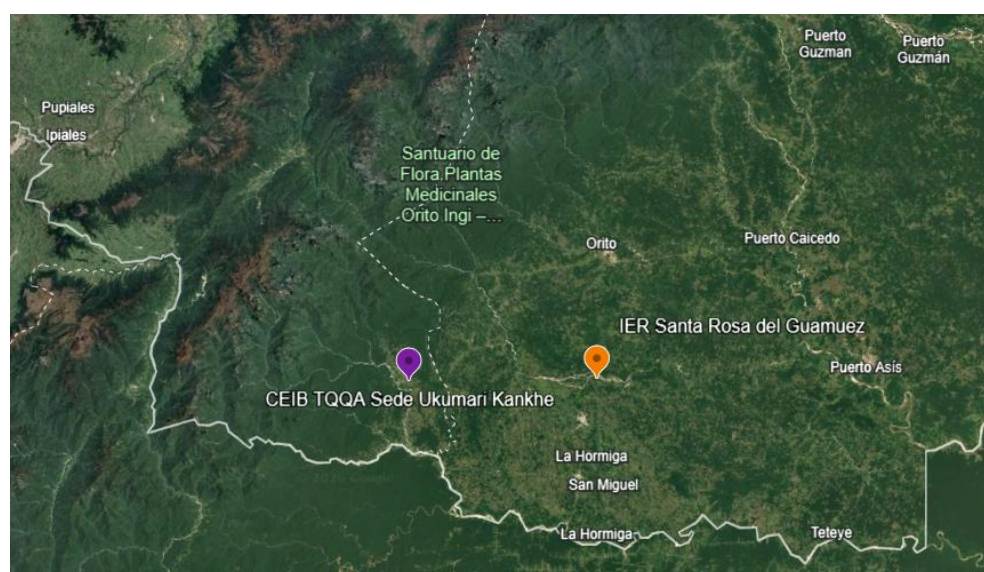


Ilustración 3: Ubicación de la sede principal de la IER Santa Rosa del Guamuez, en el resguardo del mismo nombre. Departamento del Putumayo, municipio Valle del Guamuez. También se presenta la ubicación de la Sede Ukumari Kankhe del Centro Etnoeducativo Intercultural Bilingüe Taita Querubín Queta Alvarado.

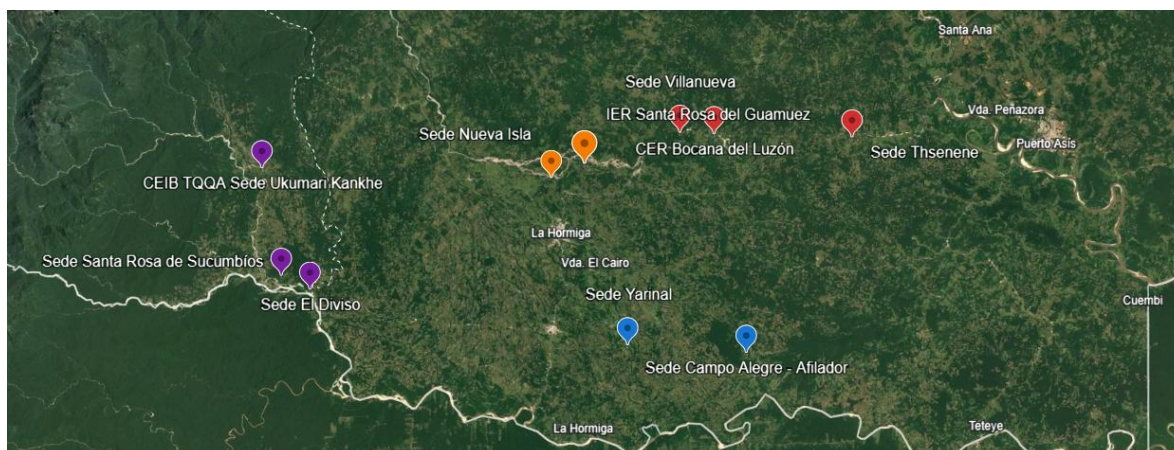


Ilustración 4: Georreferenciación de las diez escuelas rurales mixtas ubicadas, cada una, en un asentamiento cofán del mismo nombre.

1.3.1 IER Santa Rosa del Guamuez

La Institución Etnoeducativa Rural Santa Rosa del Guamuez es una Institución ubicada en la jurisdicción del Municipio Valle del Guamuez, cuyo casco urbano es denominado como La Hormiga. Cuenta con nueve sedes, distribuidas en diferentes resguardos y cabildos indígenas del municipio; cuatro en territorios embera chamí (Resguardo La Argelia, Resguardo La Italia, Resguardo Las Palmeras y Vereda Jardines de la Selva); dos en territorios Nasa (Resguardo El Progreso Kiwe U'se y Resguardo Tierra Linda); una en el Resguardo Nuevo Horizonte del pueblo de los Pastos; y dos en territorios A'i: cabildo Nueva Isla y Resguardo Santa Rosa del Guamuez, siendo esta última la principal y la escogida para el desarrollo del presente trabajo.



Ilustración 5: Ubicación de las nueve sedes de la IER Santa Rosa del Guamuez

Como lo mencioné anteriormente, para los propósitos de este trabajo me he concentrado en el Resguardo Cofán Santa Rosa del Guamuez. Ancestralmente, este territorio es conocido como *Apichakhw Kankhe*, que significa pueblo del barro, no obstante, cabe mencionar que la palabra *apichakhw* hace referencia a un tipo específico de arcilla empleada para la alfarería, que abundaba a orillas del río Guamuez; práctica ya en desuso. Por otra parte, *Kankhe* hace referencia a un asentamiento, a un lugar donde habita gente.

Dentro del resguardo, se localiza la sede principal de la Institución, la cual atiende estudiantes de los pueblos cofán (en primaria y secundaria), nasa, embera chamí, pastos (en secundaria, pues la primaria la cursan en sus respectivas sedes) y estudiantes mestizos, provenientes de otras zonas del Putumayo e incluso de otras regiones del país, dado que cuenta con el servicio de residencia escolar. Al respecto, cabe anotar que si bien, en un principio la residencia se contempló como un espacio dedicado a la atención de estudiantes indígenas, con el paso del tiempo y la apertura de carretas y la asignación de rutas de transporte escolar, los niños y niñas indígenas han dejado de hacer uso de estas instalaciones, por lo cual ahora la población allí acogida está conformada por estudiantes campesinos y algunos afodescendientes. El resguardo está a 8 kilómetros de La Hormiga, al cual se accede por una vía terciaria, hoy pavimentada. Tiene una población de alrededor quinientas personas, distribuidas en 174 familias. Su extensión es de 756 hectáreas, dentro de las cuales se desarrollan principalmente actividades de agricultura, piscicultura

y ganadería. Dada su cercanía al casco urbano, a su relación con la industria petrolera, a la presencia de cultivos de uso ilícito (coca) y a su colindancia con fincas, ya es muy escasa la cacería, haciendo que muchas personas se dediquen a las actividades mencionadas, así como a empleos o labores comerciales en el pueblo.



Ilustración 6: IER Santa Rosa del Guamuez

A nivel educativo, esta sede atiende a alrededor de 150 estudiantes cada año (con las características poblacionales mencionadas). Cuenta con diez docentes de planta, quienes lideran las asignaturas obligatorias, más cinco maestros contratados en el marco del decreto 2500 de 2010, encargados de la revitalización lingüística, las artes tradicionales y la espiritualidad; para esto último se realiza la vinculación por prestación de servicios de una autoridad tradicional, sabedor, quien orienta a los niños y niñas desde su sabiduría, liderando las ceremonias de yagé periódicas a los largo del año.

1.3.2 Centro Etnoeducativo Intercultural Bilingüe Taita Querubín Queta Alvarado

Este Centro está ubicado en corregimiento Cofanía Jardines de Sucumbiós del municipio de Ipiales, departamento de Nariño. Si bien esta zona alguna vez fue parte del Putumayo, luego de un largo litigio, terminó haciendo parte de Nariño. Cuenta con cuatro sedes. Una sede de población nasa ubicada en el

resguardo Nasa Uh, llamada Yu Wala Kwet; dos sedes de primaria ubicadas en el Resguardo Cofán Santa Rosa de Sucumbíos (Sede Santa Rosa de Sucumbíos y sede El Diviso) y la sede principal, llamada Ukumari Kankhe, localizada en el caserío principal de Jardines de Sucumbíos. Esta última lleva el nombre del resguardo más grande del pueblo A'i, ubicado a unos cientos de metros de allí. La mayoría de la población estudiantil es cofán, aunque también conviven niños y niñas del pueblo murui, del pueblo de los Pastos y del pueblo nasa, así como campesinos que han visto en la educación propia una opción de formación que llama la atención por sus valores y principios fundamentales. Allí se accede por la única vía terciaria que conduce desde la Hormiga hasta El Empalme, sobre le rio Rumiayaco, lugar donde termina la carretera.

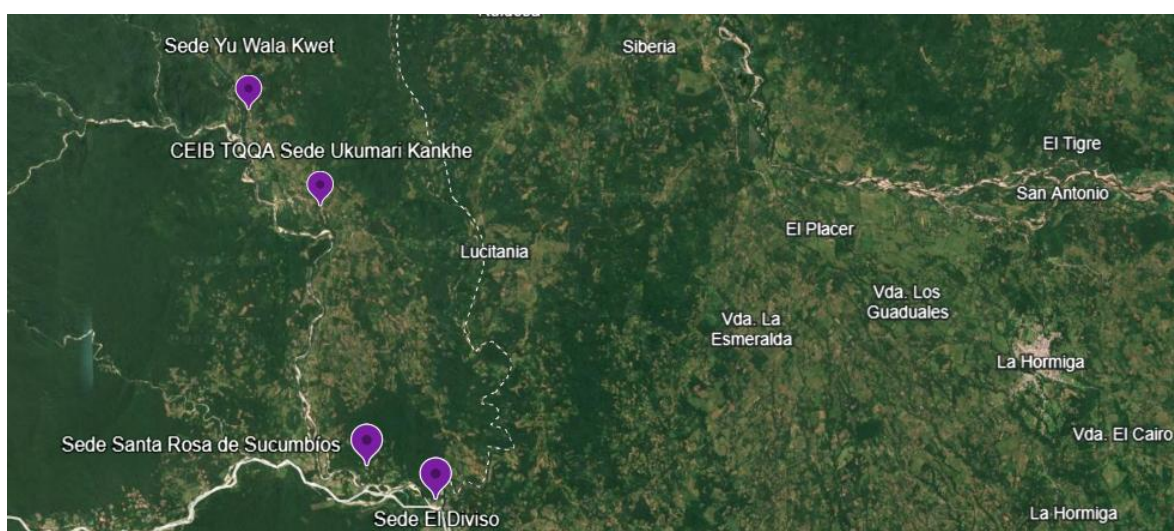


Ilustración 7: Localización de las cuatro sedes del CEIB Taita Querubín Queta Alvarado

El Resguardo Indígena Cofán Ukumari Kankhe cuenta con 21.140 hectáreas, en su mayoría destinadas a la conservación de la biodiversidad, pues muy pocas personas lo habitan, dado que gran parte de sus 47 familias, se asientan en los caseríos de El Empalme y Jardines de Sucumbíos. Se ubica en el extremo suroriental de la cordillera de los Andes, dentro de la cuenca alta de los ríos Rumiayaco, Gavilanes, San Miguel y Rancherías, afluentes del Putumayo. Es una zona fuertemente golpeada por el conflicto armado y la presencia de cultivos de uso ilícito, pero también es un lugar estratégico para los A'i, pues es un territorio lleno de sitios sagrados, guardando un gran valor a nivel espiritual.

El Centro Etnoeducativo atiende actualmente alrededor de 100 estudiantes. En años anteriores llegó a atender hasta 150. No obstante debido al desplazamiento de familias tanto indígenas como campesinas, este número se ha diezmado en los últimos cinco años. A ello se suma que, en la actualidad, las familias A'i han reducido su tasa de natalidad, debido a factores económicos, laborales, culturales y sociales. La sede principal, con la cual tuve mayor contacto, en términos del desarrollo del presente trabajo, atiende en promedio a 50 estudiantes, mayoritariamente A'i, en primaria y secundaria, con una presencia considerable de población murui, pastos y sobre todo nasa, provenientes de la sede Yu Wala Kwet.



Ilustración 8: CEIB Taita Querubín Queta Alvarado. Sede Ukumari Kankhe.

Cabe mencionar que, su infraestructura tiene múltiples carencias, pues solo cuenta con cuatro aulas, por lo cual deben recurrir al préstamo de la casa cabildo de Ukumari Kankhe (aledaña a la escuela). Tiene un restaurante escolar improvisado y una batería sanitaria que requiere mejoramiento. Tampoco cuenta con espacios de recreo. No obstante, su fortaleza, en términos de espacios, radica en su gran chagra escolar, de alrededor de una hectárea, en la cual se desarrollan actividades agrícolas, incluyendo la siembra de plantas medicinales.

Los maestros de este centro etnoeducativo son contratados año a año mediante la modalidad de prestación de servicios, pues aún no se han logrado acuerdos con la Secretaría de Educación Municipal de Ipiales frente a los nombramientos en propiedad, lo cual genera algunas dificultades en la continuidad de los maestros y el acceso a recursos para el sostenimiento de las sedes.

1.4 Fuentes documentales

Analizar el proceso educativo propio del pueblo A'í exige una aproximación metodológica que reconozca la diversidad de fuentes y la manera en que cada una da cuenta de un sistema de conocimiento integral. En este sentido, estas fuentes no constituyen meros insumos técnicos, sino expresiones vivas de la memoria, la organización comunitaria y la resistencia cultural.

- Proyecto Educativo Comunitario de la IER Santa Rosa del Guamuez y Proyecto Educativo Comunitario del CEIB Taita Querubín Queta Alvarado: al ser documentos inéditos elaborados directamente por los maestros de las instituciones etnoeducativas, constituyen testimonios pedagógicos de primera mano. Su valor metodológico radica en que reflejan las prácticas cotidianas, las tensiones con la educación oficial y las estrategias locales de revitalización cultural. Son fuentes primarias que permiten comprender cómo la educación propia se materializa en la escuela y cómo los docentes la adaptan a las realidades territoriales. Son documentos muy ricos en elementos culturales y contienen aportes únicos en términos de conocimiento del contexto, además de proporcionar una base histórica para la comprensión del proceso organizativo, político y educativo del pueblo A'í.
- Modelo Educativo Propio Integrado e Intercultural y Currículo Propio Integrado e Intercultural: elaborados participativamente por la Fundación Zio A'í, representan esfuerzos colectivos de sistematización que ofrecen marcos conceptuales y curriculares que articulan el sistema de conocimiento A'í con herramientas pedagógicas interculturales. Son fuentes que permiten

analizar el tránsito de la oralidad y la práctica comunitaria hacia propuestas escritas que buscan dialogar con el sistema educativo nacional. Evidencian los sentires y posicionamientos políticos A'i de manera clara y constituyen lineamientos fundamentales para la implementación de la educación en los territorios.

- Plan de Vida del Pueblo Cofán: este documento es la hoja de ruta política y organizativa del pueblo. Metodológicamente, es indispensable porque sitúa la educación propia dentro de un proyecto mayor de pervivencia cultural y territorial. Permite entender que la escuela no es un espacio aislado, sino parte de un horizonte político que vincula identidad, espiritualidad y defensa del territorio.
- Plan de Salvaguarda del Pueblo Cofán: elaborado en cumplimiento del Auto 004 de 2009 de la Corte Constitucional, constituye una fuente normativa y política. Su relevancia metodológica está en que conecta la educación propia con los mecanismos de protección jurídica del Estado, mostrando cómo las comunidades articulan sus saberes con marcos legales de salvaguarda. Es clave para comprender la dimensión de derechos colectivos y la obligación estatal de garantizar la pervivencia cultural.
- Documental Historias de Nuestras Lenguas. Capítulo 1: Lengua A'ingae: como producción audiovisual, aporta una dimensión etnográfica y sensible. Su valor metodológico reside en que visibiliza la lengua como elemento fundamental para el sistema educativo Cofán, mostrando la oralidad, las voces de los mayores y la problemática del desuso de la lengua A'ingae. En esta producción, el Taita Eliceo Queta narra cómo, desde el origen, la lengua, la cultura la espiritualidad y el territorio se configuran en una unidad indivisible, haciendo reflexiones frente a las nuevas generaciones.

Estas fuentes documentales constituyen un soporte indispensable para comprender la experiencia educativa del pueblo A'i. Para los propósitos del presente trabajo se buscó tejer estas fuentes con relatos

orales provenientes de los sabedores y líderes comunitarios. Ello, entendiendo que la oralidad transmite la memoria viva, las historias y las prácticas espirituales que no siempre quedan plasmadas en los textos escritos. Integrar estas voces permite que los documentos institucionales, comunitarios y normativos no se reduzcan a registros técnicos, sino que se conviertan en expresiones de un sistema de conocimiento que articula territorio, espiritualidad y educación.

Al mismo tiempo, el diálogo con las fuentes académicas ofrece herramientas para interpretar y contextualizar la riqueza de las fuentes Cofán. Este tejer asegura que los documentos comunitarios y normativos no se analicen de manera aislada, sino en relación con las dinámicas históricas y políticas que los atraviesan. Así, el tejido entre lo documental, lo oral y lo académico abre la posibilidad de un análisis profundo, capaz de reconocer la educación A'i como un sistema de conocimiento integral que desafía las lógicas coloniales y reafirma la autonomía cultural.

1.5 Antecedentes de Investigación

Es importante mencionar que las investigaciones realizadas sobre el pueblo A'i no son particularmente numerosas; especialmente si nos referimos a la educación propia. No obstante, a continuación haré un breve recorrido por algunos autores que han realizado acercamientos a este pueblo.

En primer lugar, el estudio de Roberto Patiño (2002) se centra en la comunidad cofán² asentada en Jardines de Sucumbíos, con el objetivo de dar a conocer sus realidades socioeconómicas y culturales entre los años 2000 y 2002. La investigación se plantea como una aproximación descriptiva e interpretativa que combina métodos cuantitativos y cualitativos, buscando visibilizar aspectos como la organización social, la medicina tradicional, las expresiones artísticas y la cosmovisión. El propósito central es mostrar

² En la literatura sobre los cofanes en común encontrar el término escrito con K o con C. Ello se explica debido al origen del término, pues se trata de un vocablo acuñado de manera colonial. Como se mencionó anteriormente, la autodenominación de este pueblo es A'i; gente, en lengua nativa.

cómo, pese a la presión de la colonización y la economía capitalista, los A'í han logrado preservar elementos esenciales de su identidad y cultura ancestral.

Patiño (2002) expone la problemática derivada de la pérdida territorial y la presión de actores externos como colonos, empresas petroleras y cultivos ilícitos, afirmando que la colonización, primero agraria y luego extractiva, ha reducido el espacio vital de la comunidad, generando desplazamientos y afectando prácticas culturales como la cacería, la pesca y los rituales asociados al yagé. La tesis subraya que más del 80% del territorio se encuentra en manos de colonos, lo que pone en riesgo la supervivencia física y cultural de este pueblo. Además, se señala la insuficiencia de las políticas estatales y la persistencia de amenazas ambientales como las fumigaciones con glifosato en el marco de los procesos de erradicación de cultivos de uso ilícito y la presencia de industrias extractivas.

A lo largo del texto, articula la relación entre economía de subsistencia y economía de mercado, mostrando cómo la comunidad ha debido adaptarse a nuevas formas de producción y comercialización, planteando que la interacción entre ambos sistemas genera procesos de cooptación y complementariedad, pero siempre en condiciones de desventaja para los indígenas. El análisis revela que la penetración del capitalismo ha transformado no solo las prácticas productivas, sino también la organización social y la cosmovisión, obligando a los A'í a redefinir sus estrategias de subsistencia y resistencia.

La investigación concluye que la comunidad A'í, asentada en Jardines de Sucumbíos, enfrenta una situación crítica marcada por la pérdida territorial, la presión de la economía extractiva y la violencia, pero también muestra su capacidad de resiliencia y adaptación. El estudio aporta al conocimiento regional y nacional al visibilizar la riqueza cultural y espiritual de los A'í, y al señalar la necesidad de políticas que reconozcan su autonomía y derechos territoriales. Por lo cual, la tesis constituye un insumo valioso para comprender la interacción entre sistemas económicos, procesos de colonización y dinámicas culturales

indígenas, reafirmando la importancia de los procesos político-organizativos, la educación propia y la memoria colectiva como herramientas de resistencia.

Por otra parte, desde una mirada educativa, la tesis de maestría de Luisa Zapata (2024) expone una reflexión crítica sobre la implementación de la normatividad en educación para pueblos indígenas en Colombia, a partir de una experiencia prolongada tanto desde su rol institucional en el Ministerio de Educación Nacional como desde el trabajo directo con las comunidades. La autora parte de una hipótesis inicial: la normatividad ha limitado el desarrollo de la educación propia; y la contrasta con los hallazgos de su investigación. El resultado muestra que, aunque las políticas estatales han tendido a homogenizar y desconocer la autonomía indígena, también han posibilitado la financiación y producción de materiales propios, lo que evidencia una tensión entre imposición normativa y construcción y difusión comunitaria del conocimiento.

El análisis se organiza en tres niveles de relación: Ministerio–Secretarías, Secretarías–pueblos indígenas y Sistema Nacional–educación propia. En cada uno se revelan contradicciones estructurales. Por un lado, la distancia entre la normatividad central y su aplicación territorial, marcada por el desconocimiento de la autonomía política del pueblo A'i y la persistencia de prácticas racistas desde la institucionalidad. Por otro, las tensiones entre las Secretarías y las comunidades, donde se niega la posibilidad de nombrar maestros propios, se imponen calendarios ajenos y se mantienen modelos como Escuela Nueva. Del mismo modo, se evidencia cómo el Sistema Nacional sigue evaluando con pruebas estandarizadas y estructuras escolares rígidas, sin reconocer la centralidad de la comunidad en la educación indígena.

El documento de Zapata deja claro que, aunque existen avances normativos como el Decreto 2500 de 2010 y medidas recientes para reconocer a sabedores y docentes indígenas, la implementación plena de la educación propia enfrenta obstáculos profundos. La autora subraya que la educación indígena no se centra en instituciones escolares ni en estudiantes aislados, sino en la comunidad como sujeto pedagógico.

En este sentido, el texto aporta una mirada crítica y situada que muestra la complejidad de articular políticas estatales con proyectos de autonomía indígena. La conclusión es que la educación propia avanza, pero su consolidación requiere transformar las relaciones de poder entre Estado y pueblos indígenas, reconociendo la diversidad como principio rector y no como excepción.

Otro trabajo, como el de Linda Morales (2024) titulado *Plantas y remedios: el cuidado del ser cuerpo–territorio en el pueblo A’i (Cofán) de Putumayo*, se posiciona desde un lugar más antropológico, dialogando profundamente con la noción de educación propia, entendida como el proceso mediante el cual las comunidades indígenas transmiten sus saberes, prácticas y cosmovisiones desde sus propios referentes culturales. El énfasis en la relación cuerpo–territorio y en las plantas como mediadoras de cuidado y conocimiento refleja cómo la educación no se limita a la escuela formal, sino que se despliega en la vida cotidiana, en los rituales y en la memoria colectiva. En este sentido, el texto muestra que aprender en clave A’i significa enraizarse en el territorio y reconocer la interdependencia entre seres humanos y no humanos.

Asimismo, la investigación evidencia que la educación propia se sostiene en la oralidad, la ritualidad y la práctica comunitaria. Los relatos cosmogónicos, el uso del yagé y la transmisión de saberes sobre plantas medicinales son formas pedagógicas que enseñan a las nuevas generaciones cómo habitar el mundo desde la perspectiva A’i. La tesis, al documentar estas prácticas, contribuye a visibilizar que la educación indígena no es un sistema paralelo ni subordinado, sino un modo legítimo de producir conocimiento y de fortalecer la identidad colectiva. La noción de cuerpo como territorio, por ejemplo, es una enseñanza que articula salud, espiritualidad y política, y que se transmite mediante experiencias vividas más que por contenidos abstractos.

“Es por ello que, el hallazgo significativo de esta investigación es que, la enfermedad no solo afecta al cuerpo, sino también al territorio, ya que ambos comparten una misma espiritualidad y son parte el uno del otro. No es posible separar al sujeto de lo que lo sujeta y eso implica que la

experiencia de la enfermedad sea un claro indicador de que el territorio también está en desequilibrio. Además, la experiencia de usar plantas medicinales para curarse y cuidarse permite a las personas establecer vínculos con la naturaleza, haciéndoles comprender que esta no es solo un recurso sino una extensión de sí mismas, un lugar que requiere cuidado para mantener y reproducir la vida.” (Morales, 2024, p. 102)

Otro elemento valioso de esta tesis es la propuesta de un boticario ilustrado con plantas medicinales, demostrando cómo el conocimiento indígena se convierte en herramienta pedagógica para la defensa del territorio y la autonomía cultural, reafirmando así, que la educación propia del pueblo A'í es un proceso de cuidado y resistencia, que no solo preserva saberes ancestrales. No obstante, la autora también advierte, de manera muy crítica, la forma en que el yagé se ha venido insertando en circuitos económicos globales:

“La inserción del yagé a los circuitos económicos tiene dos grandes caras. La primera, corresponde al uso que se le ha dado en occidente durante las últimas décadas como sustancia psicoactiva o medicina alternativa gracias a la tendencia neochamanica occidental. La segunda, refiere a las tensiones ejercidas por farmacéuticas en la lucha por patentar sus beneficios medicinales como recurso y comercializarlos.” (Morales, 2024, p. 86)

Este doble movimiento evidencia cómo los saberes indígenas, al mismo tiempo que se convierten en herramientas de resistencia, son objeto de disputas globales que ponen en riesgo su sentido espiritual y comunitario. En efecto, la apropiación de prácticas como el uso del yagé por circuitos neochamánicos occidentales y por la industria farmacéutica no solo descontextualiza su valor ritual, sino que fragmenta la relación integral entre territorio, cuerpo y espiritualidad.

Desde otra perspectiva, el texto de Magnolia Sanabria y Consuelo Pabón (2023), *Pensamiento y performancias de la oralidad cofán: avances conceptuales y de comprensión en contexto*, expone el resultado de una investigación que busca comprender cómo las performancias orales del pueblo Cofán

(A'i) pueden ser reconocidas como prácticas de transmisión de saberes ancestrales y, al mismo tiempo, integrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación formal, destacando la importancia de la oralidad como forma de actualización cultural y como herramienta pedagógica que contribuye a la formación integral de los sujetos. En este sentido, la investigación se sitúa en un cruce entre la lógica de los saberes ancestrales y la lógica escolar, proponiendo un diálogo que cuestiona la hegemonía de los modelos educativos occidentales.

Desde este punto de vista, la oralidad A'i no es simplemente un recurso didáctico, sino una forma de pensamiento y de transmisión de memoria que desafía las estructuras rígidas de la educación formal. Al reconocer las performances como prácticas escénicas y simbólicas, se abre la posibilidad de construir una pedagogía propia que no se limite a adaptar contenidos indígenas a la escuela, sino que transforme la manera en que entendemos la enseñanza. Sin embargo, el texto parece todavía enmarcarse en la necesidad de "integrar" estas prácticas al sistema nacional, lo que puede reproducir la subordinación de los saberes indígenas a la lógica estatal. En este sentido, el texto representa un esfuerzo importante por visibilizar la oralidad A'i como práctica educativa legítima y necesaria.

El texto aporta al debate sobre la educación indígena al mostrar que la oralidad performativa no puede reducirse a un recurso pedagógico instrumental. Más bien, constituye un modo de producción de conocimiento que desafía la homogeneización del sistema educativo nacional. La insistencia en reconocer las prácticas simbólicas y estéticas como actos únicos y situados revela la necesidad de repensar la educación desde una perspectiva decolonial, donde los saberes indígenas no sean traducidos ni subordinados, sino reconocidos en su propia lógica. Sin embargo, persiste el riesgo de que la categoría "performance" —proveniente de marcos académicos occidentales— pueda imponer un lenguaje externo que limite la comprensión desde el sistema de conocimiento A'i.

En síntesis, el gran aporte de este trabajo está en visibilizar cómo las prácticas orales son simultáneamente educativas, políticas y culturales, y cómo su reconocimiento puede transformar los

marcos de enseñanza-aprendizaje en Colombia. El desafío sigue siendo evitar que la academia convierta estas prácticas en objetos de estudio descontextualizados, y más bien acompañar a las comunidades en la consolidación de una educación propia que se nutra de la oralidad como eje central de transmisión de saberes, fortaleciendo el valor de los sistemas de pensamiento indígenas.

En un tránsito más hacia lo pedagógico, el artículo *La agrupación juvenil indígena U'fa Henfa, imágenes y sonidos del yagé. Aproximación a las obras artísticas del pueblo Cofán en Putumayo-Colombia* de Luis Ospina (2024), constituye un aporte significativo al estudio de las expresiones culturales indígenas contemporáneas. Ospina Raigosa se centra en la agrupación juvenil U'fa Henfa, oriunda del resguardo cofán Santa Rosa del Guamuez, mostrando cómo sus producciones artísticas —visuales y sonoras— se inspiran en el yagé, planta sagrada y eje espiritual de la cosmovisión A'i. El texto destaca la capacidad de los jóvenes para reinterpretar y actualizar símbolos ancestrales, generando obras que dialogan tanto con la tradición como con los lenguajes artísticos actuales.

El contenido del artículo revela que estas prácticas artísticas no son meramente estéticas, sino que cumplen una función pedagógica y política. A través de imágenes y sonidos, los jóvenes A'i transmiten saberes vinculados al territorio, la espiritualidad y la memoria colectiva. En este sentido, el artículo subraya que el arte indígena juvenil se convierte en una herramienta de resistencia cultural y de afirmación identitaria, capaz de contrarrestar procesos de homogenización y de invisibilización. La agrupación U'fa Henfa aparece como un espacio de educación propia, donde la creación artística se entrelaza con la transmisión de conocimientos ancestrales.

La tesis de Ospina constituye un aporte significativo a la discusión sobre el papel del arte en la pervivencia cultural indígena, pues el artículo ofrece una aproximación valiosa a las obras artísticas A'i, mostrando que la juventud indígena no solo reproduce tradiciones, sino que las recrea y resignifica en clave contemporánea. Desde este punto de vista, la agrupación U'fa Henfa se convierte en símbolo de

creatividad, resistencia y continuidad cultural, que invita a reconocer el arte indígena como un espacio de construcción de conocimientos desde la espiritualidad, en función la vida política y cultural.

Dado que el presente trabajo de investigación se desarrolló en el resguardo mencionado, más adelante ampliaré algunas reflexiones logradas con quienes han hecho parte del proceso formativo de U'fa Henfa, especialmente en relación con el binomio educación – espiritualidad.

Por último, considero importante mencionar el trabajo de Maria Elena Tobar (2024), lingüista y antropóloga con amplia trayectoria en el proceso educativo del pueblo A'i, cuyos aportes constituyen una aproximación valiosa a la revitalización de la lengua A'ingae desde una perspectiva integral entre memoria, oralidad y saberes ancestrales. Si bien la autora ha liderado la producción de materiales como la Gramática pedagógica del pueblo cofán y el mismo modelo educativo propio integrado e intercultural, en este caso me centraré en el texto *Una visión sintética de la lengua cofán desde la historia de Kunsiana*, en el cual se propone sintetizar los elementos fundamentales de la lengua como vehículo de transmisión cultural y como expresión de la cosmovisión A'i. Al situar la lengua en el marco de la historia de Kunsiana, la autora subraya que el idioma no es solo un sistema de comunicación, sino un tejido que enlaza territorio, identidad y espiritualidad.

El aporte principal radica en mostrar cómo la lengua A'ingae se convierte en un espacio de resistencia frente a los procesos de homogenización cultural. La investigación destaca que la preservación lingüística es inseparable de la pervivencia del pueblo, pues cada palabra encierra narrativas, prácticas y memorias colectivas. En este sentido, el texto se vincula directamente con la educación propia, al reconocer que la enseñanza de la lengua no puede desligarse de los relatos míticos, de las prácticas rituales y de la vida comunitaria.

Por lo tanto, el trabajo plantea la necesidad de fortalecer los procesos de revitalización lingüística, pero también abre interrogantes sobre los retos que enfrenta la lengua A'ingae en contextos de desplazamiento, escolarización y presión cultural externa. Tobar no solo documenta, sino que invita a

reflexionar sobre la urgencia de políticas y prácticas que reconozcan la lengua como patrimonio vivo. En conclusión, la obra de Tobar G. se convierte en un puente entre la investigación académica y la acción comunitaria, reafirmando que la lengua A'ingae es un eje central para la identidad, la memoria y la autonomía cultural del pueblo A'i.

Los antecedentes revisados permiten reconocer un campo de estudios que, aunque diverso en enfoques, converge en la necesidad de visibilizar las prácticas educativas del pueblo A'i. Patiño (2002) aporta una mirada socioeconómica que evidencia la resiliencia cultural frente a la colonización y la economía extractiva; Zapata (2024) problematiza las tensiones entre normatividad estatal y autonomía indígena; Morales (2024) enfatiza la relación cuerpo–territorio y el papel de las plantas en la transmisión de saberes; Sanabria y Pabón (2023) destacan la oralidad como práctica pedagógica legítima; Ospina (2024) analiza el arte juvenil como espacio de educación propia; y Tobar (2024) subraya la lengua como vehículo de resistencia cultural. En conjunto, estos trabajos enriquecen la comprensión de la educación indígena al mostrar su pluralidad de expresiones y su capacidad de resistencia frente a la homogenización. Sin embargo, al situar sus aportes en perspectiva crítica, se observa que la espiritualidad aparece de manera tangencial o subordinada a categorías externas como la política pública, la salud, el arte o la oralidad. Morales, por ejemplo, reconoce la espiritualidad en la relación cuerpo–territorio, pero la vincula principalmente a la experiencia de la enfermedad y el cuidado; Ospina la menciona como inspiración estética en la creación artística juvenil; y Tobar la asocia a la lengua como tejido cultural. En los demás casos, la espiritualidad se diluye en el trasfondo de la cosmovisión, sin ser tematizada como principio rector de la educación propia. Esta ausencia revela una tendencia a traducir las prácticas espirituales en marcos analíticos externos, lo que limita su reconocimiento como fundamento pedagógico.

De allí se desprende la pertinencia de una investigación que coloque la espiritualidad en el centro de la reflexión sobre la educación propia A'i. Más allá de ser un contexto o un recurso, la espiritualidad constituye el eje que articula cuerpo, territorio, lengua, oralidad y arte, y que da sentido a la transmisión

de saberes y a la formación integral de la comunidad. Reconocerla como fundamento permite superar la fragmentación de los enfoques anteriores y abrir un diálogo con la teoría decolonial, mostrando que la memoria y la identidad no son únicamente sociales, sino también espirituales. En este horizonte, la educación propia se revela como un proceso inseparable de la espiritualidad, capaz de sostener la pervivencia cultural y política del pueblo A'í frente a las presiones externas.

CAPITULO 2: EL PUEBLO A'Í.

El pueblo A'í³, comúnmente conocido como Cofán, habita principalmente en la frontera entre Colombia y Ecuador, con una concentración significativa en el departamento del Putumayo. Según datos censales, en Colombia se reconocen más de mil ochocientas personas como parte de esta nacionalidad indígena⁴, organizadas en cabildos territoriales a lo largo de los ríos Guamuez y San Miguel. Su presencia histórica antecede la colonización española, lo que evidencia una continuidad cultural y territorial que ha resistido procesos de desplazamiento y presión externa.

Los A'í se caracterizan por una profunda relación espiritual y ecológica con la selva amazónica. Son reconocidos como “sabios y maestros del mundo espiritual”, lo que refleja la centralidad de sus prácticas rituales y conocimientos chamánicos en la construcción de identidad colectiva. El sistema de conocimiento A'í articula territorio, espiritualidad y memoria, situando la selva no solo como espacio de subsistencia, sino como escenario de transmisión de saberes intergeneracionales y de resistencia cultural frente a la modernidad.

En el ámbito político y social, el pueblo A'í ha desarrollado procesos de organización comunitaria que buscan salvaguardar sus derechos territoriales y culturales. La institucionalización de cabildos y asociaciones responde a la necesidad de interlocución con el Estado y organismos internacionales, pero también constituye una estrategia de reafirmación identitaria. En este sentido, el pueblo A'í cuenta con una estructura político-organizativa clara representada por la Asociación de Autoridades Tradicionales Mesa Permanente de Trabajo por el Pueblo Cofán y Cabildos indígenas del Valle del Guamuez, Orito y San Miguel, desde la cual realizan gran parte del ejercicio de defensa de sus prácticas ancestrales y la adaptación a marcos jurídicos contemporáneos.

³ A'í es la palabra en lengua nativa que significa Gente.

⁴ 1816, según datos del DANE del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2018.

Los A'i reconocen como principio fundamental la vida y reafirman continuamente la necesidad de garantizar su pervivencia física y cultural como pueblo diferenciado, portador de una cultura, una lengua, un pensamiento, unas costumbres, unas tradiciones y una espiritualidad propia, desde la cual se orienta cada uno de los aspectos de su existencia. Se autodefinen como un Pueblo de Sabedores, guiado por la autoridad de sus Ateswpa A'i (Taitas)⁵ y su conocimiento ancestral, el cual se fundamenta en la relación con la planta sagrada del Yagé.

“ofrecemos a la humanidad el conocimiento de nuestras plantas medicinales, nuestra capacidad de curar enfermedades corporales y espirituales, nuestra generosidad sin límites, nuestra humildad, nuestras esperanzas y nuestra experiencia de desarrollo comunitario a partir de nuestro pensamiento indígena. Presentamos nuestra planta sagrada El Yagé “u'fa”, planta medicinal, como un elemento espiritual cohesionador de nuestra vida como pueblo, que en uso ceremonial nos permite proponer un modelo de vida para nuestras futuras generaciones.”(Fundación Zio A'i, 2002, P. 62)

En Colombia, según datos del Departamento Nacional de Estadística – DANE-, el pueblo Cofán está conformado por 1816⁶ personas, distribuidas en comunidades como Santa Rosa de Sucumbíos, El Diviso, Ukumari Kakhe, Santa Rosa del Guamuez, Yarinal, Afilador Campoalegre, Nueva Isla, Bocana del Luzón, Tshenene y Villa Nueva, en el Putumayo; y el resguardo Cofán de Santiago de Cali, en la ciudad de Cali, conformado por familias víctimas de desplazamiento forzado. Por otra parte, en Ecuador se estima que habitan alrededor de 1000 personas quienes habitan sobre las riberas del río Aguarico, principalmente. Como tomadores de remedio, los A'i se reconocen protectores y guardianes de la naturaleza, defensores

⁵ El término Ateswpa A'i proviene del verbo ateswye que significa saber o conocer; y la palabra A'i que significa gente. En este sentido, Ateswpa A'i puede traducirse como gente que sabe o gente con conocimiento. La palabra Taita, proveniente de las lengua kichwa e inga, ha sido adoptada más recientemente para referirse a estos sabedores, generalizándose en el habla cotidiana. Se presume que su adopción se dio a raíz del intercambio lingüístico con estos otros pueblos del piedemonte amazónico.

⁶ Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>

de ríos y animales, cuidanderos de la gente, y ejemplos de paz y hermandad. Esta práctica se vincula con un profundo respeto hacia la naturaleza, expresado en normas de convivencia armónica con el entorno.

A nivel económico, los A'i se han sustentado en actividades como la caza, la pesca y la recolección, complementadas con la agricultura de productos como maíz, plátano, yuca y frutales, desarrollada mediante sistemas de roza, quema y rotación de parcelas. Sin embargo, en la actualidad la caza y la pesca se han visto afectadas por diversos cambios en las dinámicas territoriales asociadas a la colonización, las industrias extractivistas y la presencia de cultivos de uso ilícito, como cambios en los usos del suelo, contaminación en los ríos, deforestación, pérdida del hábitat de muchos de los animales que normalmente se consumían, presencia de grupos armados que limitan el tránsito por el territorio, entre otras, lo que ha generado una transformación significativa en la dieta tradicional, hoy centrada en el consumo de productos de la canasta básica, obtenidos en supermercados de los cascos urbanos.

“Algunas familias poseen ganado vacuno y caballar, mientras que la mayoría mantiene cerdos y gallinas destinados principalmente a la venta comercial y solo de manera ocasional al consumo doméstico. En el presente, medianamente integrados a la economía regional criolla, los Ai participan en labores vinculadas con la ganadería, la explotación forestal, la producción artesanal y trabajos asalariados eventuales para colonos o empresas petroleras. A ello se suma la incursión en cultivos de coca, considerado uno de los problemas más graves que ha llegado a la región y que ha impactado de manera profunda sus dinámicas económicas y sociales.” (Califano & Gonzalo. 1995, p.12)

En cuanto a la lengua A'ingae - cofán -, de acuerdo con estudios del Instituto Caro y Cuervo (2000), se trata de una lengua aislada, es decir que se trata de un sistema lingüístico que no ha podido ser clasificado dentro de las grandes familias lingüísticas. Algunos estudios han intentado emparentarla con el Chibcha e incluso con la familia guahibo, sin embargo, hasta el momento no se ha logrado determinar su origen

desde una perspectiva académica. Por otra parte, los sabedores del pueblo A'í dan cuenta de su origen en las historias tradicionales:

“Nuestra lengua la dejó Chiga⁷. Chiga nos sacó a nosotros de la nada y desde ahí empezamos a hablar la lengua y por eso hoy hablamos nuestra lengua, por eso nuestros ancestros hablaban nuestra lengua. Eso nos lo dejó chiga para que pudiéramos comunicarnos. Así fue como Chiga nos plantó. El anduvo en esta tierra, construyó una casa, preparó chicha, alistó todo lo que pudo. Después nos llamó y nos dejó la lengua, nos dejó el conocimiento, llamó a nuestra gente con collares, cusma, corona, todo. Y nos dejó el yagé para que aprendiéramos a ser sabios.”⁸
(Asociación AMPII CANKE, 2022)

Dicho carácter de aislamiento convierte a la lengua A'ingae en un patrimonio único, pues su estructura y vocabulario no solo son testimonio de la historia del pueblo A'í, sino también de procesos de diferenciación cultural en la región amazónica. El hecho de que no se haya logrado clasificarla refuerza la necesidad de políticas de revitalización y documentación, dado el riesgo de desaparición que enfrentan lenguas en peligro de extinción. Según la última encuesta sociolingüística realizada por el Ministerio de Cultura, en Colombia se cuenta con menos de 400 hablantes. Ahora bien, el relato de los Ateswpa A'í (Sabedores) da cuenta de un origen espiritual de la lengua, pues esta no se concibe como un producto humano, sino como un don otorgado por Chiga (Dios), figura creadora que “plantó” al pueblo A'í y le entregó la lengua junto con símbolos culturales (collares, cusma, corona) y el yagé como fuente de sabiduría. Desde este punto de vista, hablar A'ingae no es solo un medio de comunicación, sino que constituye el involucramiento en un orden cosmológico y espiritual que vincula a los ancestros con la comunidad actual, reforzando la idea de que la pervivencia cultural depende tanto de la transmisión

⁷ Chiga, normalmente se traduce como Dios. No obstante, en la cosmovisión del pueblo cofán la idea de Dios difiere significativamente de la concepción judeo-cristiana occidental.

⁸ Palabras del Taita Eliceo Queta. En el marco del documental Historias de Nuestras Lenguas. Capítulo 1: Lengua A'ingae (Cofán). <https://www.youtube.com/watch?v=6MparjelJnU&t=3s>

lingüística como de la práctica ceremonial; se trata de un legado inseparable de la existencia del pueblo y de su relación con el yagé.

2.1 Recuento histórico: evangelización, petróleo, coca.

2.1.1 Conquista y Evangelización

El proceso de pérdida territorial y colonización del pueblo A'i se remonta a las incursiones españolas ocurridas hace aproximadamente cuatro siglos. Se dice que durante ese periodo, los A'i contaban con una población cercana a los 15.000 habitantes y se caracterizaban por su resistencia y fortaleza. Las expediciones coloniales, que ingresaron por la región de Aguarico, en lo que entonces se consideraba parte de Colombia, tuvieron como principal motivación la búsqueda de oro. Inicialmente, los A'i fueron objeto de saqueo y posteriormente forzados a trabajar como mineros en condiciones de esclavitud. Aquellos que se negaban a laborar eran castigados con violencia extrema, lo que ocasionó la muerte de un número significativo de miembros de las comunidades, incluyendo líderes locales. Con la llegada de los misioneros jesuitas, la población sobreviviente se vio obligada a dispersarse, reubicándose en zonas cercanas a fuentes hídricas y cabeceras de río, lo que marcó un cambio profundo en su organización territorial y social.

“los españoles hicieron tres entradas, la primera fue por Ecuador a Umbakhe en Aguarico, en ese tiempo hasta allá era Colombia, eso fue hace unos 400 años, en esa época los Cofanes eran más de 15.000 habitantes, no eran mansitos, eran gente brava, los españoles llegaron buscando oro y los Cofanes primero fueron saqueados y luego estuvieron trabajando como mineros para los españoles, esa fue la época de la esclavitud, los que no trabajaban los garroteaban hasta matarlos, aquí se murió mucho Cofán”(Fundación Zio A'i, 2002, p. 64)

No obstante, los indígenas en la región respondieron con sublevaciones a los abusos ejercidos por los encomenderos españoles. Estos agentes coloniales operaban sin restricción alguna en territorios donde la legislación española, concebida para ofrecer cierta protección, no alcanzaba a aplicarse de manera efectiva. La explotación de la mano de obra indígena fue sistemática y desmedida, pero además, se acompañó de prácticas crueles e inhumanas. Según Víctor Daniel Bonilla (2019), Francisco Pérez de Quesada logró someter al dominio español la región comprendida entre los ríos Caquetá, Putumayo y San Miguel. Allí, fundó dos asentamientos coloniales: Mocoa y Ecija de los Sucumbíos, con el propósito de explotar los yacimientos auríferos de los ríos Cascabel y La Bermeja, utilizando la mano de obra indígena previamente derrotada. No obstante, este primer intento de colonización resultó poco efectivo:

“las comunidades encaballadas y cofanes emprendieron ataques sistemáticos contra dichos poblados con el fin de liberar a sus congéneres sometidos. La resistencia fue tal que el sacerdote doctrinero se veía obligado a permanecer resguardado en un palenque y, al celebrar misa, debía contar con escopetas listas para la defensa. Aunque posteriormente llegaron refuerzos armados con arcabuces, quienes devastaron la región y capturaron a varios líderes indígenas, las colonias no lograron consolidarse y finalmente fueron abandonadas” (Bonilla, 2019, p. 48).

De acuerdo con Scott Robinson (1996) Los A'i del Putumayo fueron identificados por primera vez durante la expedición de Gonzalo Díaz de Pineda en 1536, lo que derivó en su incorporación a la Gobernación de Quijos como parte del proceso de conquista. Diversas fuentes señalan que, hacia 1563, un colonizador llamado Contero habría fundado el poblado de Alcalá del Río Dorado en las márgenes del Aguarico, aunque existen informes contradictorios sobre este hecho. La presencia de oro en el alto Aguarico y el río San Miguel atrajo el interés de los españoles, quienes establecieron asentamientos mineros en la región. En estos espacios, según Bonilla (2019), se sometió a la esclavitud a los Cofán, Ingas y Sibundoy, obligándolos a trabajar en la extracción aurífera. Frente a esta situación, como se mencionó anteriormente, los A'i desarrollaron una resistencia activa, atacando de manera sistemática dichos

asentamientos, lo que evidencia tanto la violencia estructural de la colonización como las estrategias de defensa y persistencia cultural de los pueblos indígenas. Tales conflictos se siguieron desarrollando entre finales del siglo XVII y comienzos del XVIII.

“la segunda entrada de los españoles que fue por el San Miguel a Campana’e, ahí fue la evangelización y la masacre, ya cuando llegaron se ganaron la confianza de la gente, una vez llamaron a todo el pueblo a un templo grande, pero unas familias que eran desconfiadas no entraron en ese templo, y se subieron a los palos a ver qué era lo que esos españoles iban a hacer con los indígenas. Ellos pasaron casa por casa para que no faltara ninguno. Luego cerraron y trancaron por fuera y por dentro esa puerta, y empezaron a matar a nuestra gente; a las mujeres y hombres cuentan que les cortaban la cabeza y a los niños les atravesaban una lanza por el culo y se la sacaban por la boca. Allí no se salvó ninguno, sólo los que estaban afuera y de miedo se volaron lejos. Creo que quedaron cuatro o seis familias. Eso sí fue mucho sufrimiento, pero gracias a Dios quedó la semilla y de ahí siguió la dispersión de la gente: cogieron por el río San Miguel abajo, suben por la quebrada de la Hormiga, de ahí cruzan por un brazo que viene del río Guamuéz a la quebrada la Hormiga, de ahí cogen por el brazo del Guamuéz y llegan al río Guamuéz hasta llegar a San Antonio.” (Fundación Zio A’i, 2002, p. 65)

Durante los siglos XVII y XVIII se establecieron diversas misiones en la región del Putumayo, aunque su sostenibilidad se vio limitada por factores estructurales como la escasez de personal misionero, las largas distancias geográficas, la resistencia armada de las comunidades indígenas y las epidemias que diezmaron a la población, provocando un despoblamiento significativo. Tal acción evangelizadora introdujo transformaciones profundas en la vida social y cultural de los pueblos originarios. Los misioneros, mediante la entrega de herramientas, telas y productos básicos, buscaron atraer y reorganizar a las comunidades en asentamientos centralizados. Este proceso implicó la imposición de nuevas prácticas como el uso de vestimenta y la monogamia, lo que desestructuró las formas tradicionales de parentesco

y convivencia en las familias. Así mismo, se promovió un modelo de organización política inspirado en las instituciones españolas, con cabildos y cargos como alcaldes y regidores, y se instauraron sistemas de intercambio económico basados en el trueque.

Aunque los jesuitas debieron abandonar las misiones en 1769, y los intentos posteriores de reactivarlas fracasaron, el impacto cultural fue duradero. La evangelización produjo una incorporación parcial de elementos católicos en la cosmovisión indígena, sin alterar de manera radical sus núcleos simbólicos, pero sí modificando la organización social y territorial.

“La desaparición de las malocas, la creación de poblados de estilo hispano, la celebración de festividades religiosas y la persistencia de cabildos indígenas reflejan un proceso de hibridación cultural y de reconfiguración política que marcó la historia de la región”. (Califano & Gonzalo, 1995, p. 8)

Para finales del siglo XIX, con la expedición de la Constitución Política de 1886, y la consecuente y famosa, y aún vigente (parcialmente) ley 89 de 1890,⁹ se da inicio a la llegada de los padres capuchinos catalanes a la región del Caquetá en 1896, y la posterior creación de la Prefectura Apostólica en 1904, lo cual marcó un punto de inflexión en las dinámicas de contacto entre las comunidades indígenas, incluidos los Cofán¹⁰, y las instituciones coloniales tardías. Este proceso no se limitó a la evangelización religiosa, sino que se articuló con proyectos de infraestructura y fundación de poblados, lo que implicó una reorganización territorial y social. Desde una perspectiva histórica, la misión capuchina se inscribe en la continuidad de los intentos de control estatal y eclesiástico sobre la Amazonía, donde la evangelización funcionó como un dispositivo de colonización cultural y política.

⁹ Ley 89 de 1890. Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada.

¹⁰ Si bien, para los propósitos de este trabajo nos centramos en el pueblo cofán, la empresa evangelizadora avasalló también a pueblos como los Siona, los Kamentsá, los ingas, Pastos, Murui, entre otros muchos en el territorio amazónico.

Es importante mencionar que la Constitución Política, al establecer los fundamentos del Estado Nación, se apoyó en tres principios que reflejan la impronta eurocéntrica de su tiempo. En primer lugar, se promovió un ideal de “hombre civilizado” que respondía a parámetros éticos y culturales heredados de Europa. Este modelo de sujeto se convirtió en el referente normativo de ciudadanía y pertenencia, invisibilizando las formas de vida, organización y pensamiento de los pueblos originarios. Desde una perspectiva histórica, este principio no solo consolidó un proyecto de homogeneización cultural, sino que también legitimó la exclusión de quienes no se ajustaban a dicho canon, reforzando los valores coloniales en la construcción del Estado.

En segundo lugar, la ratificación del castellano como lengua oficial implicó una negación sistemática de las lenguas indígenas y de los universos simbólicos que ellas portan. La imposición monolingüe no fue únicamente un asunto comunicativo, sino un mecanismo de control cultural y político que buscaba desarticular la diversidad lingüística como base de identidades colectivas. Esta política lingüística supuso la erosión de memorias, narrativas y cosmovisiones, al tiempo que subordinó las epistemologías locales a un régimen de verdad occidental. La lengua castellana se convirtió en instrumento de dominación y en vehículo de transmisión de valores ajenos a las realidades indígenas.

Por su parte, el otorgamiento de carácter oficial a la religión católica consolidó la alianza entre Estado e Iglesia como eje de la formación nacional. Las congregaciones religiosas fueron investidas de la misión de difundir los valores de la sociedad occidental, lo que implicó una profunda transformación en las prácticas espirituales y sociales de las comunidades indígenas. La evangelización, más allá de su dimensión religiosa, operó como estrategia de disciplinamiento cultural, imponiendo nuevas formas de autoridad y redefiniendo las relaciones sociales. Históricamente, este principio reforzó la idea de una nación homogénea bajo el signo de la fe católica, invisibilizando la pluralidad espiritual existente en el territorio y relegando las prácticas ancestrales al ámbito de lo “salvaje”.

“La legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de Misiones. En consecuencia, el Gobierno, de acuerdo con la Autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades deban ser gobernadas”¹¹(Congreso de la República de Colombia, 1890, Artículo 1)

En consecuencia, en el ámbito educativo, los capuchinos implementaron internados escolares como estrategia de “civilización” de la población indígena. Los niños A’i fueron obligados a asistir a estas instituciones bajo la presión de sus líderes tradicionales, quienes debían garantizar la asistencia bajo amenaza de sanciones. Este mecanismo revela una forma de coerción que buscaba desarticular la autoridad tradicional y sustituirla por la disciplina escolar y religiosa. Así, los internados representaron un espacio de imposición cultural, donde se intentó borrar prácticas, lenguas y valores propios, reemplazándolos por referentes de la cultura nacional y católica.

“...volvieron los misioneros y la evangelización, llegan los curas capuchinos prohibiendo la lengua y algunos se los llevan a estudiar al convento de Puerto Asís y ahí era donde ya les prohibían que hablen, ponerse las cusmas, en ese tiempo engañaban a los niños con pedacitos de panela y se los llevaban a internados, se llevaban niñas, dicen que como no las reclamaban, las monjas las entregaban y las hacían casar afuera. De ahí viene la pérdida de la lengua, de la cultura, nos obligaron a hablar en español, a esos curas nos tocaba llevarlos en canastos cargados al hombro como si los indígenas fuéramos mulas, o en canoa y a solo remo porque en ese tiempo no habían motores, los abuelos que los padres que estuvieron por acá fueron Estanislao, Marcelino, Ildefonso, Javier, Gabriel, pocos eran buena gente, la mayoría eran tiranos” (Fundación Zio A’i, 2002, p. 66)

¹¹ Artículo 1 de la ley 89 de 1890. Ese artículo fue declarado inexecutable por la Corte Constitucional en la sentencia C-139 de 1996. No obstante, nos ayuda a evidenciar la forma en que el Estado Colombiano concebía el relacionamiento con los pueblos indígenas, desde una óptica profundamente violenta y negacionista del valor cultural de estas sociedades.

Los efectos de este modelo educativo fueron profundos. Por un lado, generaron una ruptura en la transmisión intergeneracional de saberes, debilitando las formas tradicionales de socialización y aprendizaje comunitario. Por otro, expusieron a los niños y jóvenes a condiciones sanitarias precarias, aumentando su vulnerabilidad frente a epidemias y enfermedades introducidas. Este impacto no solo afectó la salud física, sino también la cohesión cultural, pues la juventud indígena se convirtió en el principal objetivo de la asimilación forzada. Históricamente, en este proceso la educación funcionó como herramienta para subordinar y homogeneizar poblaciones diversas bajo un proyecto nacional hegemónico. Por ello, la relación inicial entre los capuchinos y los A'í debe entenderse como un encuentro marcado por la desigualdad y la violencia simbólica. Aunque se presentaba como misión evangelizadora y civilizadora, en la práctica implicó la erosión de las estructuras culturales indígenas, la imposición de nuevas formas de autoridad y la redefinición de la infancia como campo de disputa política y cultural. Este episodio revela cómo la evangelización y la escolarización fueron utilizadas como instrumentos de control social, dejando huellas duraderas en la memoria colectiva y en las dinámicas de resistencia de los pueblos indígenas amazónicos.

La transformación legislativa ocurrida tras el cambio de régimen en 1886 puso de manifiesto la estrecha relación entre el Estado y la Iglesia en la definición de políticas indigenistas. De acuerdo con Bonilla (2019), la Ley 89 de 1890 estableció una clasificación de las comunidades indígenas en dos categorías: aquellas consideradas “salvajes”, que debían ser reducidas a la civilización mediante la acción misionera, y aquellas ya “semicivilizadas”, asentadas en resguardos o poblados permanentes. Esta división no solo reflejaba una visión jerárquica y eurocéntrica de la diversidad cultural, sino que también legitimaba la intervención de agentes externos en la vida indígena, reforzando la idea de que la “civilización” era un destino inevitable y deseable, invisibilizando la complejidad de las sociedades indígenas y las reduciéndolas a categorías funcionales para el proyecto estatal.

Si bien, la Ley 89 reconoció ciertos derechos, como la continuidad de los cabildos y la propiedad sobre los resguardos, lo hacía bajo un esquema tutelar que subordinaba la autonomía indígena a la supervisión estatal. En este sentido, la legislación operaba como un mecanismo de control político, pues garantizaba la supervivencia de formas de gobierno tradicionales, pero las encuadraba dentro de un marco jurídico que las limitaba y las hacía dependientes de la autoridad nacional. La figura de la tutoría estatal sobre menores y otros asuntos revela cómo el Estado se arrogaba la potestad de decidir sobre la vida interna de las comunidades, reproduciendo una lógica paternalista que negaba la plena capacidad de autogobierno indígena.

Sumado a ello, La Ley 72 de 1892 profundizó esta dinámica al otorgar a los misioneros facultades judiciales y policiales sobre los llamados catecúmenos. En la práctica, esto significaba que los jueces nacionales quedaban desplazados y que la autoridad eclesiástica se convertía en la instancia decisoria sobre la vida indígena, hasta que los misioneros consideraran que los pueblos habían “salido del estado salvaje”. Este poder extraordinario consolidaba la alianza entre Iglesia y Estado, situando a los misioneros como mediadores privilegiados en la transición hacia la “civilización”. Desde una perspectiva política, esta delegación de funciones judiciales y policiales a actores religiosos evidencia la instrumentalización de la evangelización como herramienta de control social y territorial.

“Art. 1 ° Autorízase al Poder Ejecutivo para que de acuerdo con la autoridad eclesiástica proceda a establecer Misiones católicas en el territorio de la República, en los lugares que estime conveniente.

Art. 2. ° El Gobierno reglamentará de acuerdo con la autoridad eclesiástica todo lo conducente a la buena marcha de las Misiones y podrá delegar a los Misioneros facultades extraordinarias para ejercer autoridad civil, penal y judicial sobre los catecúmenos, respecto de los cuales se suspende la acción de las leyes nacionales hasta que, saliendo del estado salvaje, a juicio del Poder Ejecutivo estén en capacidad de ser gobernados por ellas.

Art. 3. ° Vótase para el cumplimiento de esta ley la suma de cincuenta mil pesos, (\$ 50,000) anuales, que se considerara incluida en el respectivo Presupuesto”¹²

Estas disposiciones legales tuvieron implicaciones profundas en la configuración de la identidad y la memoria colectiva de los pueblos indígenas. Al imponer categorías de “civilizados” y “salvajes”, se reforzó una narrativa de inferioridad cultural que justificaba la intervención externa y la supresión de prácticas propias. Al mismo tiempo, la institucionalización de cabildos bajo tutela estatal y la subordinación a la autoridad misionera transformaron las formas de liderazgo y organización política indígena, generando tensiones entre la continuidad de estructuras ancestrales y la imposición de modelos coloniales. En suma, estas leyes no solo regularon la vida indígena, sino que también moldearon las condiciones de posibilidad de su resistencia y adaptación frente a un Estado que buscaba homogeneizar la diversidad bajo parámetros occidentales.

Lo anterior resulto determinante en la configuración de un marco colonial que minó la autonomía educativa del pueblo A’i, al insertar la escolarización y la formación cultural dentro de un proyecto civilizatorio ajeno a sus saberes. Al reconocer formalmente cabildos y resguardos pero subordinarlos a la supervisión del Estado y de la autoridad eclesiástica, estas normas impusieron currículos, normas y criterios de “progreso”¹³ que desplazaron la transmisión intergeneracional de lengua, cosmologías y tecnologías propias, reduciendo la educación a espacios controlados y condicionados por agentes externos.

Esa subordinación tuvo consecuencias prácticas y simbólicas, pues, en lo práctico, la autoridad misionera con facultades judiciales y policiales limitó la capacidad de los líderes A’i para decidir sobre la formación de niños y jóvenes, lo que fragmentó procesos de aprendizaje comunitario y debilitó mecanismos tradicionales de socialización; en lo simbólico, la clasificación legal de “salvaje” frente a

¹² Articulado de la ley 72 del 16 de noviembre de 1892.

¹³ La idea de “progreso” será un elemento clave en el análisis de las dinámicas educativas, pues al ser este entendido desde la visión de mundo de la población mayoritaria

“civilizado” estigmatizó saberes ancestrales, dificultando la recuperación y legitimación de prácticas educativas propias y condicionando las posibilidades de resistencia cultural. La educación A’i, por tanto, no solo perdió espacios de autonomía curricular, sino que vio alteradas sus condiciones de reproducción cultural, obligando a procesos de adaptación que aún hoy requieren políticas reparadoras y reconocimiento efectivo de la educación propia.

2.1.2 Petróleo

La irrupción de la industria petrolera en el Bajo Putumayo se enmarca en el ciclo de expansión extractiva que, desde mediados del siglo XX, alteró de manera decisiva la vida amazónica colombiana. Aunque las primeras exploraciones se remontan a la década de 1930, fue en 1963 cuando la explotación adquirió carácter formal con la apertura de la Concesión Orito, entregada a las compañías Texas Petroleum y Gulf Oil. En pocos años, este enclave se convirtió en el corazón de la producción nacional, alcanzando hacia 1971 cifras cercanas a los 70.000 barriles diarios, lo que representaba casi la mitad de la producción del país. El auge petrolero no solo transformó la economía local, sino que también insertó al Putumayo en los circuitos globales del capital, desencadenando un proceso de colonización acelerada y de reconfiguración territorial.

De acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015), la Ley 37 de 1931 actuó como una llave legal que abrió el territorio a la extracción, pues las empresas petroleras solo debían avisar al propietario de la superficie cuando este no fuera el Estado y pagar por los daños ocasionados durante la exploración. En los hechos, sin embargo, el Estado se proclamó “dueño del petróleo” y renunció a ejercer control efectivo sobre la superficie de las tierras baldías¹⁴, dejando en manos de las compañías no solo el

¹⁴ Si bien, para el Estado colombiano un territorio baldío es un terreno que carece de dueño, para los pueblos indígenas, se trata de territorios ancestrales con unos usos y unos habitantes espirituales bien definidos, razón por la cual, cualquier intervención irresponsable sobre estos constituye desarmonías.

subsuelo sino también la posibilidad de operar libremente sobre el suelo. Ese vacío normativo transformó la ley en un instrumento que facilitó la entrada masiva de actividades extractivas en territorios que, aunque catalogados como de la Nación, eran espacios de vida y trabajo para comunidades indígenas y colonos, quienes quedaron expuestos y desprotegidos frente a las labores de exploración y explotación.

Sobre esa base jurídica:

“la Texaco tejió una estrategia de despojo que combinó ocultamiento y artificios societarios: notificó al Estado estudios ya concluidos, negó la existencia de “ocupantes y cultivadores” para invisibilizar a las comunidades indígenas y creó empresas filiales con apariencia independiente para sortear el límite legal de hectáreas concesionables. Así, mediante propuestas y registros formales, la compañía fue acumulando contratos y apropiándose de extensas porciones del Putumayo bajo una fachada legal. Lo que a primera vista parecía cumplimiento de la ley, en realidad fue un mecanismo deliberado de apropiación territorial que desarticuló la posesión ancestral, fracturó las relaciones comunitarias y reconfiguró el paisaje social y político en favor de intereses corporativos.”(CNMH, 2015, p. 100)

En poblados como Orito, La Hormiga y Puerto Asís, la presencia de las compañías atrajo migrantes de distintas regiones, trabajadores asalariados y colonos que buscaban oportunidades en el nuevo frente de expansión. Los campamentos petroleros, las carreteras y los servicios básicos dieron origen a núcleos urbanos que con el tiempo se consolidaron como municipios estratégicos. Sin embargo, este crecimiento estuvo acompañado de tensiones profundas como la ocupación de tierras indígenas y campesinas, la alteración de las prácticas tradicionales de subsistencia y la subordinación de la economía local a los ritmos de la extracción. El Bajo Putumayo pasó de ser un territorio periférico a convertirse en un enclave de interés nacional, aunque con beneficios distribuidos de manera desigual y con costos ambientales y culturales de gran magnitud.

“La producción petrolera es actualmente la actividad que más aporta al PIB regional. Esta actividad productiva inició a finales de los años 60s llegando a su auge hacia mediados de la década del 70 con una producción de más de 70 mil barriles diarios. Esta economía y la apertura de vías para la industria, motivó la migración y la consolidación de los centros urbanos de la región.” (Mesa Permanente de trabajo por el Pueblo Cofán & Corpoamazonía, 2021, p.22)

La llegada del petróleo también introdujo nuevas formas de conflictividad. La explotación de hidrocarburos se entrelazó con procesos de deforestación, desplazamiento forzado y, más tarde, con la expansión de economías ilícitas como la coca. En este escenario, Orito, La Hormiga y Puerto Asís, territorios ancestrales de los pueblos A'í (Cofán) y Zio Bain (Siona), se transformaron en espacios de disputa entre empresas, colonos, comunidades indígenas y actores armados, reflejando la complejidad de un territorio atravesado por intereses extractivos y resistencias locales. La memoria histórica de la región muestra que, si bien el petróleo trajo infraestructura y empleo, también profundizó la vulnerabilidad social y ambiental, dejando como herencia una tensión constante entre la promesa del desarrollo económico y la necesidad de preservar la sostenibilidad cultural y ecológica.

“La llegada de Texas (Texas Petroleum Company) marcó el inicio de la construcción de la carretera desde Mocoa hasta Umbría, y posteriormente hasta Puerto Asís. Desde Puerto Asís se ingresó al territorio Cofán por el río Guamuez, trayendo maquinaria, combustible, alimentos e incluso helicópteros para la exploración sísmica. El avance de las vías permitió también la explotación de los recursos madereros, dispersando maderas valiosas como el cedro. Se construyeron carreteras hacia Orito y La Hormiga, atravesando territorios Cofán, Santa Rosa del Guamuez y Yarinal. Ahí hace otra estación y cruza hasta San Miguel, se sigue abriendo el pueblo Cofán, en ese tiempo ya se da la delimitación de Colombia y Ecuador. Esta ha sido una de las invasiones más sufridas por los Cofanes, la apertura de trochas, caminos, carreteras en territorio indígena irrespetando a madre naturaleza, tumbando nuestras plantas medicinales de las áreas sagradas; con ellos

aumentó la moda el kurifindi (oro «dinero») y hubo gente de nosotros trabajando para ellos por cualquier chichigua, los trabajadores que llegaron con la compañía eran medio resabiados, nos robaban los animalitos que teníamos, los plátanos, las yucas y poco a poco nos fueron aburriendo, entonces nos tocó buscar otra parte para vivir, la gente que quedó sin trabajo después de la bonanza se fue a los pueblos y por eso se pobló rápido el bajo Putumayo, otros se quedaron en medio de los indios o los ladinos ocupando nuestras tierras. Desde esas épocas hasta ahora las compañías siguen sacando el petróleo del Putumayo de Orito, la Hormiga, del Churuyaco, mejor dicho de toda esta parte y ya ni se acuerdan que cuando llegaron todo ese territorio era Cofán. Hoy en día siguen con el tema de la exploración, actuando de la misma manera con engaños, con nuevos decretos, sin importarles nuestra cultura, nuestra naturaleza, y hasta nuestra dignidad.” (Fundación Zio A’i, 2002, p. 66)

De acuerdo con lo anterior, el desarrollo económico impulsado por las compañías petroleras en el Bajo Putumayo se construyó sobre un proceso sistemático de negación de los derechos territoriales y culturales del pueblo A’i (y de otros pueblos originarios de esta región, como los sionas). La infraestructura extractiva —carreteras, campamentos, exploraciones sísmicas— fue diseñada sin consulta ni reconocimiento de la soberanía indígena (dado que para la época no se contaba con un marco constitucional y normativo como el que existe hoy¹⁵), lo que implicó una apropiación de tierras ancestrales y la imposición de un modelo económico ajeno, donde los pueblos originarios fueron despojados y/o desplazados de sus territorios y reducidos a mano de obra barata, llegando incluso a ser considerados como obstáculos para el “progreso”.

¹⁵ Fue solo hasta 1989, cuando la Organización Internacional del Trabajo –OIT- a través del convenio 169 reconoce el derecho de los pueblos indígenas a ser consultados en relación con proyectos, leyes o políticas que afecten a pueblos indígenas, fortaleciendo su capacidad de incidencia y defensa de sus derechos. Su impacto práctico ha sido variado según los Estados, pero en términos normativos marcó un cambio: la consulta dejó de ser una mera recomendación y pasó a ser un estándar jurídico que condiciona la legitimidad de decisiones estatales sobre territorios y recursos indígenas.

Algunas consecuencias de esta negación cultural se manifestaron en la destrucción de espacios sagrados, la pérdida de plantas medicinales y la imposición de nuevas formas de intercambio económico, como el “kurifindi¹⁶” (oro/dinero), que desplazó prácticas tradicionales de reciprocidad y subsistencia. La lengua, la espiritualidad y la relación con la naturaleza fueron marginadas, mientras se promovía una narrativa de modernización que justificaba la explotación de recursos como símbolo de progreso nacional.

“Luego de una recesión en la década del 80 y 90 la producción petrolera aumentó en la primera década del siglo XXI, pero las fluctuaciones en el precio generaron una nueva crisis, evidenciando que la dependencia económica de esta industria es una situación de vulnerabilidad en la región. Por su parte, uno de los principales factores de tensión derivados de la presencia de la industria petrolera es el conflicto por la tierra, para los pobladores de la región, sus luchas y reivindicaciones en alguna medida se relacionan con la tierra, sus usos y significados.” (Mesa Permanente de trabajo por el Pueblo Cofán & Corpoamazonía, 2021, p. 23)

El legado histórico de estas compañías revela una tensión estructural entre el discurso del desarrollo y la realidad del despojo. Si bien la industria petrolera trajo infraestructura y empleo, lo hizo a costa de la dignidad y la autodeterminación de los A'i, perpetuando desigualdades sociales y ambientales, reafirmando patrones de engaño y desconocimiento que las prácticas extractivas actuales perpetúan. Este legado no solo es económico, sino también político y cultural, pues muestra cómo el modelo extractivo se sostiene sobre la exclusión de los pueblos originarios y plantea la necesidad de repensar el desarrollo desde perspectivas decoloniales y de justicia territorial.

La presencia de la industria petrolera reconfiguró profundamente el mapa territorial del Putumayo, sobre todo en el piedemonte y la llanura amazónica —áreas que hoy comprenden municipios como Mocoa, Villagarzón, Puerto Guzmán, Puerto Caicedo, Puerto Asís, Orito, Valle del Guamuez y San

¹⁶ La palabra kurifindi en lengua cofán puede traducirse como “dinero”. Viene de las raíces Kuri, que significa oro, y findi, del verbo findiye, que significa envolver algo con hojas.

Miguel— (Estos cuatro últimos considerados territorio ancestral del pueblo A'í). La colonización y la apropiación de esos territorios se aceleraron en las décadas de 1960 y 1970 con la mencionada explotación de la Texaco; los corredores de extracción (pozos, oleoductos, vías) se transformaron en ejes de asentamiento para familias campesinas e indígenas desplazadas del altiplano nariñense. Esos frentes de trabajo no solo dieron origen a nuevos núcleos poblacionales —como el municipio de Orito— sino que sentaron las bases para la formación de asentamientos que, décadas después y durante el auge de la economía de la coca, se consolidaron como municipios, corregimientos e inspecciones de policía.

En este sentido, la expansión petrolera actuó como catalizador de procesos de aculturación al imponer dinámicas económicas, sociales y espaciales ajenas a las formas de vida indígenas: la infraestructura extractiva facilitó la llegada masiva de colonos, alteró usos del suelo y subordinó prácticas locales a lógicas de mercado y control estatal. Ese entramado produjo rupturas en la reproducción cultural —pérdida de territorios de caza y cultivo, debilitamiento de redes de parentesco y cambios en los modos de transmisión del saber— y generó nuevas jerarquías políticas donde actores externos (empresas, autoridades estatales, intermediarios) ganaron protagonismo frente a liderazgos tradicionales. En suma, la industria petrolera no solo transformó el paisaje físico del Putumayo, sino que reconfiguró las condiciones materiales y simbólicas que facilitan la asimilación cultural, limitando la capacidad de las comunidades para mantener y reproducir sus prácticas y conocimientos propios.

Las ideas de modernización y progreso impusieron un imaginario en el Bajo Putumayo que revalorizó el trabajo asalariado, la movilidad individual y los modelos urbanos de éxito, desplazando las referencias comunitarias tradicionales. Para muchos jóvenes esto significó un cambio de aspiraciones en el que la escuela dejó de ser principalmente un espacio de transmisión de saberes locales para convertirse en una vía hacia empleos vinculados a la economía extractiva o a la migración urbana; el dominio del español, la formación técnica y la adopción de hábitos de consumo se convirtieron en indicadores de “avance”, mientras que las prácticas culturales y los oficios ancestrales fueron estigmatizados o vistos

como obstáculos para el progreso. Ese desplazamiento generó tensiones identitarias, pues los jóvenes se encontraron entre la presión por integrarse a circuitos económicos externos y la lealtad a formas de vida comunitarias que la escuela no reconocía ni reproducía.

“En el internado, no nos dejaban hablar la lengua. Si el cura o la monja nos escuchaba, ahí mismo venía con el rejo. Los niños colonos también se burlaban cuando veían que uno no podía hablar bien el español. Por eso, muchos de los que pasaron por el internado, cuando después tuvieron hijos, ya no les quisieron enseñar la lengua materna, para que no sufrieran como nos tocó a nosotros.”¹⁷



Ilustración 9: Pozo petrolero ubicado en la entrada del Resguardo Santa Rosa del Guamuez.

En los procesos educativos la lógica modernizadora produjo currículos homogéneos y centralizados que raramente incorporaron la cosmovisión, la lengua y los métodos pedagógicos A'i, debilitando la transmisión intergeneracional de conocimientos. La presencia de actores externos — empresas, misiones, instituciones estatales— orientó la oferta educativa hacia competencias útiles para la economía dominante, pero no hacia la sostenibilidad cultural ni la autonomía territorial; como resultado, la escuela se volvió un espacio ambivalente donde se reproducían tanto mecanismos de

¹⁷ Conversación de una abuela Vitelia Criollo del Pueblo cofán, sobre su experiencia en el internado de Puerto Asís en los años 1960.

aculturación como semillas de resistencia. Frente a esto, años después, la recuperación de una educación intercultural y comunitaria aparecería como condición para reconstruir trayectorias juveniles que integren saberes locales y opciones de desarrollo, y para que los jóvenes puedan decidir entre múltiples proyectos de vida sin renunciar a su identidad, como lo veremos más adelante.

2.1.3 Coca

Durante la década de 1970, como parte de un proceso regional que vinculó la Amazonía colombiana con las dinámicas emergentes del narcotráfico internacional y tras el agotamiento de las economías extractivas tradicionales —como el caucho y el petróleo—, se conformó un proceso de expansión de los cultivos de uso ilícito en el Bajo Putumayo. La coca ingresó desde Perú y Bolivia como una alternativa de subsistencia para campesinos y colonos que enfrentaban precariedad y ausencia de oportunidades. Las condiciones geográficas de la región, sumadas a la débil presencia estatal, favorecieron la consolidación de economías ilícitas que pronto se convirtieron en un eje central de la vida económica y social del Putumayo. Este fenómeno no solo transformó las prácticas agrícolas, sino que también introdujo nuevas formas de dependencia y conflictividad, vinculando el territorio amazónico a los circuitos globales del narcotráfico.

“Hacia el final del Frente Nacional, el impulso que se había dado inicialmente a la Reforma Agraria y los programas de colonización dirigida se ve mermado. En las zonas de colonización como Putumayo, no había tenido los resultados esperados, pues aunque se titulaba la tierra no había infraestructura básica en toda la región y en cambio la población seguía creciendo. En el censo de 1973, Putumayo reportó 67.336 habitantes, de los cuales 26.340 estaban en Puerto Asís, lo que indica que su población casi se había duplicado. Además, a partir de 1973, comenzó a descender la producción de petróleo, lo que también generó una crisis en la región, que vería su solución en

la economía cocalera, la cual comenzó a ingresar a Putumayo a partir de 1978.” (CNMH, 2015, p. 88)

La expansión de la coca trajo consigo la presencia de grupos armados, el aumento de la violencia y la imposición de nuevas jerarquías económicas y sociales. Las comunidades indígenas, como los A'i, Zio Bain e Ingas, entre otros, experimentaron divisiones internas, pérdida de identidad cultural y un debilitamiento del sentido comunitario, pues la lógica del dinero rápido reemplazó valores colectivos centrados en la vida y la reciprocidad. Así, la coca no solo transformó la economía regional, sino que también reconfiguró las relaciones sociales y culturales de los pueblos indígenas, insertándolos en un sistema de explotación y dependencia que profundizó su vulnerabilidad frente al narcotráfico y la violencia estructural.

“... Primero llegó la caucana luego la peruana, después la boliviana y con esta se plagó el Putumayo de este cultivo; con la coca llegó el abandono de la agricultura, el narcotráfico, los grupos armados y la violencia en la región. Este cultivo trajo graves problemas alrededor en nuestras comunidades, la posibilidad de conseguir dinero fácil fue cambiando el pensamiento y la forma de sobrevivencia, algunos cambios en las costumbres y los valores; la coca simplemente da para la comida diaria, no le da para más, le da plata es al comerciante, al que la compra, pero al que la cultiva como nosotros no da casi nada, todo le toca al comprador.

[...] Desde que llegó la coca hay más división en nuestras comunidades, más soledad, ahora cada uno tira por su lado, tenemos menos sentido comunitario, entonces la comunidad ya no es comunidad como antes, habemos un poco de personas que ya no trabajamos por la comunidad, sino cada uno individual. Gracias a Dios contamos con la fuerza de mayores que nos están sacando esas cucarachas de la cabeza y nos están mostrando el camino comunitario. Antiguamente nuestros antepasados no se preocupaban por la plata, sino por la vida, la vida de todos nosotros, porque tenían todo; se preocupaban por todos los problemas, no de la plata sino de la forma de

vivir, mejorar la vida y todo esto, ahora no. Los cultivos ilícitos han dejado solo la violencia, hasta la actualidad. Así fue desapareciendo la identidad cultural del pueblo Cofán.” (Fundación Zio A’i, 2002, p.67)

La economía cocalera actuó como un motor de transformación social que reconfiguró de manera profunda las estructuras comunitarias indígenas del Bajo Putumayo. La llegada de cultivos ilícitos atrajo a grupos armados y redes de intermediación que impusieron nuevas jerarquías económicas basadas en el dinero rápido, desplazando las formas tradicionales de reproducción social centradas en la reciprocidad, el trabajo colectivo y la gestión comunal de recursos. Ese flujo monetario y la violencia asociada fragmentaron la cohesión interna: surgieron divisiones entre quienes se incorporaron a la economía de la coca y quienes la rechazaron, se erosionaron las prácticas de solidaridad y se debilitó, la ya debilitada, autoridad de los mayores y de las instituciones comunitarias que antes regulaban la vida colectiva.

En términos culturales y políticos, la coca funcionó como un mecanismo de desposesión simbólica y material. Al transformar los incentivos económicos, alteró los procesos de socialización y la transmisión intergeneracional de saberes, provocando pérdida de identidad y debilitamiento del sentido de pertenencia. En los jóvenes se exacerbó la idea de progreso, pero ahora a un ritmo acelerado, gracias a las rentas aparentemente generosas de la economía cocalera, llevando a las comunidades a la inserción en circuitos de dependencia frente a compradores y actores armados, reduciendo la capacidad de autogobierno y aumentando la vulnerabilidad frente a la violencia estructural y el despojo territorial. Ello, sumado a un creciente acaparamiento de tierras por parte de particulares; colonos, narcotraficantes, comisionistas, entre otros, desencadenó fuertes rupturas en las formas de relacionamiento ancestral que los A’i tenían con el territorio, el cual era (o es) considerado como un espacio colectivo, para dar paso a concepciones modernas sobre la propiedad privada.

"Ahora, todo está cercado. Por donde uno camina se hiere. Ya la tierra se convirtió en una mercancía. Se ha ido llenando de alambre y gente extraña. Acabo de dejar la mitad de mi vestido

en una púa. El vestido nuevo, el de venir aquí. Nos muestra la falda hecha jirones y llora. Las mariposas han desaparecido, también los pájaros, tan sólo se siente el cotarro de los «raspachines¹⁸», el ruido de las motosierras y el zumbido de las balas. Todo está destruido. Todo está triste. La quebrada se está muriendo. Ya no es rápida, alegre y transparente, ahora es pesada y turbia. Si uno se baña en ella, el cuerpo se le llena de rasquiña. No se puede beber y si se hierve el agua, la olla queda contaminada de químicos."¹⁹ (Fundación Zio A'i, 2002, p. 39)

Durante las décadas de 1980 y 1990 el Bajo Putumayo vivió un rápido auge cocalero, en el cual, la superficie sembrada pasó de representar una fracción marginal del total nacional a concentrar una porción sustantiva de los cultivos de coca, disputando el volumen de producción con departamentos como Nariño, Norte de Santander o el Cauca, lo que atrajo redes de comercialización, grupos armados y una dinámica de violencia que reconfiguró la economía y la vida social regional. Esa expansión se consolidó hasta finales de los noventa y principios de los 2000, momento en que el Estado, bajo el paraguas del Plan Colombia, implementó campañas de erradicación (fumigaciones y presencia militar) que redujeron drásticamente las áreas sembradas; sin embargo, las políticas de sustitución y desarrollo alternativo, resultaron fragmentarias e insuficientes para compensar la pérdida de ingresos y las transformaciones sociales provocadas por la coca.

¹⁸ Los raspachines son los trabajadores que se encargan de raspar las plantas de coca, deshojándolas manualmente, con el fin de tomar esas hojas y llevarlas a los laboratorios de procesamiento de clorhidrato de cocaína.

¹⁹ Testimonio de mujer cofán en el marco del proceso de construcción del plan de vida. Tomado de Plan de vida del Pueblo Cofán.



Ilustración 10: Cultivo de coca en el Resguardo Cofán Santa Rosa del Guamuez.

Según datos del CNMH (2015), a partir de la segunda mitad de la década del 2000 se produjo una transición económica y territorial; el resurgimiento de la industria petrolera en zonas del Putumayo ofreció empleos y nuevas fuentes de ingreso para poblaciones afectadas por la erradicación, mientras que la modernización y el aumento del pie de fuerza estatal facilitaron la seguridad necesaria para la exploración y explotación en áreas antes controladas por las FARC. Este desplazamiento de la centralidad económica —de la hoja de coca al petróleo— no restituyó plenamente las condiciones de vida perdidas ni resolvió la vulnerabilidad estructural; más bien reconfiguró los patrones de dependencia, movilidad y acceso al trabajo, introduciendo nuevas formas de inserción laboral y tensiones sociales vinculadas a la contratación, la migración interna y el reordenamiento territorial. No obstante, lejos de dejarse de producir la hoja de coca, esta economía aprendió a convivir con el petróleo, mostrando una recuperación y crecimiento gradual en los años siguientes. Para la segunda década del siglo XXI, de acuerdo con la información recopilada en el plan de manejo ambiental y cultural liderado por el pueblo cofán entre los años 2020 y 2021:

“En relación a los cultivos de uso ilícito, estos han aumentado en la última década en la región, sobre todo en la zona fronteriza con Ecuador, concentrando el 5% de los cultivos de coca del país. En esta región el narcotráfico es incentivado por la presencia de una extensa red fluvial que facilita

el transporte de personas y mercancías. La presencia histórica de cultivos ilícitos ha sido atractiva para las mafias y los grupos armados, los cuales en sus disputas por controlar la actividad ilícita han traído consigo violencia y conflicto armado en la región.” (Mesa Permanente de trabajo por el Pueblo Cofán & Corpoamazonía, 2021, p. 23)

La persistencia de los cultivos ilícitos de coca en el territorio A’i ha tenido repercusiones directas en los procesos educativos, pues introduce dinámicas de violencia, movilidad forzada y dependencia económica que afectan la estabilidad de las instituciones etnoeducativas. Aunque la transición hacia la industria petrolera en Putumayo reconfiguró la economía regional, la coca nunca desapareció y, por el contrario, se consolidó en zonas fronterizas como una fuente de ingresos que atrae mafias y grupos armados. Esta coexistencia de economías ilícitas y extractivas genera un entorno de inseguridad que limita las dinámicas escolares, fragmenta la vida comunitaria y dificulta la continuidad de proyectos educativos propios, ya que las familias se ven obligadas a priorizar su seguridad y la supervivencia económica sobre la participación en procesos pedagógicos.

Del mismo modo, la presencia de la coca y del narcotráfico erosiona la cohesión comunitaria y debilita la transmisión de saberes ancestrales. La escuela, que debería ser un espacio de revitalización cultural, se enfrenta a la presión de un contexto marcado por la violencia y la migración interna, lo que interrumpe la formación de niños y jóvenes en la lengua, la espiritualidad y las prácticas tradicionales. Además, la dependencia de economías ilícitas coloca a las comunidades en una relación de vulnerabilidad frente a actores externos, reduciendo su capacidad de ejercer autonomía educativa y territorial. Así, los cultivos ilícitos no solo impactan la economía, sino que también condicionan la posibilidad de sostener un proyecto educativo propio, obligando al pueblo A’i a resistir y a buscar alternativas que permitan mantener viva su identidad en medio de un entorno adverso.

CAPÍTULO 3: EDUCACIÓN PROPIA EN EL PUEBLO COFÁN

La educación propia del pueblo A'í constituye un campo de disputa y construcción permanente, en el que se entrecruzan las memorias ancestrales, las prácticas comunitarias y las exigencias de la escolarización oficial. Este capítulo busca analizar cómo la escuela se convierte en un espacio de tensión entre la pervivencia cultural y las lógicas coloniales, y cómo, a partir de esa tensión, emergen propuestas de resistencia y revitalización que reafirman la autonomía educativa indígena.

En primer lugar, se examina la manera en que la escolaridad ha reproducido estructuras de colonialidad, imponiendo lenguas, metodologías y currículos ajenos al sistema de pensamiento del pueblo A'í. La colonización lingüística, en particular, ha debilitado la transmisión intergeneracional de la lengua propia, generando un escenario en el que la escuela se convierte tanto en amenaza como en oportunidad para la revitalización cultural. Frente a ello, la educación propia se plantea como respuesta política y pedagógica, orientada a recuperar la centralidad de los saberes ancestrales y a resignificar la escuela como espacio comunitario.

No obstante, la implementación de la educación propia enfrenta múltiples retos. La familia y la comunidad son actores fundamentales, pero su participación se ve afectada por dinámicas económicas, migratorias y sociales que fragmentan la cohesión. Las prácticas pedagógicas escolarizadas, muchas veces dirigidas por docentes colonos, reproducen metodologías occidentales que entran en tensión con la oralidad y la espiritualidad indígena. Asimismo, el relacionamiento institucional con el Estado plantea desafíos administrativos y presupuestales que limitan la autonomía y obligan a negociar constantemente entre dos sistemas de conocimiento.

Finalmente, se aborda la dimensión espiritual como eje articulador de la vida comunitaria. El yagé, concebido como escuela de formación espiritual, transmite valores, derechos y principios de convivencia que cohesionan a la comunidad y orientan la educación más allá de los contenidos académicos. Reconocer la espiritualidad como parte integral de la educación propia implica ampliar la noción de aprendizaje hacia

un horizonte intercultural y decolonial, en el que la escuela se convierte en espacio de revitalización cultural, política y espiritual.

3.1 Escolaridad y Colonialidad.

Durante las primeras décadas del siglo XX las comunidades indígenas de la Amazonía colombiana atravesaron un fuerte proceso de exterminio por parte de la industria cauchera desarrollada por aquel tiempo, acompañada, a su vez, por la influencia de traficantes de pieles, buscadores de oro, grupos armados legales e ilegales, la industria petrolera, y más recientemente narcotraficantes. De acuerdo con Omar Garzón (2006), hacia los años cuarenta y cincuenta, los sobrevivientes del genocidio llevado a cabo por la industria cauchera, en especial los niños, fueron acogidos por los internados católicos que se instauraron en la Amazonía como parte del proyecto evangelizador de la iglesia, además de servir a esta para hacer presencia y asegurar el control territorial). Dentro de este proceso se propendió por la eliminación de lo salvaje, y en consecuencia, de las lenguas, las espiritualidades, las culturas y en general cualquier forma de pensamiento diferente al de la sociedad mayoritaria (católica, civilizada e hispanohablante), quedando estas subalternizadas ante los ideales del proyecto civilizatorio del Estado-Nación.

En tales contextos, la lengua española, la religión y los valores coloniales asociados a estas, han sido instaurados de manera colonial mediante la escuela, la cual funciona como dispositivo de poder en la medida en que transmite, valida y afirma el conocimiento disciplinar eurocéntrico universalista, cuyos principios establecen la negación de las formas de pensamiento y las tradiciones de las diferentes comunidades colonizadas. Así, bajo el ideal de modernidad, los estados han propendido por la instauración de una lengua nacional, una religión y un sistema de valores homogéneo dentro del territorio nacional. La aplicación de este principio en la educación formal, acompañado de la idea de alfabetización (entendida como lectura y escritura de la lengua española) ha generado la dualidad entre lo alfabetizado y lo

analfabeta. Es decir lo alfabetizado asociado a la idea de ciudadanía y civilización, y lo analfabeta como aquello que no conoce la lengua de la población mayoritaria ni los valores y el sistema de conocimiento que la acompañan, enunciando además al otro, como un personaje que aún se encuentra en un estado de barbarie, en el mundo de lo no culto, de lo no civilizado. En este sentido, cabe afirmar que la lengua, la religión y los valores occidentales han sido instaurados colonialmente como fundamentos de la educación escolarizada occidental violentando las elaboraciones epistémicas ancestrales de los pueblos indígenas de la Amazonía colombiana. Las lenguas guardan en sí mismas gran parte de la cosmovisión de los pueblos pues ellas expresan la manera en que los sujetos se han apropiado de la realidad. Al mismo tiempo, en el caso amazónico, el origen de lenguas como el A'ingae (cofán) se halla imbricado en la historia tradicional de origen de la colectividad. Negar la posibilidad de existencia y por lo tanto de uso de una lengua, es negar la existencia cultural de sus hablantes.

“Ahí tiene usted el internado de Puerto Asís. A los abuelos, cuando eran niños, prácticamente los secuestraron y los llevaron a ese internado y a otros al de Sibundoy. Allá les prohibieron hablar la lengua, les prohibieron la espiritualidad nuestra. Les cocían la boca como castigo, les amarraban una tusa y les daba azotes. Como si tuvieran que quitarles lo indio a las malas”²⁰

De acuerdo con Aníbal Quijano (2000), hablar de lo colonial, es hablar de las relaciones de poder entabladas entre los colonizadores europeos y las poblaciones colonizadas del resto del mundo, las cuales según este autor se establecieron y validaron en gran medida tras la incorporación a los aparatos discursivos de la idea de raza. Dicho concepto sirvió como eje clasificador de las poblaciones, otorgando así un estatus social a cada grupo étnico de acuerdo con sus especificidades fenotípicas. De este modo, aquello enunciado como lo blanco europeo se establecería en la cúspide de la escala social, iniciando así una especie de degradé del ser, en el cual cada pueblo sería rotulado, clasificado, jerarquizado y/o condenado teniendo en cuenta el color de su piel.

²⁰ Palabras de Liliana Queta. Alcaldesa Mayor del resguardo Cofán Santa Rosa del Guamuez en el año 2023.

En este panorama, cualquier tipo de epistemología perteneciente a los grupos sociales subalternos ha sido considerada inferior al conocimiento eurocéntrico, bajo los imaginarios de lo civilizado y lo salvaje enmarcados dentro de una lógica binaria diseñada para eliminar las diferencias (Castro; 2000). Si por un lado aparece la imagen del hombre moderno, por el otro debe aparecer su antítesis, el hombre primitivo. Por supuesto tal naturalización del imaginario de lo otro, no sería posible sin la intervención y validación de diferentes estamentos tales como el Estado y su respectivo soporte epistémico fundamentado por los diferentes acervos científicos disciplinares.

Citando al filósofo norteamericano Immanuel Wallerstein, Santiago Castro (2000) hace referencia a la fuerte influencia de las ciencias sociales en los procesos de naturalización de las identidades culturales acordes con los requerimientos del emergente Estado Nación. En esta perspectiva, la taxonomización de las poblaciones de acuerdo con su raza y posterior función productiva dentro de la naciente sociedad moderna (asignada en concordancia con la raza) debió ser validada científicamente, es este caso por las ciencias sociales, constituyéndose así todo un dispositivo de saber/poder capaz de dictar las normas regentes de las poblaciones.

Pues bien, en cuanto a la escuela, esta se convierte en el lugar designado para la formación del sujeto requerido y estipulado en los parámetros constitucionales, “El comportamiento del niño deberá ser reglamentado y vigilado, sometido a la adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol “productivo” en la sociedad” (Castro, 2000, p. 90). Por lo tanto, en la empresa por la domesticación y sobre todo el control de las poblaciones “salvajes”, la institución educativa se convirtió en uno de los grandes aliados del Estado.

En esta perspectiva, la escuela (representada por los orfanatos católicos) se establece como lugar privilegiado del saber/poder occidental al interior del territorio de lo salvaje con el fin de reproducir y hacer reproducir los cánones de ciudadanía occidental, mediados por la fe. Así se enseñó a los indígenas a vestirse y asearse, a comportarse en sociedad y a apropiarse de la religión católica. No obstante, uno de

los elementos catalizadores de un proceso de este talante se halla en la lengua. El proyecto de construcción de nación requería la estabilización lingüística (Castro, 2000) de las poblaciones como estrategia para facilitar la transmisión de las normas y leyes previamente validadas por los dispositivos científicos. En el caso amazónico, de acuerdo con Omar Garzón (2006), la instauración de los orfanatos católicos se dio bajo una dinámica escolar con énfasis en las matemáticas, la lectura y la escritura (del español) cuya enseñanza estuvo caracterizada por “prácticas de confinamiento, castigo físico y moral, el establecimiento de horarios, la enseñanza de la fe católica, la domesticación para el trabajo, y en general, la abolición de cualquier forma de cultura distinta a la occidental.” (Garzón. 2006, p. 27). Dicho de otro modo, la educación de carácter occidental adelantada por la iglesia católica y apoyada por el Estado propendió por la eliminación de cualquier manifestación de “barbarie” en los sujetos a educar, por lo cual todo tipo de práctica cultural propia de las comunidades indígenas, en este caso su espiritualidad, sus lenguas, y sus usos y costumbres resultaron condenadas a la desaparición.

En los procesos educativos amazónicos, por varias generaciones la escuela (al igual que muchos otros elementos) se ha constituido como el lugar de transformación de la “experiencia de sí” (Larrosa; 1995), un escenario en donde las identidades y las subjetividades del indígena son replanteadas en un marco de subordinación legitimada por discursos de diferente orden; político, social, económico, cultural, y en particular en esta propuesta, pedagógico, espiritual y lingüístico. En este caso es necesario analizar las prácticas llevadas a cabo en el marco de la educación en términos de lo pedagógico, lo territorial y lo espiritual, a partir de las cuales ha sido posible la normalización de la idea de superioridad del “hombre blanco civilizado” por encima de cualquier manifestación epistémica indígena. De este modo, la educación escolarizada puede ser denominada en términos de Jorge Larrosa como un dispositivo pedagógico a través del cual “se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo” (Larrosa, 1995, p.22), en tanto son los mismos sujetos indígenas quienes se encargan de reproducir la idea de subalternidad en los diferentes ámbitos de la vida diaria.

“Yo llegue a estudiar mi primaria en la escuelita de San Antonio, ahí al lado del resguardo. Allá íbamos casi todos los niños de Santa Rosa, pero también había mucho pastuso que había llegado con las petroleras y la coca. A mí me dio muy duro porque yo casi no hablaba español. Yo venía de la Bermeja, mi placenta está en el Ají, por el río San Miguel. Allá éramos puros cofanes, pero con mis papás y mis hermanos nos tocó salir desplazados, primero para el Afilador, Allá nos dieron un pedazo de tierra y mi papá hizo casa. Ya después nos vinimos para Santa Rosa, donde mi abuelo; y ahí ya me mandaron para la escuela. Eso era feo, porque los otros niños se burlaban porque yo casi no entendía. Como la mayoría de cofanes de acá se estaban criando con colonos, cerca a la Hormiga, pues entendían más y hablaban puro español. Ahí de a poquitos me tocó ir aprendiendo cosas de kukamas.²¹ Matemáticas, ciencias, religión, todo eso ahí le metían a uno, y tocaba entender como fuera, porque de todas maneras los papás hacían el esfuerzo para que uno estudiara.”²²

Los discursos coloniales y neocoloniales reflejados en toda una multiplicidad de políticas de estado en relación con la educación, la economía, la sociedad y la cultura han configurado toda una serie de condiciones constituyentes en el debilitamiento cultural de los pueblos indígenas de la Amazonía colombiana. Desde el establecimiento de leyes y estándares homogeneizantes, hasta la formulación de planes de estudios descontextualizados, en cuyo caso se ha propendido por la difusión del conocimiento universalista, el sistema educativo ha funcionado como el vehículo transversal de transmisión y subjetivación del pensamiento colonial. En ello, la escuela (aunque hoy en día apoyada por los medios y otra serie de factores no necesariamente académicos) continúa actuando como el escenario de circulación privilegiado para el conocimiento occidental. Pero si bien la imposición del sistema de valores de la sociedad mayoritaria en escenarios educativos indígenas ha sido un proceso colonial en el que

²¹ Kukama significa persona no indígena.

²² Relato de Liliana Queta. Alcaldesa Mayor del Resguardo Cofan Santa Rosa del Guamuez. 2022.

comunidades y epistemologías han sido sometidas bajo el estandarte de la modernidad, a su vez se abre la posibilidad de pensar en procesos de descolonización, lo cual implica la generación de espacios de diálogo entre las cosmovisiones, mediante la afirmación de los diferentes universos simbólicos en los que estas se imbrican.

3.2 Colonización lingüística

La escolarización, concebida desde parámetros externos y universales, ha operado como un dispositivo de homogeneización que desplaza las prácticas culturales propias de los pueblos indígenas. En el caso A'í, la escuela ha sido un espacio donde se privilegia el castellano y se invisibilizan las lenguas originarias, generando un proceso paulatino de sustitución lingüística. Este fenómeno no solo afecta la transmisión intergeneracional de la lengua, sino que también erosiona los relatos, símbolos y formas de conocimiento que constituyen la memoria colectiva y la identidad del pueblo. Así, la educación formal, en lugar de fortalecer la diversidad, ha contribuido a la fragmentación de los universos culturales amazónicos. Al mismo tiempo, la imposición de currículos descontextualizados ha debilitado los vínculos comunitarios y las formas propias de aprendizaje que se sustentan en la oralidad, la práctica cotidiana y la relación con el territorio. La escuela, al privilegiar el conocimiento occidental y relegar los saberes ancestrales, ha instaurado una jerarquía epistemológica que coloca a la cultura A'í en una posición subordinada. Este proceso de despojo simbólico se traduce en la pérdida de referentes identitarios y en la disminución del uso cotidiano de la lengua, configurando un escenario de riesgo para la continuidad cultural. Sin embargo, reconocer esta tensión abre la posibilidad de pensar en alternativas educativas que, desde la descolonización, reivindiquen la lengua y la cosmovisión cofán como pilares de un aprendizaje situado y emancipador.

Al respecto, es importante considerar que, la imposición de una lengua sobre otra implica no solamente la eliminación de un código comunicacional, sino que conlleva la mutilación epistémica de los

hablantes de la lengua subalterna. Carlos Lenkersdorf (1998) sostiene que existe una relación recíproca entre la lengua y la cultura de un pueblo, la cual ha de ser estudiada y comprendida no solamente desde los postulados de la lingüística tradicional y el análisis interno de la lengua, sino, a su vez, desde el desentrañamiento de la cosmovisión misma de los hablantes. De este modo, según él, las lenguas existen para nombrar lo que se ve y se quiere significar, muestran la realidad profunda de un pueblo y su manera de pensar y concebir el mundo. Asegura este autor que:

“al ver, imaginar y nombrar las cosas por los nombres que les damos, manifestamos una perspectiva determinada de enfocar, captar, representar, explicar y analizar la realidad de parte de nosotros, los hablantes. De este modo, las lenguas son puertas de entrada a las cosmovisiones en cuanto perspectivas o enfoques sociales de percibir el mundo.” (Lenkersdorf, 1998, p 12)

Así pues, cada lengua es estructurada de acuerdo con el entorno natural y cultural de sus hablantes, manteniéndose esta en continua resignificación, estando determinada por el pensamiento colectivo del pueblo que la usa. En otras palabras, referirse a una lengua implica tener en cuenta la organización del universo en relación con el pensamiento profundo de una colectividad, la cual se hace perceptible en el ámbito comunicativo a través de la lengua.

Según Omar Garzón (2004) Dentro de las prácticas rituales de los pueblos yageceros, como los Aí, ingas, kamëntsa o Zio Bain, la lengua se manifiesta en diversas formas de expresión: cantos, conjuros, invocaciones y rezos. En este contexto, la lengua adquiere un estatus sagrado, pues se reconoce que en ella se condensa un cuerpo de saberes y una cosmovisión desde la cual los Ateswpa A'i (sabedores) configuran su relación con los ámbitos natural, social y espiritual, *“permite la comunicación con las fuerzas espirituales del yagé a través del uso ritual que se hace de ella. Dentro del ritual, la lengua del yagé tiene modalidades de uso como el canto, el conjuro, la invocación y los rezos en general”* (Garzón, 2004, p.67). Garzón (2004) diferencia los términos “lengua sagrada” y “lengua ritual. La primera puede entenderse de manera amplia como la caracterización de un lenguaje que posibilita el vínculo entre entidades invisibles

y el mundo social. Por su parte, la “lengua ritual” se enfatiza en la modalidad específica de uso que se le otorga. Es en el marco de la celebración ritual donde esta lengua adquiere centralidad y se manifiesta plenamente ante quienes participan en el acontecimiento. En este sentido, la lengua configura un conjunto de saberes profundos que posibilitan la vida en el territorio A’i, ya que su uso está ligado a las formas de comunicación con todos los seres espirituales que intervienen en procesos como la curación.

“en la borrachera de yagé, los espirituales llegan y enseñan como cantar. Eso no es algo que se aprenda de memoria o repitiendo lo que el Taita canta, eso llega en la pinta del yagé. Ahí le dicen a uno, este canto es para curar esto o lo otro. Por eso es que es tan importante saber hablar cofán”²³

Anteriormente hacía referencia brevemente al tema de la enseñanza del castellano en la escuela, y a la manera como esta servía como dispositivo de poder/saber, reproductor de los ideales del proyecto colonizador. En este orden de ideas, la enseñanza de carácter obligatorio de una lengua de origen europeo como el español sumada al desconocimiento y negación de otros sistemas lingüísticos y simbólicos se convierte en un ejemplo de lo que podríamos llamar, lingüicismo; entendido como “las ideologías, estructuras y prácticas empleadas para legitimar, consolidar y reproducir una división desigual del poder y los recursos (materiales e inmateriales) entre grupos definidos de acuerdo con su lengua” (Phillipson, 1992, p. 185). Este fenómeno se hace evidente, por una parte, en las políticas de estado, desde las cuales se propende por la oficialización y nacionalización de una única lengua por lo general de origen europeo, como instrumento comunicativo dentro del territorio nacional. Tal lengua es a su vez legitimada mediante su enseñanza formal y la estandarización de sus normas lo cual, por otra parte, lleva a pensar la escuela como espacio privilegiado para la difusión, validación y afirmación de la lengua dominante. De acuerdo con Robert Phillipson (1992) la pedagogía de la lengua sirve como instrumento de legitimación de las relaciones de poder inmanentes a ella en la medida en que se privilegia el estatus tanto de la gramática

²³ Palabras de Andrés Queta. Tomador de yagé del Resguardo Ukumari Kankhe. 2023.

de la lengua como la cognición cultural en la que esta se imbrica (lengua española y literatura e historia universales por ejemplo). Así, Las aulas se convierten así en el lugar de la normatividad epistémica y del desplazamiento de los saberes profundos de los pueblos indígenas.

Como instrumento de comunicación las lenguas permean los diferentes ámbitos de la vida. Sin embargo, los procesos comunicativos no pueden ni deben ser tomados ingenuamente. Ellos mantienen en sí mismos todo un entramado discursivo a partir del cual las relaciones de poder y dominación entran a ser legitimadas. De acuerdo con Louis Jean Calvet (2005) la lengua es también un instrumento de opresión que opera mediante la instalación de aparatos jurídicos, sociales, económicos y educativos, los cuales a su vez son afirmados a partir del establecimiento de una idea de vacío epistémico y cultural del colonizado. En este panorama, se propende por una planificación escolar del leguaje, cuyos principios se enmarcan en la exclusión de las formas lingüísticas subalternas. Bajo esta perspectiva, la lingüística, como la disciplina avalada para estudiar y establecer verdades sobre los sistemas lingüísticos, agencia una serie de discursos “válidos” acerca del grado de evolución de una lengua determinada, jerarquizando las lenguas bajo supuestos de complejidad morfológica y sintáctica. No obstante, tal verticalización de las relaciones entre las lenguas obedece a la enunciación colonial de superioridad cultural occidental en relación con el atraso y el salvajismo infundados en las poblaciones dominadas.

3.3 La lucha por el territorio

Para el pueblo A'i, el territorio no es únicamente un espacio geográfico, sino el entramado vital donde se inscriben la memoria, la espiritualidad y la identidad colectiva. Hablar de territorio en el proceso educativo significa reconocer que la enseñanza no se limita a contenidos abstractos, sino que se nutre de la relación directa con la selva, los ríos y las plantas medicinales, que son a la vez fuentes de conocimiento y de vida. En este sentido, la educación propia se convierte en un acto de cuidado y resistencia que implica formar a las nuevas generaciones, transmitiendo la responsabilidad de proteger el territorio frente a las

amenazas externas, reafirmando que la defensa de la tierra es inseparable de la defensa de la cultura y de la autonomía comunitaria.

“El territorio para las comunidades indígenas, tiene un gran significado, no se trata solamente del espacio de vida, sino también el espacio donde se desarrollan las relaciones simbólicas. Es decir, la presencia del bosque, la fauna, la flora, los ríos y quebradas, juegan un papel importante dentro de un sistema cosmológico y en el que se sustentan las creencias (...)“El territorio para el pueblo Cofán representa toda la vida, y es la Madre Naturaleza, ya que allí se «cría» y desarrolla la planta sagrada del Yagé, esta planta es la mejor escuela que se puede tener y la mejor medicina y allí se concentra la sabiduría del pueblo.” (Fundación Zio A’i, 2002, p. 100)

Al mismo tiempo, el territorio es un espacio pedagógico que permite articular saberes ancestrales con reflexiones críticas sobre las dinámicas globales que lo afectan. Por ello, situaciones como la explotación petrolera, el auge de los cultivos de uso ilícito en territorios ancestrales o, más recientemente, la inserción del yagé en circuitos económicos internacionales, por ejemplo, muestran cómo los conocimientos indígenas pueden ser despojados de su sentido espiritual y convertidos en mercancía. Frente a ello, la educación A’i ha insistido en fortalecer la conciencia de que el territorio es un bien común y no un recurso explotable, promoviendo prácticas de aprendizaje que integren la espiritualidad, la memoria oral y la participación comunitaria. De este modo, hablar de territorio en la educación A’i no es un tema accesorio, sino el núcleo desde el cual se construye la resistencia epistémica y la posibilidad de un futuro autónomo. No en vano, se pueden destacar algunos objetivos del plan de vida que se reflejan directamente en las apuestas educativas:

- “- Fomentar la constitución de resguardos especiales sobre áreas ambientales sensibles y de un alto nivel de biodiversidad.
- Delimitar los territorios interétnicos y desarrollar propuestas de ordenamiento territorial y ambiental.

- Recuperar la cultura, las plantas, el agua, la tierra, los animales, dejar una construcción para la futura generación” (Fundación Zio A’i, 2002, p. 27)

En este sentido, el currículo propio integrado e intercultural del pueblo A’i subraya la importancia del plan de vida como herramienta de organización comunitaria, donde el territorio no se concibe únicamente como espacio físico, sino como fuente de subsistencia, identidad y cohesión social. En consecuencia, la educación aparece vinculada directamente a la gestión del territorio, ya que se trata de un proceso formativo que no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que fortalece la conciencia ambiental, la participación colectiva y la revitalización cultural.

“Para las comunidades indígenas el medio ambiente es el territorio, es decir, el lugar que dota de sabiduría por lo tanto se constituye en la memoria, en la palabra, en el espacio, la identidad, la tradición en donde se recrea la vida indígena. El territorio se hace sagrado y se defiende mediante la lucha y resistencia que son el corazón y el motor de consolidación de múltiples procesos organizativos, bajo los principios de la ley natural y ancestral. En este sentido, el proceso de recuperación de la tierra y protección del medio ambiente es la manera para recuperar la cultura.” (Fundación Zio A’i, 2009, p. 34)

La educación propia A’i en su sentido pedagógico está profundamente ligada al territorio, la espiritualidad, la memoria y la resistencia frente a la colonialidad, lo cual es un ejercicio profundamente político, consistente en formar en el cuidado del territorio, pues ello implica también formar en la defensa de la autonomía, la tradición y el conocimiento.

3.4 La revitalización de las artes tradicionales

Hablar de revitalización de las artes en el marco de la educación propia del pueblo A’i, nos remite a la necesidad enfrentar el debilitamiento histórico que han sufrido prácticas como el tejido, la música y la danza. Estas expresiones artísticas, que en otro tiempo fueron centrales en la vida comunitaria, se vieron

erosionadas por siglos de colonización, evangelización y escolarización occidental, lo que produjo rupturas en la transmisión intergeneracional de saberes. Recuperarlas no es solo un ejercicio estético o artístico, sino una estrategia de resistencia frente a la pérdida cultural y lingüística.

“En las canciones se recuerdan las costumbres de los mayores, el respeto al prójimo a la naturaleza y se narran las historias vividas. Se enseña la cultura, a no olvidar los mitos y creencias propios, cómo son las formas de vivir, a cuidar los animales y a conocer la naturaleza. Las canciones de los adultos enseñan la celebración de las distintas ceremonias como curaciones, carnavales, a vivir en armonía a respetar los recuerdos de nuestros ancestros a estar unidos con la comunidad, a expresar los sentimientos, a hacer cacería y algunos secretos. Por medio del canto se invoca a los espíritus ancestrales.” (Fundación Zio A’i, 2010, p.135)

De acuerdo con Ana Piñeros (2015) La música, y en general las artes tradicionales, son entendidas como un sistema que interviene en la construcción del mundo, son manifestaciones profundas de la experiencia humana que actúan sobre la conciencia y el inconsciente, conectando al individuo con el universo y con lo divino. Cada gesto, palabra, ritmo, sonido, tejido, trazo o paso se convierte en una forma de exteriorizar lo vivido y de relacionarse con lo desconocido. En este sentido, la música no solo expresa sentimientos íntimos, sino que también moldea ideas y valores que configuran nuestro entorno cultural, filosófico y social.

“Más allá de su dimensión estética, la música y las artes en general cumplen un papel central en la configuración de las distintas esferas de la vida humana. Cada instrumento, cada danza o tejido está cargado de significados culturales que evocan épocas, acontecimientos y emociones colectivas. Por su carácter simbólico, las artes se convierten en memoria viva de los pueblos, capaces de recrear y resignificar el pasado en el presente. Así, las prácticas artísticas no son simples expresiones, sino vehículos de energía y comunicación que invitan a la participación comunitaria.” (Piñeros, 2015, p. 188)

De acuerdo con Piñeros, la relación entre las artes y la cultura se evidencia en su capacidad de transmitir y preservar identidades colectivas. La música, el tejido y la danza son lenguajes que condensan visiones del mundo, formas de organización social y vínculos espirituales con la naturaleza. Al revitalizar estas prácticas, las comunidades no solo recuperan expresiones estéticas, sino que reafirman su lugar en la historia y fortalecen su cohesión cultural. Las artes, entonces, son un puente entre generaciones, un espacio donde la memoria se actualiza y se convierte en resistencia frente a la homogeneización cultural. El análisis de la importancia de las artes indígenas parte de reconocer que estas prácticas —música, danza, tejido, pintura, escultura— han sido históricamente invisibilizadas por los procesos coloniales y por la hegemonía de modelos educativos occidentales. Para el pueblo A'i, el tejido, la música y la danza no son simples expresiones estéticas, sino un medio de conexión espiritual, social y cultural, son lenguajes que condensan visiones del mundo y vínculos con la naturaleza, y su debilitamiento implica una pérdida de memoria colectiva y de identidad. Al respecto, la Abuela Vitelia Criollo cuenta:

“Estos collares que uno se pone cuando va a tomar yagé, no se los pone por que sí. El mismo yagé es el que le dice a uno que collar usar, le dice cómo hacerlo, le va mostrando a uno que semilla, que pepa debe conseguir para hacer el collar. Las plumitas que se le ponen no son de cualquier pájaro. El collar no es de adorno, es protección.”²⁴

Estas palabras revelan la profunda dimensión simbólica y espiritual de los collares usados en las ceremonias de yagé dentro de la cultura A'i. No se trata de adornos superficiales, sino de elementos cargados de significados que emergen directamente de la relación con la planta sagrada. El hecho de que “el mismo yagé le dice a uno qué collar usar” muestra cómo el conocimiento no proviene únicamente de la voluntad humana, sino de un diálogo con lo espiritual y con la naturaleza, donde cada semilla, cada pluma y cada material tiene un sentido específico.

²⁴ Conversación con la Abuela Vitelia Criollo. Resguardo Santa Rosa del Guamuez. 2022.



Ilustración 11: Collar ceremonial de la Abuela Vitelia Criollo. Elaborado con plumas de guacamayo y semillas de cascabel.

La importancia de estos elementos tejidos radica en que son concebidos como instrumentos de protección. Para los A'i, los objetos rituales no cumplen una función estética aislada, sino que actúan como mediadores entre el mundo humano y el mundo espiritual. Las plumas, semillas y pepas seleccionadas no son casuales; cada una porta una energía particular que resguarda al participante frente a las fuerzas que se movilizan durante la toma de yagé. Así, el collar se convierte en un escudo simbólico que asegura el equilibrio y la armonización del cuerpo y del espíritu. En este sentido, las artes indígenas son inseparables de la espiritualidad y de la educación propia. Elaborar un collar implica aprender a escuchar, a interpretar las señales del yagé y a reconocer qué elementos de la naturaleza deben ser integrados. Es un proceso pedagógico que transmite valores de respeto, disciplina y conexión con el territorio. Por ello, estas prácticas artísticas son también formas de conocimiento, que enseñan a las nuevas generaciones cómo relacionarse con lo espiritual y con lo material de manera equilibrada.

No obstante, siglos de colonización que impusieron jerarquías epistemológicas, relegando las prácticas artísticas a la categoría de “folklore” o “tradición menor”, sin reconocer su valor como sistemas de conocimiento, han generado rupturas en la transmisión intergeneracional; los tejidos, las danzas y las músicas que antes eran centrales en la vida comunitaria se han visto desplazadas por contenidos escolares

estandarizados y por la lógica del mercado cultural. En consecuencia, las artes indígenas han sido despojadas de su carácter político y espiritual, reducidas a expresiones decorativas o turísticas.

“Muchas veces se baila porque hay un evento, o se hacen collares con cualquier pepa, porque al turista le parece bonita la pluma. A le gente le gustan mucho esas cosas porque le parecen raras. Pero eso antes no era así. Todo tiene un sentido y un orden, y eso es lo que se debe enseñar. No solo a ensartar pepas. Pero para eso hay que estar sentado con los Mayores.”²⁵

Revitalizar estas artes es, por tanto, un acto de resistencia y de afirmación política. Recuperar el tejido, la música y la danza significa reactivar la memoria de los pueblos, fortalecer la cohesión comunitaria y reafirmar la autonomía cultural frente a la homogeneización. Cada instrumento, cada canto y cada diseño tejido son símbolos cargados de significados que narran la historia de un pueblo y su relación con el territorio. Al volver a ocupar un lugar central en la educación propia, las artes indígenas se convierten en herramientas pedagógicas que transmiten valores, conocimientos y espiritualidad, asegurando la continuidad cultural. Las artes no son entretenimiento, sino escenarios de formación integral donde se expresa la relación entre el ser humano, la comunidad y el territorio. Su revitalización permite que los pueblos indígenas mantengan viva su historia y proyecten su futuro, mostrando que la educación no puede separarse de la dimensión estética y espiritual que sostiene la vida comunitaria. Así, las artes indígenas, lejos de ser invisibles, deben ser reconocidas como pilares de la educación y de la afirmación política de los pueblos

Dentro del Proyecto Educativo Comunitario de la IER Santa Rosa del Guamuez buscan articular los saberes propios con las áreas escolares, integrando lengua castellana, lenguas nativas y artes. En este sentido, la revitalización cultural se convierte en un puente entre lo académico y lo ancestral, cerrando la brecha que históricamente ha separado la escuela de la comunidad.

²⁵ Palabras de Liliana Queta. Alcaldesa Mayor de Santa Rosa del Guamuez. 2022

“Los bailes tradicionales enseñan a unirse y respetarse, a hacer una fiesta sana. El baile de la unión es el carnaval, en los carnavales se festejaban los frutos como el chontaduro, se echaban barro y decían -si Dios nos da vida bailamos el otro año-, esas eran las despedidas de año. Los bailes enseñan a ser ordenados, a compartir con la comunidad y a recordar la cultura propia con tambores flautas, guarapo de caña y chicha” (Fundación Zio A’i, 2010, p. 136)



Ilustración 12: Apertura del Carnaval del Chontaduro, en el Resguardo Santa Rosa del Guamuez. Febrero del 2024.

Mantener vivas las artes tradicionales constituye un escenario de afirmación política y cultural. Tejer, cantar o bailar no son prácticas aisladas, sino formas de reafirmar la identidad, de fortalecer la lengua y de defender el territorio. En un contexto de riesgo de exterminio físico y cultural, como el que enfrenta el pueblo A’i, estas prácticas se convierten en actos de resistencia que garantizan continuidad histórica y cohesión comunitaria. La revitalización cultural, entonces, no solo preserva la memoria, sino que también proyecta un futuro en el que la educación propia se sostiene como proyecto político de autonomía.

Las artes tradicionales aportan al proceso educativo al mostrar que el aprendizaje no puede limitarse a contenidos abstractos, sino que debe incorporar prácticas vivas que conecten al estudiante con su entorno, su comunidad y su espiritualidad. En el caso A’i, las artes tradicionales son vehículos de

transmisión de valores, de memoria y de su sistema de conocimiento; su recuperación fortalece la conciencia sobre la relación con la naturaleza y la Ley de Origen. Así, hablar de revitalización de las artes en la educación propia es hablar de justicia epistémica, de defensa del territorio y de la posibilidad de construir un modelo educativo que reconozca la pluralidad de mundos y saberes.

3.5 La educación propia como respuesta

La emergencia de la educación propia en los pueblos indígenas no puede entenderse sin reconocer el trasfondo de resistencia que la sustenta. Desde las décadas de los ochenta y noventa, el fortalecimiento organizativo abrió el camino para que las comunidades pudieran enfrentar la imposición de modelos escolares ajenos a sus realidades. En ese proceso, la escuela dejó de ser únicamente un espacio de reproducción colonial y comenzó a pensarse como un escenario de afirmación cultural. La necesidad de salvaguardar la lengua, los usos y costumbres llevó a los pueblos a repensar la educación no como una herramienta de asimilación, sino como un mecanismo de pervivencia y revitalización. La educación propia, entonces, surge como respuesta a la homogeneización estatal, proponiendo un horizonte en el que la memoria, la oralidad y la cosmovisión indígena se convierten en pilares de aprendizaje.

En el caso del pueblo A'í, este impulso se materializó en la revitalización de su lengua, amenazada por la extinción. Bajo el mandato de los abuelos y abuelas, y con el liderazgo del Taita Querubín Queta, se inició un proceso de investigación educativa y escritura de la lengua²⁶. Este esfuerzo no se limitó al ámbito lingüístico: junto con el pueblo siona, los A'í dieron forma a estructuras institucionales que encarnaban la unión de saberes, como la Fundación Zio-a'í, creada en 1995. Allí, la educación propia se consolidó como un proyecto político y cultural, capaz de articular la defensa de derechos con la transmisión de

²⁶ Si bien desde los años setenta, el Instituto Lingüístico de Verano ya había formulado un alfabeto y unos estudios sobre la gramática de la lengua cofán del Ecuador, es en los años noventa, cuando los líderes cofanes del lado colombiano deciden llevar a cabo su propio proceso político-organizativo con la lengua, la cultura y la espiritualidad como pilares.

conocimientos ancestrales. En este sentido, la educación propia no solo respondió a los embates coloniales, sino que se erigió como un camino de emancipación, donde la palabra, la lengua y la sabiduría de los mayores se convirtieron en la base de un futuro colectivo.

“...el pueblo cofán realizó su primer encuentro colombo-ecuatoriano para pensar su futuro como pueblo, bajo el principio de la unidad, y poder formular políticas que sirvieran para su pervivencia y se convirtieran en políticas de Estado; de allí surge la iniciativa del Plan de Vida del pueblo Cofán y la constitución de una asociación a nivel local y regional que sirviera para la puesta en marcha de dicho Plan, nace por tanto la Mesa Permanente del Pueblo Cofán, a la cual se adhirieron también otros pueblos con los cuales se comparte el territorio: Awá, EmberaChamí, Kichwa, Nasa y Pasto, de los municipios Valle del Guamuez y San Miguel.

Aunque el Plan de Vida de nuestros pueblos es ancestral y milenario —eso significa que su Plan no inicia ni termina allí— se construyó como documento participativo y comunitario, para poder articularse a las políticas del Estado y así mejorar su calidad y condiciones de vida. Surgen siete componentes, dentro de los cuales encontramos el de Educación y Cultura.

El componente de Educación y Cultura visibilizó las necesidades apremiantes de las comunidades en los ámbitos educativos y culturales, por ende los mandatos estaban encaminados a la revitalización de las lenguas nativas, fortalecer el proceso de educación cultural, ajustar el currículo a las necesidades culturales y de formación, y a propender a la creación de programas de educación formal y no formal.” (Fundación Zio’Ai, 2010, p. 8)

En este contexto, el modelo educativo propio cofán nace de la conciencia de que la educación no puede seguir siendo un instrumento de colonización, sino un camino de afirmación cultural. Desde el Plan de Vida y el Programa de Educación Propia, las comunidades han entendido que la escuela debe responder a sus realidades, lenguas y cosmovisiones. La formulación del modelo educativo surgió como una planeación colectiva, guiada por los mayores y sustentada en la espiritualidad, buscando fortalecer la

cultura y mejorar las condiciones de vida de las comunidades. En este sentido, la educación dejó de ser un espacio impuesto por factores externos, profundamente violentos y desconocedores del valor político y cultural de los saberes indígenas, para convertirse en un mandato comunitario para revitalizar la identidad y las epistemologías ancestrales.

La necesidad de este modelo se explica también, por la tensión histórica entre la educación oficial y las formas propias de aprendizaje. Mientras la escuela estatal ha privilegiado el conocimiento universalista y descontextualizado, el pueblo A'i ha insistido en que la educación debe ser un proceso de transmisión de la memoria, la lengua y la relación con el territorio. El modelo educativo propio, entonces, emerge no solo como un documento técnico, sino como un instrumento político y cultural que plasma las necesidades educativas de la comunidad: transmisión intergeneracional de la cultura, formación de maestros, creación de currículos propios y revitalización de las lenguas nativas, consolidándose como la respuesta organizada frente a la amenaza de pérdida cultural.

En este camino, el modelo educativo propio se concibe como un espacio de praxis, donde lo conceptual y lo pedagógico se materializan en el aula y en la vida cotidiana. El estudiante, como sujeto central, no es visto únicamente como receptor de contenidos, sino como portador de una identidad que debe ser fortalecida. La educación propia, al llegar a la práctica, se convierte en un acto de resistencia, pues garantiza que las nuevas generaciones aprendan desde el pensamiento A'i y no desde parámetros externos que los despojan de sus raíces.

La formulación del modelo educativo propio A'i responde a la necesidad de articular la memoria con la proyección. Es un esfuerzo por sistematizar los mandatos de los mayores y transformarlos en políticas educativas que aseguren la pervivencia cultural. Al integrar lo espiritual, lo comunitario y lo pedagógico, este modelo se convierte en un horizonte de descolonización, donde la educación deja de ser un mecanismo de subordinación y se transforma en un escenario de emancipación. Así, la escuela se

resinifica como un lugar de encuentro entre saberes, donde la palabra, la lengua y la cultura A'i se revitalizan para sostener la vida colectiva.

En este marco, se inscribe también el diseño del currículo propio, el cual puede ser comprendido como una construcción epistemológica y política que trasciende la noción convencional de currículo escolar. No se limita a la organización de contenidos, sino que constituye un dispositivo de afirmación cultural y de resistencia frente a los procesos de homogeneización derivados de la educación oficial. En este sentido, el currículo propio se erige como una expresión viva de la identidad colectiva, proyectando tanto la memoria histórica como las aspiraciones de futuro del pueblo A'i. Su carácter de “escudo” frente al despojo cultural lo convierte en un instrumento estratégico para la defensa de derechos y la consolidación de la educación propia como proyecto comunitario. Esto se puede evidenciar el perfil del estudiante, propuesto en el documento del currículo propio:

“Integrados al espacio comunitario, investigador, crítico, participativo, con espíritu de recuperación de valores, que ame, respete y valore la cultura propia, viva la espiritualidad, que reconozca y valore su origen, que tenga una visión propia y vivencie valores, usos y costumbres, que transmita el pensamiento indígena usando su idioma nativo, capaz de desarrollar conocimientos teóricos y prácticos en los diferentes espacios de la cultura. Capaz de relacionarse con otras culturas indígenas y con el resto de la sociedad, así como entender al otro, muy solidario, preocupado por la organización de la comunidad, capaz de integrar conocimientos de la cultura propia y de otras culturas, protagonista de la defensa de los derechos y la vida de los pueblos indígenas. Fortalecido en su identidad, arraigo, sentido de pertenencia y cosmovisión propia de su cultura. Expresivo, realista, dispuesto a asumir el plan de vida desde sus capacidades, destrezas y opciones vocacionales.” (Fundación Zio’Ai, 2010, p.25)

La naturaleza dinámica del currículo propio lo diferencia de los modelos educativos estandarizados. Al concebirse como un proceso en permanente construcción, responde a las

transformaciones sociales y culturales de las comunidades, integrando la diversidad de sus manifestaciones simbólicas. Su carácter bilingüe, intercultural e integrado refleja la necesidad de dialogar con otros sistemas de conocimiento sin renunciar a la raíz del pensamiento A'í. En términos pedagógicos, el currículo se convierte en la hoja de ruta de un pueblo, pues articula la memoria de los mayores con metodologías de enseñanza que buscan garantizar la continuidad cultural en el espacio escolar.

La formulación del currículo propio implica un ejercicio colectivo de participación que desborda los límites de la escuela. Mayores, maestros, taitas, hablantes, estudiantes, padres de familia y técnicos de apoyo convergen en un proceso de construcción que asegura que el currículo no sea una imposición externa, sino una creación endógena. Este carácter participativo lo convierte en un espacio de organización comunitaria y de articulación de saberes, donde la educación se entiende como práctica social y política orientada a la pervivencia cultural. Así, el currículo propio se configura como un campo de encuentro intergeneracional y de diálogo entre conocimientos ancestrales y herramientas pedagógicas contemporáneas. Elementos tales como artesanías, danzas, trajes, mitos, formas de organización y comunicación, al integrarse en los contenidos escolares, permiten que la escuela se resignifique como un espacio de convivencia intercultural, donde las diferencias se reconocen y se valoran. En este sentido, el currículo propio no solo cumple una función educativa, sino que se convierte en una estrategia de resistencia y de diálogo de saberes, capaz de garantizar la pervivencia cultural y de fortalecer la educación como proyecto político y comunitario.

3.6 Retos para la implementación

Ahora, si bien tanto el plan de vida, como el modelo educativo y el currículo propio son claros en sus objetivos frente a la pervivencia física y cultural del pueblo A'í, es necesario señalar que entre su formulación y su proceso de implementación existe una brecha considerable, teniendo en cuenta las

realidades actuales de las comunidades educativas. De este modo, se destacan cuatro aspectos de análisis: la familia, la comunidad, el relacionamiento institucional y, las prácticas pedagógicas escolarizadas.

3.6.1 El relacionamiento institucional

El vínculo con las instituciones estatales y externas es un aspecto crítico. La formulación del modelo educativo propio se enfrenta a marcos normativos y administrativos que tienden a imponer criterios homogéneos. La brecha se amplía cuando las políticas públicas no reconocen plenamente la autonomía educativa indígena, generando tensiones entre el mandato comunitario y las exigencias oficiales. El reto consiste en construir un relacionamiento intercultural que permita negociar recursos y apoyos sin sacrificar la esencia del currículo propio.

No obstante, en Colombia se han venido dando avances importantes en las últimas décadas. Desde el decreto 1142 de 1978, impulsado por el Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC- que introdujo por primera vez la idea de que los procesos educativos debían estar articulados con la vida social, cultural y política de las comunidades. En un contexto en el que predominaban modelos homogeneizantes, esta norma reconoció la importancia de las lenguas originarias, las estructuras políticas propias y los saberes ancestrales como elementos centrales de la formación. Su carácter innovador radica en que abrió un espacio para pensar la educación no solo como transmisión de contenidos universales, sino como un mecanismo de defensa cultural y de afirmación identitaria. Este decreto sentó las bases para lo que posteriormente se consolidaría como la política de etnoeducación, al haber reconocido la autonomía (aunque no plenamente) de los pueblos indígenas en la definición de sus programas y currículos.

Posteriormente, la promulgación de la Constitución Política de 1991 marcó un punto de inflexión en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en Colombia. Al consagrar el carácter pluriétnico y multicultural del Estado, abrió la posibilidad de que los pueblos indígenas reclamaran un lugar legítimo dentro de las políticas públicas, especialmente en el ámbito educativo. La ratificación del Convenio 169 de

la OIT mediante la Ley 21 de 1991 reforzó este marco, al establecer compromisos internacionales en torno al respeto de las lenguas, las culturas, y las formas de organización propias, lo que dio sustento jurídico a las demandas de educación pertinente y diferenciada.

En este contexto, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) representó un avance significativo al incluir en sus artículos 55 al 63 el derecho de los grupos étnicos a desarrollar programas educativos acordes con sus usos, costumbres y cosmovisiones. Estos artículos no solo reconocieron la especificidad cultural de los pueblos indígenas, sino que también legitimaron la construcción de proyectos pedagógicos propios, vinculando la educación con la revitalización de las lenguas y la afirmación política e identitaria. La ley, en consecuencia, se convirtió en un instrumento que permitió pasar del reconocimiento constitucional a la formulación de políticas concretas en materia educativa.

El Decreto 804 de 1995, como desarrollo reglamentario de la Ley 115, profundizó este proceso al establecer lineamientos específicos para la educación de los grupos étnicos. Su importancia radica en que trasladó los principios generales de la Constitución y la Ley 115 al terreno práctico, definiendo cómo debía organizarse la educación indígena en términos curriculares, metodológicos y administrativos. De esta manera, se consolidó un marco normativo que, aunque en los años siguientes enfrentó desafíos de implementación, sentó las bases para la etnoeducación en Colombia y abrió la posibilidad de que los pueblos indígenas formularan modelos educativos propios, en diálogo con el Estado pero desde sus propias realidades culturales.

Es importante señalar una situación problemática derivada de la implementación del Decreto 804. Si bien esta norma representó un avance al permitir que los maestros de las sedes etnoeducativas fueran nombrados directamente por las autoridades de las comunidades indígenas —lo que constituyó un paso significativo en la garantía de derechos colectivos— también evidenció retos sustanciales. Entre ellos, la necesidad de fortalecer la formación de etnoeducadores y la dificultad de cubrir plazas en asignaturas para las cuales no existía preparación específica dentro de las comunidades, como matemáticas, química o

física. Debido a que la legislación colombiana mantiene una estructura curricular básica con áreas obligatorias, muchos establecimientos se vieron en la obligación de vincular docentes no indígenas, quienes en varios casos estaban distantes de los sistemas de conocimiento propios, generando tensiones entre la educación oficial y los modelos pedagógicos comunitarios.

La situación descrita revela la tensión estructural entre el reconocimiento de la autonomía indígena y la persistencia de marcos normativos estatales que reproducen lógicas coloniales. El Decreto 804 abrió un espacio de participación directa de las comunidades en la designación de sus maestros, lo cual significó un avance en términos de autodeterminación y garantía de derechos colectivos. Sin embargo, al mantener la obligatoriedad de un currículo nacional, se continuó promoviendo un modelo homogéneo que no siempre dialoga con los sistemas de conocimiento propios. Esta contradicción evidencia cómo las políticas públicas, aun cuando buscan reconocer la diversidad, continúan subordinando la educación indígena a parámetros externos, generando una dependencia de docentes no indígenas y limitando la posibilidad de construir un proyecto pedagógico plenamente autónomo. En términos políticos, esta situación refleja la dificultad del Estado para transitar hacia un verdadero pluralismo educativo, donde los saberes ancestrales y las epistemologías indígenas no sean complementos, sino fundamentos de un sistema educativo intercultural y decolonial.

En el año 2010, la expedición del Decreto transitorio 2500 representó un avance significativo en el proceso de consolidación de la educación propia en Colombia. Este decreto otorgó mayores herramientas administrativas y normativas para que las comunidades indígenas pudieran gestionar directamente sus instituciones educativas en los territorios, fortaleciendo la autonomía y la capacidad de decisión sobre los programas, currículos y metodologías. En este sentido, el decreto no solo reconoció la especificidad cultural de los pueblos, sino que también les brindó un marco legal para organizar la educación desde sus propias estructuras organizativas, con base en sus planes de vida y mandatos comunitarios.

Este paso normativo se convirtió en la antesala de lo que hoy se conoce como el Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP-, una propuesta integral que articula la diversidad de pueblos indígenas en torno a la defensa de sus lenguas, culturas y formas de aprendizaje. El Decreto 2500 permitió sentar las bases para que la educación indígena dejara de ser un conjunto de iniciativas aisladas y se transformara en un sistema articulado, con legitimidad jurídica y política frente al Estado. De esta manera, el SEIP surge como la continuidad de un proceso histórico de lucha por la autonomía educativa, consolidando la educación propia como un proyecto político-cultural que garantiza la pervivencia y el fortalecimiento de las comunidades indígenas en Colombia.

Sin embargo, esta norma también supuso retos a nivel administrativo que de una u otra manera han afectado la realización plena de la educación propia.

“Artículo 7. Requisitos para la contratación con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas. Las entidades territoriales sólo podrán celebrar los contratos de que trata este decreto con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas que reúnan los siguientes requisitos:

a. Demuestren experiencia e idoneidad en la dirección y administración de establecimientos educativos o en atención educativa a población indígena, y que presenten una propuesta educativa integral en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP y acorde al contexto socio cultural de la población indígena donde se va a desarrollar.

La propuesta educativa integral deberá contener como mínimo los siguientes aspectos:

- Contar con un proyecto educativo comunitario, proyecto o modelo etnoeducativo o proyecto educativo propio.
- Contar con un equipo humano de apoyo y acompañamiento.

-Definir mecanismos y procedimientos que garanticen la participación efectiva de la comunidad en las decisiones que se tomen en el tema educativo.

b. Actas de las asambleas comunitarias y asambleas de autoridades indígenas donde autorizan la respectiva contratación, de acuerdo con los procesos organizativos y administrativos de los respectivos pueblos indígenas en las entidades territoriales.

c. Contar con la certificación de ser autoridad indígena o asociación de autoridades indígenas que expide la Dirección de Asuntos Indígenas, Minorías y Rom del Ministerio del Interior y de Justicia o estar debidamente registrado en Cámara de Comercio y tener el aval de las autoridades indígenas respectivas para los casos que no estén acogidos en el decreto 1088 de 1993” (Ministerio de Educación Nacional, 2010)

Aunque buscaba garantizar transparencia y orden en la contratación con cabildos y autoridades indígenas, generó dificultades administrativas significativas para el acceso de los pueblos a la gestión de su propia educación. Los requisitos exigidos —como demostrar experiencia previa en administración educativa, presentar propuestas integrales con proyectos comunitarios y contar con equipos de apoyo— resultaron desproporcionados para muchas comunidades que apenas estaban iniciando procesos de construcción del Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP-. En la práctica, estas condiciones limitaron la participación directa de las autoridades tradicionales, pues la formalización de documentos, actas y certificaciones requería un nivel de burocracia que no siempre correspondía con las dinámicas organizativas propias de los pueblos indígenas.

Desde una perspectiva política, este marco normativo reflejó la tensión entre el reconocimiento formal de la autonomía indígena y la imposición de criterios estatales que reproducen lógicas de exclusión. Al exigir certificaciones del Ministerio del Interior o registros en Cámara de Comercio, el decreto trasladó a las comunidades indígenas la carga de adaptarse a estructuras administrativas externas, debilitando la posibilidad de ejercer plenamente su derecho a la educación propia. En consecuencia, muchas autoridades

tradicionales quedaron subordinadas a intermediarios o a entidades territoriales, lo que redujo su capacidad de decisión y gestión autónoma. Este escenario puso en evidencia cómo las políticas públicas, aun cuando reconocen la diversidad cultural, pueden convertirse en mecanismos de control que limitan la autodeterminación educativa de los pueblos indígenas.

En este marco, el pueblo A'i, por medio de la Asociación de Autoridades Tradicionales Mesa Permanente de Trabajo por el Pueblo Cofán y Cabildos indígenas del Valle del Guamuez y San Miguel, logró dar cumplimiento a los requisitos gracias a su experiencia previa con el proceso llevado a cabo en la construcción de modelo educativo propio y el currículo propio de la mano de la Fundación Zio A'i, la cual era propiedad de sus autoridades. No obstante, ello no eliminó por completo los desafíos para la administración de los recursos de la educación, pues, a su vez, la asignación de recursos se mantuvo limitada por el número de estudiantes matriculados en las instituciones etnoeducativas administradas, de acuerdo con el artículo 4 del decreto:

“Artículo 4. Administración de la prestación del servicio educativo: Mediante esta modalidad la entidad territorial certificada deberá contratar con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas la administración de uno o varios establecimientos educativos oficiales en el marco del proceso de construcción e implementación del SEIP.

La entidad territorial certificada pondrá a disposición la infraestructura física, sin perjuicio de que la autoridad u organización indígena pueda usar los espacios propios, caso en el cual se reconocerá el valor del uso en la canasta. El personal docente, directivo docente y administrativo será suministrado por las partes de conformidad con lo establecido en este decreto y la autoridad indígena u organización indígena por su parte aportará, en cada uno de los establecimientos educativos administrados, su capacidad de administración, dirección, coordinación, organización de la atención educativa, la correspondiente orientación pedagógica, para adelantar

pertinentemente la atención educativa, para lo cual deberá contar con un equipo técnico de apoyo y acompañamiento financiado con cargo al convenio.

Los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas recibirán por el servicio efectivamente prestado una suma fija, por alumno atendido, que corresponderá al 100% del costo de la canasta ofrecida y cuya forma de pago se determinará de común acuerdo entre las partes, la cual no podrá superar la asignación por alumno fijada por la Nación para la entidad territorial” (Ministerio de Educación Nacional, 2010)

El caso del pueblo A’i muestra cómo, aun cumpliendo con los requisitos normativos gracias a su experiencia previa en la construcción de un modelo educativo propio y al apoyo institucional de la Fundación Zio A’i, persistieron dificultades en la administración de los recursos educativos. La principal limitación provino de la fórmula de asignación presupuestal establecida en el Decreto 2500 de 2010, que vinculaba el financiamiento directamente al número de estudiantes matriculados. Este criterio redujo la capacidad de las comunidades para sostener proyectos educativos integrales, pues en territorios con baja densidad poblacional o con dinámicas de movilidad poblacional, los cupos escolares no reflejaban la magnitud de las necesidades educativas ni la importancia cultural de mantener escuelas vivas en cada comunidad. Esta situación cobra especial relevancia en el caso de un pueblo como el A’i con una población tan baja – menos de 3000 personas- y con un riesgo de exterminio tan alto, como se describió en apartados anteriores.

Esta situación evidencia una contradicción entre el reconocimiento del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y la aplicación de criterios administrativos homogéneos que responden a lógicas de eficiencia cuantitativa más que a principios de pertinencia cultural. Al supeditar la asignación de recursos al número de estudiantes, se invisibiliza el valor de la educación indígena como proceso de transmisión de saberes colectivos y se limita la posibilidad de sostener equipos técnicos, proyectos pedagógicos y espacios

comunitarios que requieren inversión más allá de la matrícula. En términos de política pública, esto refleja cómo la normatividad estatal continúa imponiendo parámetros externos que restringen la autonomía financiera y pedagógica de los pueblos. Estas dificultades tienden a materializarse en limitaciones para la contratación de personal fundamental como autoridades espirituales, maestros bilingües o revitalizadores culturales (maestros especializados en dazas, música y artes tradicionales en general), mermando la capacidad de implementación del modelo educativo propio.

La dependencia de un esquema de financiación por alumno atendido coloca a las comunidades en una situación de vulnerabilidad frente a las entidades territoriales certificadas. La administración de la educación propia queda condicionada a criterios ajenos a la realidad indígena, lo que obliga a las autoridades tradicionales a negociar constantemente con el Estado para garantizar la sostenibilidad de sus proyectos. Este escenario reproduce una relación asimétrica en la que los pueblos indígenas, aun con reconocimiento formal de su derecho a la educación propia, deben adaptarse a mecanismos de control presupuestal que limitan su capacidad de decisión y gestión autónoma, perpetuando tensiones entre la autonomía proclamada y la dependencia administrativa efectiva.

Recientemente, el Decreto 481, expedido en el año 2025, constituyó un hito en la política educativa colombiana al reconocer el Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP– como política pública de Estado, en cumplimiento del mandato constitucional de garantizar la diversidad cultural y la autonomía de los pueblos indígenas. Este marco normativo no solo legitima la educación propia como un derecho colectivo, sino que también la sitúa en el centro de las discusiones sobre plurinacionalidad y epistemologías diversas. El decreto reafirma que la escuela indígena no puede ser entendida como una extensión subordinada del sistema oficial, sino como un espacio de producción de conocimiento situado, donde la memoria, la lengua y las prácticas comunitarias se articulan con la formación de nuevas generaciones. Así, el Estado colombiano reconoce que la educación indígena no es un complemento, sino

un pilar fundamental para la construcción de un país plural, en el que la transmisión de saberes ancestrales se convierte en política pública y en garantía de continuidad cultural.

El decreto mencionado, en sus artículos 84, 85 y 86, introduce avances significativos al crear una sección presupuestal específica para el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), pero también plantea retos administrativos complejos. La articulación entre el Ministerio de Educación, Hacienda y Planeación exige procesos de programación presupuestal coordinados con múltiples entidades, lo que puede generar demoras y dificultades en la identificación y traslado efectivo de recursos. La necesidad de expedir actos administrativos en cada entidad para concretar las asignaciones abre un escenario de alta burocratización, que puede obstaculizar la oportunidad y suficiencia de los recursos destinados a las comunidades indígenas.

Otro reto se encuentra en el principio de progresividad y prohibición de regresividad de los recursos. Aunque la norma garantiza que el financiamiento del SEIP no podrá disminuir, su crecimiento depende de estudios de costos integrales y de la disponibilidad fiscal definida en el marco de gasto de mediano plazo. Esto implica que las comunidades deben contar con equipos técnicos capaces de elaborar diagnósticos y proyecciones financieras, lo cual supone una carga administrativa adicional. En la práctica, la falta de capacidad instalada en algunas organizaciones indígenas puede limitar su participación efectiva en la programación presupuestal y dejar en manos del Estado la definición de prioridades, debilitando la autonomía que el decreto busca fortalecer.

Del mismo modo, la diversidad de fuentes de financiación —que incluyen el Sistema General de Participaciones, regalías, Ley 21 de 1982 y recursos corrientes de entidades territoriales— genera un entramado administrativo complejo. La gestión simultánea de estos fondos requiere conocimientos especializados en normatividad fiscal y presupuestal, así como mecanismos de coordinación interinstitucional que no siempre están disponibles en los territorios. Este mosaico de fuentes, aunque amplía las posibilidades de financiamiento, también incrementa el riesgo de fragmentación y de inequidad

en la distribución, obligando a las comunidades indígenas a enfrentar un escenario donde la autonomía presupuestal depende de su capacidad de navegar estructuras estatales altamente técnicas y centralizadas. No obstante, para los propósitos del presente documento, no ahondaré en el análisis de esta norma, dado que su implementación aún está en desarrollos iniciales y se requerirá de tiempo para lograr tener un panorama integral de sus impactos en los territorios.

3.6.2 Las prácticas pedagógicas escolarizadas

En el modelo educativo propio del pueblo cofán, la escuela no se concibe como un espacio aislado, sino como una extensión viva de la comunidad. La relación entre ambos ámbitos se teje a través de prácticas compartidas, donde estudiantes, docentes, sabedores y familias participan en actividades que fortalecen tanto el aprendizaje como la identidad colectiva. La enseñanza se nutre de la experiencia comunitaria; el cuidado de la naturaleza, el diálogo con médicos tradicionales, las mingas de limpieza y la transmisión de saberes ancestrales se convierten en parte esencial del proceso formativo. Así, la escuela se transforma en un puente que articula la memoria de los mayores con la curiosidad de los niños, asegurando que el conocimiento circule, se renueve y permanezca como fundamento de la vida y del territorio A'i.

El estudiante, al participar en actividades que involucran a la comunidad, descubre que el aprendizaje no se limita a los libros ni a las aulas. En medio de la naturaleza, los niños aprenden a observar, a cuidar y a valorar el entorno que los rodea, ya sea en su propio territorio o en otros espacios donde la vida se manifiesta. Cada salida se convierte en una experiencia viva, donde la curiosidad infantil se transforma en respeto y compromiso hacia la tierra que los sostiene.

“Nuestra educación no está meramente en las aulas. A los niños hay que llevarlos al campo, hay que involucrarlos en las cosas que hacen las comunidades. Nuestra aula es el territorio, es la comunidad. Esa es la ventaja que nosotros tenemos, que no estamos obligados a estar encerrados

en las cuatro paredes. Aquí aprendemos es en la vivencia, en la chagra, en la montaña, en el río, en la casa de yagé. El maestro debe tener siempre eso presente”²⁷

En estas prácticas, el diálogo con los médicos tradicionales abre un camino de conocimiento ancestral. Las plantas, sus usos y preparaciones, se convierten en lecciones compartidas que vinculan la ciencia con la sabiduría de los mayores. Los docentes, al involucrarse junto con los estudiantes en estas experiencias comunitarias, fortalecen la enseñanza y muestran que aprender también significa trabajar colectivamente, ya sea en mingas de limpieza o en proyectos de cuidado del territorio.

La participación activa de la comunidad es el hilo que une todo este proceso. Padres, abuelos y otros sabedores transmiten historias, técnicas y palabras en lengua propia, que los niños investigan y registran. Así, la memoria se fortalece día a día, y el aprendizaje se convierte en un puente entre generaciones, donde la educación no solo forma individuos, sino que sostiene la identidad y la vida comunitaria.

De acuerdo con el modelo educativo propio, las prácticas pedagógicas en la escuela son el lugar donde se materializan —o se diluyen— los objetivos de pervivencia física y cultural. No obstante, la dificultad radica en que los docentes, muchas veces formados en paradigmas occidentales, reproducen metodologías ajenas al sistema de conocimiento A’i. Esto genera una distancia entre la teoría del currículo propio y la praxis cotidiana. La implementación requiere, por tanto, procesos de formación docente que integren la memoria de los mayores, la oralidad y las prácticas comunitarias, de modo que la escuela se convierta en un verdadero espacio de revitalización cultural.

En este punto emergen tensiones entre el currículo propio y las metodologías occidentales, las cuales se hacen evidentes cuando se confrontan las prácticas pedagógicas con las percepciones de algunos docentes formados en la academia tradicional occidental. Mientras que para los A’i la escuela debe ser un espacio de revitalización cultural, donde la memoria, la oralidad y las ceremonias se integren como parte

²⁷ Diálogo con Carlos Chapal. Director del CEIB Taita Querubín Queta Alvarado. 2022.

esencial del aprendizaje, ciertos maestros consideran que su labor consiste únicamente en transmitir conocimientos “objetivos” desligados de las creencias espirituales. Esta distancia revela el reto de construir un diálogo intercultural en el aula, donde la ciencia no se imponga como verdad única, sino que se articule con los saberes ancestrales, reconociendo que ambos sistemas de conocimiento pueden coexistir y enriquecer la formación de los estudiantes.

“Eso de las ceremonias hace parte de las creencias de ellos (los indígenas). Si ellos piensan que el mundo es así, y que hay unos espíritus y unas enfermedades espirituales, pues eso son sus creencias y son respetables. Pero yo acá vengo es a enseñar ciencias y yo debo basarme en el método científico.”²⁸

Las prácticas pedagógicas en la escuela constituyen el espacio donde se pone a prueba la coherencia entre el currículo propio y la realidad cotidiana. Sin embargo, la formación de muchos docentes en paradigmas occidentales genera una tensión evidente, ya que mientras el currículo plantea la necesidad de integrar la memoria de los mayores, la oralidad y las prácticas comunitarias, en la práctica se reproducen metodologías ajenas al pensamiento A'i. Esta distancia entre teoría y praxis limita la capacidad de la escuela para convertirse en un verdadero escenario de revitalización cultural, y evidencia la urgencia de procesos de formación docente que reconozcan la espiritualidad y el territorio como ejes pedagógicos.

El fragmento citado, donde un profesor afirma que su tarea es enseñar ciencias desde el método científico y no involucrarse en las “creencias” indígenas, refleja la persistencia de una jerarquía epistemológica que coloca el conocimiento occidental por encima de los saberes ancestrales. Esta postura, aunque aparentemente neutral, reproduce la colonialidad del saber al deslegitimar las prácticas espirituales como el yagé, fundamentales para la salud, la cohesión y la educación comunitaria. En este

²⁸ Intervención de un maestro de ciencias naturales, zootecnista de profesión, en una sesión de trabajo con comunidad educativa para la actualización del Proyecto Educativo Comunitario. Experiencia relatada por Yudy Quintero. 2021.

sentido, en la escuela persiste el riesgo de convertirse en un espacio de exclusión simbólica, donde los estudiantes indígenas deben separar su vida cultural de su formación académica.

Por ello, el desafío de las prácticas pedagógicas en la educación propia consiste en superar la dicotomía entre “ciencia” y “creencia”, reconociendo que el sistema de conocimiento A’i no es un obstáculo, sino un horizonte pedagógico que articula espiritualidad, territorio y aprendizaje. La integración de ceremonias, relatos y prácticas comunitarias en el aula no implica renunciar al conocimiento científico, sino construir un diálogo intercultural que permita a los estudiantes habitar ambos mundos sin perder su identidad. Solo así la escuela podrá ser un espacio de emancipación, donde la educación propia se materialice en la praxis y no se diluya en la reproducción de modelos ajenos. A continuación, revisaremos dos ejemplos de cómo estas tensiones entre lo escolar y lo cultural se materializan en el aula.

Grados 6, 7 y 8.	Chagras Tradicionales, Sistemas De Producción, Condiciones Y Calidad De Vida.	Alistamiento. Revisión de literatura, adecuar las guías de acuerdo a los avances del eje curricular, diseñar ejercicios acordes y de fácil interpretación, resaltar la importancia de hacer uso de los recursos presentes en sus hogares.	De 1 a 30 de julio
	Propiedades de las potencias. Propiedades de la radicación. Divisiones de polinomios especiales que incluyen propiedades de potencias) (casos aplicar	Practica. La temática aplicada involucra realizar ejemplos de combinación de operaciones y que estos ejemplos representen situaciones cotidianas para mejorar la interpretación de resolución de problemas, respecto a la radicación se plantean ejercicios de aplicación de propiedad de las mismas, relación de ley de signos y jerarquía de operaciones. En cuanto a dividir polinomios se emplea metodologías estándar que implican ley de signos y propiedad de la potencia $a^m/a^n = a^{m-n}$. Siguiendo procedimientos de cambio de variable que se representan por letras. Reflexión. Conversión de medidas a unidades grandes y pequeñas. Identificar medidas corporales y convertirlas a unidades estándar.	Cartillas de educación propia, testimonios de los abuelos y experiencias propias. Libro de ciencias naturales matemáticas, cuaderno, lápiz, borrador, hoja calculadora, hoja milimétrica y demás útiles escolares.

Ilustración 13: Tomada de una planeación de aula de un docente de matemáticas del centro Etnoeducativo Intercultural Bilingüe Taita Querubín Queta Alvarado, administrado por el pueblo Aí.

Este plan de aula refleja con claridad las tensiones que hemos venido analizando entre la educación propia y la educación oficial en las instituciones etnoeducativas cofán. Por un lado, se observa la intención de abordar los contenidos del Eje curricular Chagras tradicionales, los sistemas de producción

y la calidad de vida²⁹, partiendo de temas dirigidos a los grados 6, 7 y 8, buscando acercar a los estudiantes a prácticas cotidianas y saberes ancestrales, lo cual es coherente con el modelo educativo propio. Sin embargo, en paralelo se incluyen contenidos de matemáticas formales (propiedades de las potencias, radicación, división de polinomios), que responden a la estructura curricular oficial y a la exigencia estatal de mantener áreas básicas obligatorias.

Las actividades propuestas muestran también esa doble lógica. El “alistamiento” y la “práctica” intentan contextualizar los ejercicios matemáticos en situaciones cotidianas, pero lo hacen desde metodologías estandarizadas, con énfasis en la ley de signos y procedimientos algebraicos. Aunque se menciona la importancia de usar recursos presentes en los hogares y testimonios de los abuelos, el núcleo de la práctica sigue siendo la aplicación de reglas abstractas propias de la matemática occidental. Esto genera una tensión, ya que la planeación intenta integrar elementos de la vida comunitaria, pero la estructura de las actividades mantiene la lógica de la escolarización convencional, lo que puede diluir el protagonismo de los saberes propios.

Por su parte, el tipo de materiales requeridos refuerza esta dualidad. Se incluyen cartillas de educación propia y testimonios de los abuelos, pero también libros de ciencias naturales y matemáticas, calculadoras y hojas milimétricas. Esta mezcla evidencia el esfuerzo del docente colono por cumplir con las exigencias institucionales mientras intenta incorporar elementos de la cultura A'í. El reto administrativo y pedagógico radica en que la planeación termina siendo híbrida, pero con un peso mayor de los contenidos oficiales. En consecuencia, la escuela corre el riesgo de reproducir metodologías ajenas al sistema de conocimiento indígena, dejando en segundo plano la revitalización cultural que debería ser el eje central del modelo educativo propio.

²⁹ El currículo propio integrado e intercultural del pueblo cofán está estructurado en seis ejes que integran las asignaturas definidas en la ley 115 de 1994. En este caso, el eje curricular Chagras tradicionales, los sistemas de producción y la calidad de vida integra lo relacionado con el aprendizaje de las matemáticas.

CONOCIMIENTO LA NARRACION HABILIDADES IDIOMA NATIVO, IDIOMA CASTELLANO, TEXTO NARRATIVO. SISTEMAS SIMBOLICOS SEÑALES DE PELIGRO	Atarraya abierta Fenómenos naturales – artificiales. *Observa imágenes con diversos fenómenos naturales. *Comentario de lo observado. *Socialización del tema. *Ejemplo de fenómenos naturales que han presenciado. *Desarrollo de ficha de trabajo. Atarraya recogida. Realiza dibujos de fenómenos naturales que indican presagios en nuestro pueblo y escribo con la ayuda de nuestros abuelos y mayores su significado espiritual. Atarraya cerrada. Conversatorio de lo investigado sobre los fenómenos naturales y su significado. Dar ejemplos de fenómenos naturales. Atarraya abierta Socialización del tema. Comprensión lectora la Historia de Yagé. Socialización del tema. Preguntas de la lectura Desarrollo del taller Taller de afianzamiento. Atarraya recogida. Con la ayuda de un abuelo o persona sabedora de la comunidad cofan haz que le cuenten las historias del yagé en lengua cofan, de allí aprende palabras que más te llamaron la atención. Representa gráficamente la historia del yagé. Atarraya cerrada. Comentar sobre la importancia del yagé dentro de nuestra identidad cultural, es la base de nuestra formación espiritual. Mencionar Historias vividas con la toma del yagé. Atarraya abierta. Señales de peligro – señales de prohibición – señales preventivas. Salida pedagógica, en la cual identifican algunas señales que se encuentra en la vía. Comentario sobre la importancia de estas señales.	Computador Fotocopias Rótulos Pinturas Pinceles Confeti Tablero marcadores Patio Salón de clase implementando con los niños de los tres grados es interesante por es innovador además se trabaja en forma transversalidad con otras áreas como artística, ética, sociales, naturales. y articulado con la lengua cofan.
--	--	--

Ilustración 14: Tomada de una planeación de aula del área del lenguaje del centro Etnoeducativo Intercultural Bilingüe Taita Querubín Queta Alvarado, administrado por el pueblo A'i.

En esta planeación de aula, el tratamiento del yagé es un punto clave para comprender cómo los saberes espirituales A'i se integran —aunque de manera parcial— en la dinámica escolar dirigida por una maestra indígena (no cofán) de primaria. El plan propone actividades que van desde la lectura de textos narrativos en castellano hasta la socialización de historias contadas por abuelos en lengua A'ingae. En este sentido, el yagé aparece como un eje narrativo y cultural; se invita a los niños a escuchar relatos de los mayores, representarlos gráficamente y reflexionar sobre su importancia en la identidad espiritual de la comunidad. Esto constituye un esfuerzo por reconocer que el aprendizaje no se limita a contenidos académicos, sino que debe incluir prácticas de memoria y transmisión oral vinculadas al sistema de conocimiento indígena.

Sin embargo, la manera en que se organiza la planeación revela algunas tensiones. La práctica cultural de toma de yagé se aborda dentro de un esquema escolar estandarizado —“atarraya abierta, recogida y cerrada”³⁰— que traduce la experiencia espiritual en pasos pedagógicos formales: observación,

³⁰ El modelo educativo propio establece una estructura de planeación de aula dividida en tres momentos: La atarraya abierta representa el alistamiento y la exploración de conocimientos previos. La atarraya abierta se concibe como el momento de ejecución práctica. Y la atarraya recogida hace referencia a la reflexión y evaluación del proceso de aprendizaje.

dibujo, conversatorio. Aunque estas actividades buscan acercar a los estudiantes a sus raíces, corren el riesgo de reducir la complejidad ritual y espiritual del yagé a ejercicios escolares de lectura, escritura y representación gráfica. La planeación, en consecuencia, convierte un saber profundamente ligado a la práctica ceremonial y a la formación espiritual en un contenido escolar que debe ser “afianzado” mediante talleres y fichas, lo que puede diluir su sentido social y cultural.

No obstante, el valor de esta propuesta está en que, a pesar de las limitaciones, abre un espacio para que los niños se aproximen al yagé desde la escuela y lo reconozcan como parte de su identidad. Sin embargo, el reto pedagógico y político es cómo evitar que la escuela transforme el yagé en un objeto de estudio descontextualizado, en lugar de mantenerlo como práctica viva de transmisión espiritual. La planeación muestra la tensión entre la intención de revitalizar la cultura A’i y la presión de cumplir con formatos escolares oficiales, lo que evidencia la necesidad de construir metodologías interculturales que permitan que el yagé conserve su centralidad como experiencia espiritual y no se reduzca a un tema curricular más.

3.6.3 La comunidad

La comunidad es el escenario colectivo donde se construye y se valida la educación propia. No obstante, la implementación enfrenta obstáculos derivados de la fragmentación organizativa y de las tensiones internas frente a la participación. Aunque el currículo plantea la educación como un mandato comunitario, en la práctica muchas veces se reduce a iniciativas aisladas, sin lograr consolidar un proceso sostenido de apropiación. Esto revela la necesidad de fortalecer la cohesión comunitaria y los espacios de decisión compartida para que la educación responda efectivamente a las aspiraciones colectivas.

“Acá tenemos un problema delicado. La gente no está matriculando los niños en nuestra institución. Se los llevan para otros lados, donde les ofrecen que el kit escolar, que les dan mejor transporte. Incluso hay algunos que dicen que es que aquí en la institución se trabaja mucho la

parte cultural y que ellos entonces qué van a hacer cuando se vayan para una universidad o para otro lado”³¹

La comunidad, concebida como el escenario colectivo de validación y construcción del currículo, enfrenta una paradoja; aunque el discurso plantea la educación como mandato comunitario, en la práctica las decisiones de las familias tienden a fragmentar el proceso. El hecho de que algunos padres prefieran matricular a sus hijos en instituciones externas por beneficios materiales inmediatos —como servicio de transporte o kits escolares— revela cómo las lógicas estatales y de mercado han penetrado en la vida comunitaria, debilitando la cohesión necesaria para sostener un proyecto educativo propio.

Este comportamiento también refleja una tensión simbólica, pues para ciertos padres, el énfasis cultural de la institución indígena se percibe como un obstáculo frente a las expectativas de movilidad social asociadas a la educación oficial. La pregunta sobre “qué harán los niños cuando vayan a la universidad” muestra cómo la comunidad internaliza la idea de que el conocimiento occidental es el único válido para acceder a oportunidades futuras. En este sentido, la educación propia se enfrenta a un desafío de legitimidad dentro de la misma comunidad, pues debe demostrar que fortalecer la lengua y la cultura no es incompatible con la formación académica, sino que constituye un fundamento para la pervivencia y la autonomía.

Ello implica que la educación propia requiere además un proceso de sensibilización y de construcción de confianza comunitaria. La fragmentación organizativa y las tensiones internas frente a la participación no son solo problemas administrativos, sino síntomas de una disputa más amplia sobre el sentido de la educación y el lugar de la cultura en la vida cotidiana. Desde lo comunitario, el reto consiste en consolidar espacios de decisión compartida que permitan superar la visión utilitarista de la escuela y reafirmar la educación como proyecto político-cultural. Solo así la comunidad podrá sostener un modelo educativo que responda a sus aspiraciones colectivas y que fortalezca la conexión entre identidad,

³¹ Diálogo con Yudy Quintero. Madre de familia cofán del consejo directivo de la IER Santa Rosa del Guamuez. 2022.

territorio y pervivencia física y cultural. Tal situación se evidencia también en otros escenarios comunitarios.

“Uno convoca una minga, y llegan los de siempre, los que uno sabe que tienen compromiso con la institución, pero los demás dicen que no vienen porque no tienen hijos estudiando aquí, o porque trabajan en La Hormiga o porque tienen que trabajar en sus cultivos.”³²

La situación planteada por una madre de familia refleja de manera muy clara las tensiones actuales en torno a las prácticas de trabajo comunitario en relación con la vida de las instituciones educativas indígenas.

La minga, entendida como una práctica colectiva de trabajo comunitario, es un concepto que trasciende lo operativo para convertirse en un eje académico, político y cultural de gran relevancia en los pueblos indígenas. Desde esta perspectiva, la minga puede ser analizada como un espacio pedagógico no formal donde se transmiten valores de cooperación, solidaridad y reciprocidad. No se trata únicamente de realizar tareas conjuntas, sino de aprender en la práctica cómo el conocimiento se construye colectivamente y cómo la acción compartida fortalece la memoria y las tradiciones. En este sentido, la minga es una metodología educativa propia que enseña a los niños y jóvenes que el saber no está aislado en los libros, sino que se vive en la cotidianidad comunitaria. Sin embargo, cuando la convocatoria no logra movilizar a toda la comunidad, se evidencia una fractura en la transmisión de estos valores, pues la escuela queda sostenida por un grupo reducido de familias comprometidas, mientras que otros sectores se distancian por razones laborales o por no tener hijos matriculados. Esto limita la posibilidad de que la minga funcione como práctica pedagógica integral, pues el aprendizaje comunitario se reduce a un círculo pequeño en lugar de abarcar a toda la colectividad.

³² Diálogo con Yudy Quintero. Madre de familia, miembro del consejo directivo de la IER Santa Rosa del Guamuez. 2023.

En el plano político-organizativo, la minga representa un ejercicio de autonomía y autogobierno. Al convocar a la comunidad para trabajar unida por el bien común, se reafirma la capacidad de los pueblos indígenas de organizarse y tomar decisiones colectivas sin depender de estructuras externas. La minga es, por tanto, una práctica que desafía las lógicas individualistas y mercantilistas de la sociedad dominante, mostrando que la política también se ejerce en el trabajo compartido y en la construcción de consensos. Además, en contextos de defensa territorial y de reivindicación de derechos, la minga se convierte en un acto de resistencia y de afirmación de la soberanía comunitaria. Ahora bien, de acuerdo con la situación expuesta, la ausencia de algunos miembros cuestiona la capacidad de la institución para convocar y generar cohesión comunitaria. La minga, como ejercicio de autogobierno y participación, depende de la voluntad colectiva; cuando esta se fragmenta, la práctica pierde fuerza como herramienta de autonomía y se convierte en una actividad sostenida por unos pocos. La situación revela cómo las dinámicas económicas (trabajo en el casco urbano de La Hormiga, cultivos propios) y las lógicas de escolarización (solo participar si se tienen hijos en la institución) interfieren en la construcción de un proyecto político común, debilitando la idea de que la educación propia es responsabilidad de toda la comunidad.

De acuerdo con el currículo propio del pueblo cofán, la minga es un espacio de transmisión intergeneracional de saberes: *“enseña a trabajar y estar unidos por el bien de la comunidad, a compartir los pensamientos, a dar ejemplo a los hijos para mantener vivas las tradiciones”* (Zio A’i, 2010, p. 135), lo cual refleja cómo esta práctica no solo produce resultados materiales, sino que fortalece la identidad y la continuidad cultural. En la minga, los niños aprenden observando y participando junto a sus padres y abuelos, interiorizando valores de respeto, ayuda mutua y pertenencia. Así, la minga se convierte en un ritual cotidiano que mantiene viva la tradición, reafirma el sistema de pensamiento indígena y asegura que la cultura perviva hacia el futuro. Por lo tanto, la falta de participación generalizada amenaza la continuidad de la tradición, pues la práctica deja de ser colectiva y se convierte en una tarea de unos pocos. Los niños que participan reciben el ejemplo de compromiso, pero también perciben la ausencia de

otros, lo que puede transmitir la idea de que la tradición es opcional o secundaria frente a las exigencias económicas. En este sentido, la situación muestra el reto de revitalizar la minga como práctica cultural viva, capaz de convocar más allá de los vínculos escolares y de reafirmar que la educación propia es un asunto de toda la comunidad, no solo de quienes tienen hijos en la institución.

3.6.4 La familia

La familia constituye el primer espacio de socialización y transmisión cultural, donde la lengua, los relatos y las prácticas cotidianas sostienen la identidad. Sin embargo, la distancia entre el currículo propio y la realidad educativa se evidencia en la dificultad de articular estos saberes familiares con la escuela. La falta de mecanismos que integren la voz de padres, madres y abuelos en los procesos pedagógicos limita la continuidad cultural, generando un desfase entre lo que se enseña en el hogar y lo que se transmite en el aula.

“La profesora les deja tarea a los estudiantes, para que le pregunten a los papás, para que les refuercen las historias, para que les refuercen la lengua en la casa. Pero el otro día vinieron unos padres de familia bravísimos con ella. Que cómo es posible que le diga a los niños que en la casa les tienen que explicar cómo se dicen las cosas en cofán si para eso se supone que están los profesores. Pero cuando los citan para entregar boletines o para contarles alguna dificultad del estudiante, ahí sí ni se aparecen”³³

Este testimonio de una madre de familia, refiriéndose a situaciones acontecidas a la maestra de lengua A'ingae revela una tensión fundamental entre la escuela y la familia en los procesos de revitalización lingüística. Al pedir a los estudiantes que consulten a sus padres sobre la lengua, la docente busca articular el espacio escolar con el hogar, reconociendo que la transmisión cultural no puede limitarse al aula. Sin embargo, la reacción de los padres muestra cómo la escolarización ha desplazado la responsabilidad de

³³ Entrevista con Yudy Quintero, Lideresa y madre de familia en la IER Santa Rosa del Guamuez. 2023.

enseñar la lengua hacia los maestros, debilitando el rol tradicional de la familia como núcleo de transmisión de saberes. Esta situación evidencia la fractura generada por la educación formal en la continuidad intergeneracional de la lengua indígena.

El reclamo de los padres también refleja un proceso de internalización del modelo educativo occidental, en el que la escuela es vista como la única institución legítima para enseñar. En este marco, los saberes familiares y comunitarios se desvalorizan, y los padres se sienten eximidos de la responsabilidad de transmitir la lengua. La reacción frente a la tarea propuesta por la maestra muestra la tensión entre dos lógicas: la de la educación propia, que busca reactivar la participación familiar en la enseñanza, y la de la educación escolarizada, que concentra el conocimiento en los docentes y en currículos estandarizados.

Este episodio pone en evidencia la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva intercultural y comunitaria. La revitalización de la lengua A'ingae no puede depender únicamente de la escuela, sino que requiere reconstruir el vínculo entre aula, familia y comunidad. La tarea propuesta por la maestra es un intento de descolonizar la práctica educativa, devolviendo a los padres su papel como portadores de saberes. Sin embargo, la resistencia encontrada muestra que este proceso exige un trabajo más profundo de sensibilización y organización comunitaria, para que la educación propia sea asumida como un proyecto compartido y no como una carga impuesta.

“Se les hizo la invitación a los estudiantes y padres de familia para que vinieran el viernes a la casa de yagé a tomar remedio. ¿Sabe quiénes vinieron? Los kukamas del internado, profe. De los indios solo vinieron unos poquitos. Los padres de familia siempre están sacando excusas. Que es que tienen que madrugar a cosechar (hoja de coca), que les toca trabajar, que tienen el periodo (menstruación), que con ese taita no toman, que son evangélicos, que el yagecito los castiga muy

duro... mejor dicho, cuanta cosa se les ocurre con tal de no acompañar la ceremonia, y sabiendo lo importante que es en el proceso de los estudiantes.”³⁴

Este fragmento, tomado de un espacio de diálogo en la Institución Etnoeducativa Rural Santa Rosa del Guamuez, evidencia una tensión profunda entre la escuela, la familia y las prácticas culturales vinculadas al yagé como parte de la educación propia. La invitación a participar en la ceremonia buscaba articular el proceso pedagógico con la dimensión espiritual y cultural que sostiene la identidad A’i. Sin embargo, la baja asistencia de padres y estudiantes indígenas muestra cómo las dinámicas laborales, religiosas y cotidianas han debilitado la participación comunitaria en espacios que históricamente eran centrales para la transmisión de saberes. La ceremonia, que debería ser un eje de aprendizaje colectivo, se enfrenta a la indiferencia o resistencia de quienes priorizan otras lógicas de vida.

Este distanciamiento entre las familias y los espacios espirituales propuestos por la escuela, no solo limita la revitalización cultural, sino que también pone en evidencia la fragmentación del pensamiento colectivo. La escuela, al intentar recuperar estos espacios, se encuentra con la dificultad de que las familias ya no los asumen como parte de su cotidianidad, lo que genera una brecha entre el currículo propio y la realidad social.

Del mismo modo, el relato muestra que la revitalización cultural y lingüística no puede depender únicamente de la escuela, sino que requiere un compromiso familiar y comunitario más amplio. La resistencia a participar en la ceremonia de yagé revela que la educación propia enfrenta obstáculos que van más allá de lo pedagógico: se trata de disputas simbólicas y espirituales sobre qué prácticas se consideran legítimas en la vida cotidiana. El desafío consiste en reconstruir la confianza y el sentido de pertenencia hacia estas ceremonias, para que la escuela no sea un espacio aislado, sino un puente que reactive la participación comunitaria en los procesos de transmisión cultural.

³⁴ Diálogo con la madre de familia Yudy Quintero, refiriéndose a las actividades programadas por el rector de la IER Santa Rosa del Guamuez. 2022.

A nivel familiar, es importante resaltar que la práctica cultural de toma de yagé es uno de los elementos cohesionadores fundamentales para el ordenamiento armónico de una familia, ya que, el ejercicio de transmisión de valores, la palabra de consejo, el establecimiento de normas y acuerdos se define desde la espiritualidad.

“En la familia, el soporte principal es el Mayor y la abuela. De ellos viene la fuerza y la sabiduría para mantener unida a la familia. Cuando el Taita se enferma, y de pronto ya no puede tomar yagé y darnos yagé a nosotros, de ahí para abajo todo se empieza a desordenar. Empiezan problemas, peleas, divisiones familiares, los niños se empiezan a portar mal, empieza uno que otro a tomar trago; cosas así van pasando. Entonces a los mayores hay que cuidarlos, estar pendiente de ellos, porque todos estamos como conectados. Si alguien está mal, todos lo sentimos; por eso hay que tomar yagé, para estar armonizados todos. Eso, los que tenemos taita en la familia. Ahora imagínese los que no”³⁵

Este fragmento permite analizar cómo la práctica del yagé, más allá de ser un ritual espiritual, se constituye en un eje pedagógico dentro del proceso educativo propio. La familia aparece como el primer espacio de formación, donde la transmisión de valores, normas y saberes se realiza desde la espiritualidad y no únicamente desde la racionalidad escolar. El yagé, en este sentido, actúa como un mecanismo de cohesión y armonización, garantizando que las relaciones familiares se mantengan ordenadas y que los niños crezcan en un entorno donde la palabra de los mayores tiene fuerza normativa y formativa.

La conexión espiritual al interior de las familias se hace evidente en la centralidad de los mayores como portadores de sabiduría. El relato muestra que cuando el Taita enferma y no puede guiar la práctica del yagé, se produce un desorden que afecta a toda la familia; surgen conflictos, divisiones y comportamientos que rompen la armonía. Esto revela que la educación propia no puede desligarse de la labor espiritual de los mayores, pues su saber es el que sostiene la continuidad cultural. La práctica del

³⁵ Entrevista con Liliana Queta. Alcaldesa mayor del Resguardo Santa Rosa del Guamuez. 2023.

yagé, entonces, no es solo un acto ritual, sino un proceso pedagógico que conecta la vida cotidiana con la espiritualidad y el orden social. Ello demuestra también que la educación propia se fundamenta en la interdependencia: “si alguien está mal, todos lo sentimos”. Esta visión relacional contrasta con la lógica individualista de la educación escolarizada, mostrando que el aprendizaje indígena se construye desde la conexión espiritual y familiar, por lo cual, la toma de yagé se convierte en una práctica que asegura la armonización colectiva y, por tanto, la pervivencia cultural. En clave educativa, esto implica reconocer que la escuela no puede sustituir el rol de la espiritualidad en el proceso formativo, sino que debe fortalecer su integración como parte esencial del currículo propio, para que la formación de los estudiantes esté enraizada en la vida familiar y en la relación con el ámbito comunitario.

CAPÍTULO 4: EDUCACIÓN PROPIA, ESPIRITUALIDAD Y TERRITORIO

La espiritualidad, para el pueblo A'i, cimentada en la práctica cultural del yagé, puede entenderse como un proceso de formación integral que articula lo divino, lo humano y lo natural en una misma experiencia. El yagé es concebido como una “escuela” que, a través de los taitas, orienta a la comunidad en el aprendizaje de valores, derechos y formas de convivencia. No se trata de un conocimiento inmediato, sino de un camino de largo plazo en el que los mayores transmiten, con autorización y cuidado, la sabiduría que les ha sido dada por Chiga (Dios) y que está íntimamente ligada a la naturaleza. En este sentido, la espiritualidad no es un ámbito abstracto ni separado de la vida cotidiana, sino un proceso pedagógico que enseña respeto, reciprocidad y equilibrio, constituyéndose en un fundamento de la identidad colectiva.

“Para los cofán la planta sagrada de Yagé es la mejor escuela que tiene el pueblo y también la mejor medicina. Ya que en este se encuentra la sabiduría, la cosmovisión y la espiritualidad de nuestros mayores. Los cofanes son personas unidas trabajan en mingas para ayudarse de los unos a otros y así vivir con armonía con la naturaleza ente si mismo.” (Fundación ZioA'i, 2010, p. 93)

Al mismo tiempo, la espiritualidad vinculada al yagé cumple una función social y cultural de cohesión. Las ceremonias son espacios donde niños, jóvenes y adultos se reúnen para escuchar, aprender y corregirse, reforzando la vida en comunidad y la paz con la naturaleza y la humanidad. En ellas se transmiten valores éticos y espirituales que orientan la convivencia y consolidan la tradición pacífica del pueblo A'i. Así, la espiritualidad se convierte en un principio organizador de la vida comunitaria, que asegura la continuidad cultural y fortalece la resistencia frente a modelos externos. Este concepto de espiritualidad muestra que el conocimiento indígena no es marginal, sino un sistema complejo de formación que articula saberes ancestrales con prácticas de convivencia y organización social.

Por ello, la toma de yagé constituye un elemento cohesionador fundamental dentro de las comunidades A'i, pues trasciende lo individual para convertirse en experiencia compartida que reafirma la identidad colectiva. El yagé no es solo una planta medicinal o ritual, sino un eje de formación espiritual

que convoca a las familias, a los sabedores y a los jóvenes en torno a prácticas que fortalecen la memoria, el sentido de pertenencia y, en un sentido más amplio, el sistema de pensamiento propio. En las ceremonias, cada participante se reconoce como parte de un tejido más amplio, donde la salud, el equilibrio y la orientación espiritual se construyen de manera comunitaria. De este modo, el yagé actúa como un puente entre generaciones, transmitiendo valores de respeto, reciprocidad y cuidado del territorio, consolidando la cohesión social y cultural que sostiene la vida comunitaria. En términos políticos y educativos, su centralidad muestra que la espiritualidad no es un ámbito separado de la organización social, sino un principio que articula la convivencia, la enseñanza y la resistencia cultural frente a modelos externos.

No obstante, si bien la espiritualidad es el pilar fundamental de la educación A'i, es importante también analizar la manera en que esta se desarrolla en la actualidad y como ha sido afectada por dinámicas externas al sistema de pensamiento propio. En este sentido, vale la pena revisar las reflexiones de los maestros de la IER Santa Rosa del Guamuez.

“Aunque aún está viva y en pie de resistencia, la espiritualidad en nuestras comunidades está muy debilitada. Teniendo en cuenta lo anterior, podría decirse que hoy en día es una minoría la población de nuestras comunidades que la practica con compromiso. Además de esto, la devastación de las selvas ha hecho que cada día tengamos menos plantas medicinales a nuestra disposición, y que los lugares sagrados sean cada vez más escasos. Muchas de las entidades de la montaña con las que se compactaban nuestros médicos tradicionales para aprender y para curar se han ido.”(IER Santa Rosa del Guamuez, 2022, p. 49)

Esta cita, tomada del documento del Proyecto Educativo Comunitario de la IER Santa Rosa del Guamuez, es el resultado de las discusiones que tuvo la comunidad educativa en el proceso de construcción del mismo. En ella, se pone en evidencia un aspecto crítico de la situación espiritual en las comunidades indígenas; su debilitamiento progresivo frente a la devastación ambiental y la pérdida del

territorio. De esta manera, la espiritualidad, concebida como un sistema de conocimiento transmitido por los mayores y mediado por prácticas rituales como el yagé, depende estrechamente de la relación con la naturaleza, por lo cual, la reducción de disponibilidad de plantas medicinales y la desaparición de lugares sagrados no solo afectan la práctica ritual, sino que erosionan la base epistemológica de la espiritualidad indígena, pues los médicos tradicionales ya no encuentran las entidades de la montaña con las que dialogaban para aprender y curar. Esto muestra la interdependencia entre territorio, espiritualidad y educación propia, pues sin selva, sin plantas y sin espacios sagrados, la transmisión de saberes se ve gravemente limitada.

Por otra parte, esta situación refleja la presión de modelos externos que han transformado el territorio y han fragmentado la cohesión comunitaria. La espiritualidad, que antes era un eje de resistencia y de paz, se convierte ahora en una práctica minoritaria, sostenida por unos pocos comprometidos. Esto genera un riesgo de pérdida cultural y de ruptura en la transmisión intergeneracional, pues los niños y jóvenes ya no encuentran con la misma fuerza los espacios ceremoniales donde se aprendían valores de respeto, convivencia y equilibrio con la naturaleza. La reflexión, entonces, apunta a que la defensa del territorio y la revitalización espiritual son inseparables, pues proteger la selva es también garantizar la continuidad de la educación propia y de la identidad cultural del pueblo A'í.

“Antes Chiga andaba en este mundo con su madre, no existía nadie, entonces le dijo a su madre que hiciera harta chicha. Por mandato de Chiga ella empezó a hacer chicha, cuando ella comenzó a hacer la chicha, el también comenzó a construir una casa grande, pero muy grande. Construyó unos asientos largos, unas mesas y una tarima y cercó el contorno de la casa, entonces la madre le dijo al hijo: “¿para qué esta casa tan grande? porque ya no quiero hacer más chicha”, entonces él le dijo: “hoy voy a llamar y tomaré chicha con mi gente”, la tarima estaba lista, todo estaba preparado para llamar a la gente. Cuando Chiga terminó de construir y todo estaba listo, entonces le dijo a su madre: “llegó el momento de llamarlos”, se subió a la tarima con un coco que producía

un sonido, los llamó pero no llegaron. Luego Chiga los llamó con un grito: “¡vengan todos a tomar chicha que les he preparado!”, después del llamado fueron saliendo de la nada unos personajes con collares de pluma, colmillos de tigre, coronas de plumas de guacamayo, sus rostros pintados, sus cuerpos cubiertos de variedades de plantas fragantes de la naturaleza y cada uno traía bombos, flautas, rondadores para festejar.

Entraron en la casa y cubrieron todos los asientos preparados por Chiga y la madre, les brindó a todos la chicha que les había preparado. Los demás que no alcanzaron asiento se quedaron por fuera: ellos son los seres espirituales de la naturaleza y ahora viven en las montañas. Nosotros somos los que Chiga llamó y somos los Cofán, con una sabiduría natural. Chiga nos había llamado para que existiéramos en este mundo cuidando lo que en él existe, después de llamarnos nos dejó el yagé, pero antes él lo preparó, lo tomó y sufrió, se cayó al suelo y vomitó, por eso ahora nosotros tomamos yagé, vomitamos y sufrimos para aprender. Después los Cofán empezamos a vivir en las orillas de los ríos.

Todo lo existente en la naturaleza son nuestros hermanos porque fueron creados por Dios, por esta razón siempre seremos guardianes y conservadores de todo lo creado, el hombre Cofán (A’I) mantiene una mutua relación con la naturaleza desde su forma de ver el mundo: “u’fendyundyu” (el de los astros), “siña A’I, atasw A’I” (el de los invisibles y nosotros), el de los “Kuankua” (amos de la naturaleza que viven dentro de la tierra). El Pueblo Cofán (A’I) con su conocimiento espiritual y natural se ha organizado y ha crecido con la visión de sanar, conservar, orientar, enseñar y proteger la madre naturaleza y esta sabiduría siempre estará al servicio de la Humanidad.” (IER Santa Rosa del Guamuez, 2022, p.23)

El relato de Chiga constituye una narración fundacional que enlaza la espiritualidad con la ley de origen. La creación de la casa, la preparación de la chicha y el llamado a los seres que emergen de la “nada” simbolizan el acto de instaurar comunidad y orden cósmico. En esta historia, la espiritualidad no es un

ámbito separado de la vida, sino la matriz que da existencia y sentido a los A'í como pueblo. La ley de origen se manifiesta en el mandato de cuidar lo creado y en la práctica ritual del yagé, que implica sufrimiento, purificación y aprendizaje. Así, la educación propia se fundamenta en la experiencia espiritual, pues aprender es vivir el dolor, la visión y la conexión con la naturaleza y el territorio, siguiendo el ejemplo de Chiga. En este sentido, la transmisión de saberes no se reduce a contenidos, sino que es un proceso de interiorización de la ley de origen a través de prácticas rituales y comunitarias.

En consecuencia, la educación A'í se configura como un camino de formación espiritual y ética que vincula directamente al ser humano con la naturaleza y los seres invisibles. La historia enseña que los A'í existen para custodiar lo creado, y esa misión se convierte en principio pedagógico, entendiendo que la enseñanza no es solo instrucción, sino orientación hacia la responsabilidad de sanar, conservar y proteger el territorio. La ley de origen, expresada en la relación con los tres mundos (*el de los astros; el de los invisibles y nosotros y; el de los Kuankua*), establece que todo aprendizaje debe estar al servicio de la vida y de la humanidad. En este sentido, la educación propia se diferencia radicalmente de modelos externos en tanto no busca la acumulación de conocimientos abstractos, sino la reproducción y pervivencia de una sabiduría espiritual que garantiza la continuidad del pueblo y la armonía con el mundo.

La ceremonia de toma de yagé se constituye como un espacio central de aprendizaje, en el cual se enfatizan las relaciones de los sujetos con el cosmos y las normas que orientan el buen vivir, asegurando la continuidad física, cultural y espiritual de las comunidades. Estos escenarios buscan consolidar la formación de niños, niñas y adolescentes indígenas, enmarcada en los valores, el pensamiento y la sabiduría de los pueblos originarios, que se erigen como pilares de una propuesta ética frente a la existencia en el planeta.

La recuperación, fortalecimiento, práctica y difusión del sistema de conocimiento ancestral permiten a los A'í (aunque esto aplica para en general para los pueblos indígenas) reencontrarse con su identidad como guardianes de la naturaleza y habitantes de la madre tierra. Desde tiempos inmemoriales,

han cultivado un saber que orienta la convivencia con la selva, con los espíritus ancestrales, con las plantas y los animales como gente³⁶. Este conocimiento también enseña a disfrutar del agua sin contaminarla, a emplear los recursos del entorno sin agotarlos y a vivir en armonía con el territorio, ejerciendo un uso respetuoso y sabio de sus dones.

De esta manera, la Ley de Origen se recrea de manera permanente en la práctica espiritual, constituyendo un principio vital de relación con el cosmos. A través de las plantas sagradas, se establece un diálogo con los ancestros y con los espíritus de la naturaleza, configurando una epistemología que desafía las lógicas coloniales de conocimiento. La medicina tradicional, en este sentido, no solo permite comprender y aprender del mundo, sino también articular el pasado con las decisiones presentes, reafirmando la continuidad de los pueblos indígenas como sujetos históricos. Por ello, resulta imprescindible que los procesos educativos propios sitúen la espiritualidad en el centro, pues ella orienta el camino colectivo y asegura el respeto a las leyes que sostienen la vida y el equilibrio del universo. Esta perspectiva se inscribe en el pensamiento decolonial, al reivindicar saberes ancestrales como fundamentos epistemológicos y éticos que cuestionan la hegemonía del conocimiento occidental y proponen alternativas civilizatorias basadas en la pluralidad, la reciprocidad y la armonía con la naturaleza.

4.1 Memoria y Ley de Origen

Comprender la actualidad de la educación en el mundo A'i conlleva disertar sobre la multiplicidad de factores económicos, políticos y sociales que inciden en la cotidianidad de las comunidades. Dado que la región del Bajo Putumayo en las últimas cuatro décadas se ha visto fuertemente afectada por el conflicto armado colombiano, se hace necesario evidenciar los cambios que esto ha suscitado en el pensamiento de las colectividades y en sus modos de vida e identidad, pues si a ello le sumamos la presencia constante

³⁶ Dentro del sistema de conocimiento A'i, todos los seres son concebidos como gente, por eso todo está vivo y tiene un espíritu con el que se puede dialogar. De los demás seres se aprende.

de la industria petrolera, el narcotráfico y avanzadas evangelizadoras, tenemos como resultado un escenario favorable para la pérdida de la cultura, en términos de la espiritualidad, la lengua nativa, las costumbres, y el sistema de conocimiento en general. Bajo esta lógica, la educación se convierte en un lugar de resistencia en busca de resguardar y proteger al pueblo del exterminio físico y cultural.

La memoria, en este contexto, se convierte en un recurso pedagógico indispensable. No basta solo con transmitir contenidos escolares estandarizados; la educación propia, además y prioritariamente, debe recuperar relatos, prácticas y saberes que han sido desplazados por la violencia y la colonización. Al integrar la memoria en los procesos educativos, se fortalece la identidad colectiva y se ofrece a los jóvenes una narrativa que contrarresta la imposición cultural externa. La memoria no es solo un recuerdo del pasado, sino una herramienta crítica que permite resignificar la experiencia histórica y proyectarla hacia el futuro, garantizando que la educación sea un espacio de continuidad cultural.

La memoria colectiva, en la perspectiva de Maurice Halbwachs (2004), constituye un entramado social que trasciende la experiencia individual y se configura en el marco de los grupos. No es un simple archivo de recuerdos, sino una construcción dinámica que se actualiza en función de las necesidades presentes de la comunidad. En el caso de los pueblos indígenas, esta memoria se expresa en narrativas orales, prácticas rituales y vínculos territoriales que sostienen la continuidad cultural. La educación, entendida como proceso de transmisión intergeneracional, se convierte en un espacio privilegiado para que la memoria colectiva se preserve y se resignifique, permitiendo que los saberes ancestrales dialoguen con los desafíos contemporáneos.

De esta manera, la memoria activa un diálogo intergeneracional que enriquece la educación. Los mayores, al compartir sus relatos y experiencias en las ceremonias de yagé, se convierten en maestros de vida que complementan la enseñanza formal. Este ejercicio no solo preserva la tradición, sino que también dota a la educación de un carácter crítico y contextual, capaz de responder a las amenazas contemporáneas. En este sentido, la espiritualidad, la memoria y la educación se entrelazan como

estrategias de resistencia y de creación, asegurando que el pueblo A'í no solo sobreviva, sino que se reinvente y fortalezca en medio de las adversidades.

Como pueblo yagecero por excelencia, los procesos educativos A'í (y en general todos los ámbitos de su vida) se erigen a partir de la relación con la planta sagrada del yagé (u'fa en lengua nativa). Es a través de los espacios ceremoniales que los mayores sabedores (Ateswpa A'í) comparten el conocimiento, recreando la memoria, para que las nuevas generaciones puedan vivir en armonía, en el marco del respeto por las leyes que rigen el relacionamiento con todos los seres del universo. En este sentido, también es pertinente abordar el concepto de Ley de Origen, el cual es un elemento determinante que sienta las bases para cada una de las prácticas culturales en un ejercicio constante de activación de la memoria.

“la ley de origen es nuestra ley fundamental, nuestra ley natural; dejada por Chiga en esta tierra para que podamos vivir bien. Es la que nos dice cómo comportarnos, como vivir, como pensar. No es como las leyes de los kukamas, que se puede cambiar a cada rato. Nuestra ley es fija y lo que dice no se puede negociar ni cambiar. Fue dada por Dios y todos los seres del universo la cumplen. Para nosotros es extraño que una ley cambie, como es el caso de la ley de los Mestizos o civilizados; nos es extraño, pero lo respetamos. Debe ser así para ellos pues cambian también de vestido, cambian las formas y materiales de su casa, cambian las Autoridades y Gobiernos, cambian también su sentir y ver el mundo; cambios y más cambios, como si no tuvieran nada bueno para hacerlo perdurar.”³⁷

Desde este entendido, el ordenamiento cultural, social, espiritual, económico y político de los A'í obedece a unas normas establecidas, no por los seres humanos, sino dadas desde el origen de los tiempos, cuando Chiga y los primeros seres habitaron este mundo. En ese sentido, se trata de normas inmutables e imprescriptibles; no están sujetas a cambios, ni tienen un tiempo de caducidad; perdurarán tanto como perdure la existencia. Es por ello que el incumplimiento de esta ley es un asunto tan delicado para la vida

³⁷ Palabras de Liliana Queta. Alcaldesa Mayor de Santa Rosa del Guamuez. 2022

en los territorios, pues quebrantar una de estas normas acarrea consecuencias graves tanto para quien incumple como para la colectividad. Para dar a entender mejor esta idea, recurriré a dos ejemplos puntuales:

Cuando una mujer está en su periodo menstrual o en embarazo tiene una serie de restricciones relacionadas con el yagé. Una mujer embarazada no tiene permitido tomar yagé, ni ingresar a los lugares donde se llevan a cabo las tomas de yagé, tampoco puede cruzar por la espalda de los hombres o mujeres tomadores de yagé, ni cocinar y brindar alimentos a los demás; incluso durante el embarazo, su pareja, valga la aclaración, tiene exactamente las mismas restricciones. Incumplir alguna de estas normas, tiene consecuencias directas sobre la vida de las personas; implicaciones incluso como la muerte.

“Hace tiempo, había una muchacha, nuera de un taita. Ella era colona y no creía en eso del cuido y en que las mujeres no debían dar de comer al taita cuando estuvieran embarazadas o con el cucho³⁸. Las abuelas, el Taita y el marido le recomendaban mucho que tuviera cuidado, pero ella era incrédula. Un día estando en sus días de cucho, se le dio por ensayar a ver si era cierto eso que decían. Entonces cocinó y cuando el taita llegó le sirvió. El Mayor comió, y cuando terminó, al rato se sintió mal y cayó desmayado; quedó privado, como muerto. Después de un buen rato, el Mayor se levantó, andaba como si estuviera herido. Sobrevivió. Al otro día la muchacha se murió”³⁹

En este relato, contado por un aprendiz, seguidor de uno de los Taitas cofanes en el municipio del Valle del Guamuez, demuestra la manera en que el incumplimiento de las normas establecidas en el mundo A’i, tienen unas sanciones contundentes que no pueden ser ni impuestas, ni mediadas o negociadas por los seres humanos, pues estas están dadas desde el origen y hacen parte del ordenamiento natural de universo.

³⁸ La palabra cucho se usa para referirse al periodo menstrual. Cucho es también una pequeña casa, apartada de la casa de habitación, que el padre o el marido construye para que las mujeres permanezcan durante los días que dura la menstruación.

³⁹ Conversación con Carlos Chapal. Director del CEIB Taita Querubin Queta Alvarado. 2021.

Otro ejemplo concreto de ello, se da en relación con los denominados sitios sagrados. Los sitios sagrados son lugares específicos en el territorio con una condición particular; y es que en ellos habitan seres espirituales que los resguardan, dada su importancia en el ordenamiento del territorio. Estos sitios y las formas en que los seres humanos debemos relacionarnos con ellos y sus espirituales están reglamentados en la ley de origen. La relación entre sitios sagrados, espiritualidad y memoria en el pueblo A'i se configura como un entramado inseparable que ordena la vida comunitaria y territorial. Los sitios sagrados no son simples espacios físicos, sino lugares habitados por seres espirituales que resguardan el equilibrio del territorio y cuya presencia está regulada por la Ley de Origen. Esta normativa ancestral establece las pautas de interacción entre los seres humanos y las fuerzas espirituales, asegurando la continuidad de la vida y la armonía de la naturaleza. En este sentido, cada sitio sagrado constituye un espacio de memoria viva, pues en él se condensan relatos, prácticas y experiencias que recuerdan a la comunidad la necesidad de mantener el respeto y la reciprocidad con el mundo espiritual.

En una ocasión, en un recorrido realizado por la guardia indígena del pueblo cofán, en el marco de un proceso de consulta previa adelantado con una compañía petrolera reconocida, se planteó recorrer los linderos del resguardo ancestral de Ukumari Kankhe, ubicado entre el piedemonte amazónico y la falda del macizo colombiano. Durante esta actividad que duró varios días, tuvieron que atravesar cuerpos de agua, andar por la selva, pernoctar allí, entre otras acciones planeadas con anterioridad. Al regresar, varias de las personas regresaron enfermas, con fuertes dolores de cabeza, mareos, agitación, desorientación, dolores en el pecho, malestar general, entre otros síntomas.

“el problema es que esta gente se metió sin pedir permiso a la boa que vive allá, en la laguna.

Pasaron por ahí y hasta durmieron y recocharon; le hicieron ruido, y ahí tienen. Ahora toca buscar quien los cure”⁴⁰

⁴⁰ Conversación con Carlos Chapal. Director del CEIB Taita Querubín Queta Alvarado. 2021.

De acuerdo con lo relatado con un Mayor Sabedor que realizó curaciones a algunos de los participantes en el recorrido, la enfermedad se suscitó debido a que en ese territorio hay muchos sitios sagrados, especialmente ligados a los espíritus del agua. En este caso, la norma de origen dicta que las lagunas son sitios donde habita el espíritu de la Boa, por lo cual si no se tiene el permiso o no se cuenta con el conocimiento para pedirlo, pues se debe evitar acercarse a estos lugares y mucho menos permanecer allí por mucho tiempo y hacer ruido. Como consecuencia de esta trasgresión de la ley, se presentan entonces estas enfermedades de orden espiritual (aunque claramente presentan síntomas físicos) que de no ser tratadas a tiempo por un sabedor, pueden conllevar consecuencias graves para la salud e incluso la muerte.

El episodio ocurrido durante el recorrido de la guardia indígena en Ukumari Kankhe ilustra con claridad esta relación. Al atravesar cuerpos de agua y permanecer en una laguna sin solicitar permiso al espíritu de la Boa, varios participantes enfermaron con síntomas físicos que, desde la perspectiva A'i, son manifestaciones de un desequilibrio espiritual. La memoria colectiva registra estos sucesos como advertencias que reafirman la vigencia de la Ley de Origen y la necesidad de reconocer que la transgresión de las normas espirituales tiene consecuencias tangibles en la salud y en la vida comunitaria. Así, la enfermedad se convierte en un recordatorio de que el territorio no es un espacio vacío, sino un tejido habitado y regulado por presencias espirituales.

De esta manera, los sitios sagrados se constituyen en espacios pedagógicos donde la espiritualidad se transmite como memoria y norma de vida. La experiencia de relacionarse con ellos enseña a las nuevas generaciones que el territorio es inseparable del orden espiritual y que la educación propia no puede desligarse de este fundamento. La memoria de los mayores, los relatos de los sabedores y las prácticas rituales que acompañan la sanación son formas de transmisión que consolidan la espiritualidad como eje de la educación A'i, asegurando que el respeto por los sitios sagrados sea también un aprendizaje sobre cómo habitar el mundo en equilibrio.

La Ley de Origen, entonces, se reconoce como el cuerpo de saberes ancestrales indígenas para el manejo de lo material y lo espiritual. Su práctica asegura el equilibrio y la armonía de la naturaleza, así como el orden y la continuidad de la vida, del universo y de los pueblos indígenas en su papel en la tierra. De igual manera, establece las pautas que regulan las relaciones entre todos los seres vivos —desde las piedras hasta los seres humanos— bajo la perspectiva de la unidad y la convivencia en el territorio ancestral, legado desde la creación del mundo.

Además de ser un cuerpo de saberes ancestrales, la Ley de Origen constituye la memoria viva de los pueblos indígenas. No se trata únicamente de normas espirituales y materiales, sino de relatos, prácticas y experiencias que se transmiten de generación en generación, asegurando que la comunidad recuerde su lugar en el universo y su responsabilidad frente a la naturaleza. En este sentido, la memoria colectiva se convierte en el soporte de la Ley de Origen, pues es a través de las historias, las ceremonias y la oralidad que los pueblos mantienen vigente el mandato de equilibrio y armonía. La educación propia, entonces, no es solo instrucción, sino un proceso de recordar y actualizar esa memoria, de volver a las enseñanzas fundacionales que orientan la vida comunitaria.

De esta manera, la Ley de Origen y la memoria colectiva se entrelazan como dos dimensiones inseparables. La primera establece el orden cósmico y las pautas de convivencia, mientras la segunda garantiza que ese orden no se pierda en el tiempo. La memoria colectiva es el vehículo que preserva la Ley de Origen y la hace operativa en la vida cotidiana, en la relación con los ríos, las montañas, los animales y los seres espirituales. Así, la educación propia del pueblo A'i se fundamenta en la práctica de recordar; recordar quiénes somos, de dónde venimos y cuál es nuestra misión en la tierra. En este recordar se actualiza la Ley de Origen, y en su actualización se fortalece la identidad y la continuidad del pueblo, asegurando que la sabiduría espiritual siga guiando la vida comunitaria y el cuidado de la madre naturaleza.

4.2 La Espiritualidad Como Fundamento de la Educación Propia

Como se ha venido sosteniendo, el proceso educativo A'i comienza en el yagé. Es allí donde los acuerdos epistémicos, políticos, administrativos y por supuesto educativos tienen lugar. Es el escenario de formación por excelencia. En este espacio la Palabra tiene un carácter sagrado, por tal motivo las enunciaciones que los sujetos hacen deben ser cuidadosamente pensadas, pues para los A'i debe haber correspondencia entre la palabra y las acciones. Se trata de un proceso de preparación y acondicionamiento que requiere de largas jornadas en las que el aprendiz se convierte en un sujeto activo sobre quién también recaen responsabilidades sociales. El precio del conocimiento, es el compromiso de usarlo para contribuir en la edificación de mejores condiciones de vida para la comunidad.

“usted ¿para qué toma yagé?. Yagé se toma para aprender, para pensar bonito, para aprender a curar a su familia, a su gente. Este conocimiento es casi como una misionalidad. Lo que usted sabe, debe servir para ayudar, no para hacer mal.”⁴¹

Durante las tomas de yagé, los saberes ancestrales se convierten en guías para interpretar los desafíos del presente. La ceremonia no es únicamente un espacio de sanación, sino también de diálogo entre la memoria colectiva y las condiciones actuales. En ese encuentro, los relatos transmitidos oralmente cobran fuerza; cada historia, cada enseñanza de los mayores se actualiza y se resignifica, ofreciendo claves para comprender los nuevos problemas y evitar los errores que podrían quebrar la armonía comunitaria. La tradición oral, al ser constantemente evocada, permite regresar a los orígenes y descubrir en ellos significados inéditos. No se trata de repetir mecánicamente las palabras de los ancestros, sino de encontrar en ellas nuevas verdades que iluminan el camino. En cada relato, los participantes hallan explicaciones que fortalecen su discernimiento y les permiten mantener la coherencia espiritual frente a las tensiones

⁴¹ Palabras de la Abuela Vitelia Criollo durante una ceremonia de yagé. Resguardo Santa Rosa del Guamuez. 2024

del mundo contemporáneo. Así, la verdad no es un concepto abstracto, sino una experiencia vivida que se revela en el acto mismo de escuchar y reflexionar colectivamente.

Sin embargo, este proceso de descubrimiento no se sostiene únicamente en la palabra. El silencio se convierte en una herramienta fundamental: es en la pausa, en la contemplación y en la escucha y la visión interior donde los conocimientos se asientan y se transforman en sabiduría. El silencio no es vacío, sino un espacio fértil que permite que las enseñanzas del yagé y de la tradición oral se integren en el cuerpo y el espíritu. De esta manera, palabra y silencio se complementan, tejiendo un camino de verdad que fortalece la identidad y la espiritualidad del pueblo A'i. El silencio permite que los aprendizajes se queden en el cuerpo y no se olviden, porque al inscribirse en la corporalidad de los sujetos, la palabra se vuelve acción, práctica, trasciende el espacio de la casa de yagé para materializarse en los diferentes ámbitos de la sociedad A'i.

El proceso educativo es un ejercicio ante todo político en el que intervienen tanto la voluntad de los sujetos por labrar una educación pertinente y contextualizada, como las prácticas de gobierno propias de la comunidad; en el caso de los A'i nos referimos al uso de la planta sagrada del yagé, como el ejercicio de pensamiento primordial en el que se pone en juego el conocimiento ancestral como filtro y potenciador de las reflexiones más profundas sobre las condiciones del presente; verbigracia, las problemáticas organizativas, ambientales, territoriales, las decisiones político-administrativas, y por supuesto la educación.

“por medio de su canto espiritual, el Taita, orientó a todos los participantes, para que puedan armonizar sus familias, los niños y la comunidad en general, de igual manera en la mañana se realizó un conversatorio donde explico la importancia de la organización y la coordinación de las actividades educativas entre el profesor, la directiva del cabildo y la comunidad en general. De igual forma recalco la importancia de los cuidados que debe tener el profesor y los padres de familia cuando llevan a los niños a espacios sagrados, (casa de yagé, chagra medicinal, lagunas

entre otras) y que en las tardes después de las cinco de la tarde, ya no se puede llevar los niños a los ríos o quebradas porque en las horas de la tarde son cuando los espíritus del río y el aire salen a andar y los puede enfermar con un fuerte mal viento. También orientó a los padres de familia de realizar sahumerios en las casas y realizar baños con plantas medicinales (ajo de monte, hoja de achiote, albahaca, sararu entre otras).⁴²

Es por ello, que los sujetos implicados en este tipo de procesos de pensamiento colectivo parten de los escenarios espirituales y de gobierno como agentes activos en la consolidación de las decisiones de las comunidades. Esta invitación conlleva el inicio de todo un camino de aprendizaje que lleva al sujeto a dotarse de una serie de elementos culturales indispensables para la comprensión del contexto que lo rodea, para comprender la complejidad de las estructuras de pensamiento necesarias para la pervivencia física y cultural.

Tomar yagé significa formarse en los códigos de la cultura para estar en capacidad de interactuar en los diferentes momentos en que el conocimiento ancestral es utilizado. En estos contextos el uso de las plantas sagradas es indispensable para acceder a los espacios de poder y a la Palabra puesta en ellos.

“El conocimiento no se ofrece en forma indiscriminada. Para entregarlo debe haber un principio afectivo entre el que lo da y el que lo recibe. La paciencia que se le exige al que lo recibe no es más que un sistema de medida para conocer el nivel de afectividad que hay con el Dueño-de Maloca (anciano) o con la familia” (Benavides, 2005, pág. 63)

En el mundo A'í, la educación constituye un tejido de mediaciones constantes, entre los constructos e intereses de los sujetos, su acervo cultural y su subjetividad, pero también de las relaciones que se establecen con el mundo y que se reflexionan por medio de la palabra y de la planta sagrada. Por eso, en el mundo amazónico el corazón y el espíritu deben enfriarse primero, para que el pensamiento

⁴² Palabras de Liliana Queta. Alcaldesa Mayor de Santa Rosa del Guamuez, resumiendo lo acontecido en una ceremonia de yagé la noche anterior. Santa Rosa del Guamuez. 11-05-2023.

sea bonito y la palabra no haga daño, para que quién la entregue no pierda su fuerza, para que sea palabra de sabiduría, y para que lo que se construya a través de ella sirva para enriquecer a la colectividad y no solamente a los intereses de un individuo.

Según Fernando Urbina (2013), el diálogo es un acto de comprensión y cuestionamiento de las realidades encontradas, de las visiones de mundo de los sujetos, con el propósito de construir nuevos saberes, de llenar el canasto propio y ayudar a llenar el del Otro, entendiendo las formas en que los demás nos perciben y los posibles mecanismos de relacionamiento que podemos poner en marcha de manera conjunta, llevando así a los sujetos a un escenario en el que las dinámicas de construcción del conocimiento son continuamente negociadas y consensuadas en un marco de legitimidad, respeto y confianza. Urbina resalta la importancia del dialogo como posibilidad de comprensión, reflexión y enriquecimiento mutuo de las experiencias de vida.

“El requisito mínimo para que el encuentro de dos puntos de vista distintos sea fecundo, reside en pensar que el conocer y examinar el punto de vista del otro va a servir para cambiar, corregir o, al menos, enriquecer, el punto de vista propio. Conocer al otro es asomarse a lo que piensa y es esa la forma mayor y más efectiva como se manifiesta el respeto.” (Urbina, 2013, pág. 5)



Ilustración 15: Taita Universario Queta y Abuela Vitelia Criollo. Autoridades Tradicionales del Resguardo Santa Rosa del Guamuez.

Esta disposición frente al conocimiento requiere a su vez el ingreso a los espacios y tiempos estipulados culturalmente para la presentación “formal” de la Palabra de los mayores. En este sentido, la ceremonia de yagé es ese lugar privilegiado para la Palabra, y la noche el tiempo propicio para el diálogo y la reflexión. Por ello, el proceso educativo A’i se fundamenta en la espiritualidad como eje de formación y gobierno, siendo el yagé el escenario privilegiado donde la Palabra adquiere carácter sagrado y se convierte en guía para la vida comunitaria. En este espacio, aprender implica asumir responsabilidades sociales y espirituales, pues el conocimiento no se concibe como acumulación individual, sino como compromiso de servicio y armonización colectiva. La educación propia se teje en la complementariedad entre palabra y silencio, entre memoria oral y experiencia ritual, permitiendo que los saberes ancestrales se actualicen frente a los desafíos contemporáneos.

Así, la espiritualidad no es un ámbito separado de la educación, sino su núcleo vital. El acto de tomar yagé, escuchar a los mayores y contemplar en silencio constituye un camino pedagógico que forma sujetos capaces de pensar bonito, curar, orientar y proteger la comunidad y la naturaleza. En este sentido, la educación A’i se revela como un ejercicio político y espiritual que asegura la pervivencia cultural y la continuidad de la vida en equilibrio con el territorio.

4.3 El Cuido y el Proceso de Formación

En el pueblo A’i, el cuido o los cuidados son un conjunto de normas que reglamentan el comportamiento de los sujetos a nivel social, cultural y espiritual. Dichos elementos constituyen premisas fundamental que ayudan a mantener el orden y a preservar la vida y la sabiduría del pueblo, al tiempo que son una de las llaves para el acceso al sistema de conocimiento profundo. Dichas normas, se materializan en una serie de consejos y de acuerdos espirituales, direccionados desde los espacios ceremoniales. La no puesta en práctica de los consejos, así como de los acuerdos, o la mala utilización del conocimiento se convierten en elementos lesivos para el proceso de formación.

“Eso es lo que se llama el cuido. Cuando uno escucha el consejo, pero además lo cumple. Por ejemplo cuando el abuelo le dice a uno que si tiene la mujer embarazada entonces uno no debe ir a tomar yagé y ella tampoco, porque si no se pueden enfermar y enfermar al niño. Muchos jóvenes hoy día creen que eso es por joder, pero cuando se enferman entonces ahí si van donde el Mayor a preguntarle y a que lo cure, y entonces él le pega a uno el regaño, y después ahí si lo cura y le vuelve a dar el consejo. Entonces si uno escucha pero no hace caso, no hace lo que el abuelo dice pues se enferma y eso es peligroso”⁴³

El concepto de cuido en el pueblo A’i no es simplemente una norma de comportamiento, sino un principio espiritual que regula la vida comunitaria y el acceso al conocimiento. Los consejos de los mayores y las reglas que emergen de la Ley de Origen y se transmiten en los espacios ceremoniales constituyen un sistema pedagógico en el que el autocuidado es condición indispensable para aprender. Cumplir con estas pautas asegura que el conocimiento recibido se integre de manera armónica en la vida del aprendiz, evitando que se convierta en una fuerza destructiva. Así, el cuido se convierte en una llave de acceso al saber profundo, pues solo quien respeta las normas espirituales puede avanzar en el camino educativo.

La práctica del autocuidado en la educación A’i se manifiesta en la relación entre cuerpo, espíritu, territorio y comunidad. Por ejemplo, la prohibición de participar en ceremonias de yagé durante el embarazo no es una restricción arbitraria, sino una medida de protección que resguarda la vida y la salud de la madre y del niño. Este tipo de normas revelan que el aprendizaje espiritual no puede desligarse de la responsabilidad de cuidar la propia corporalidad y la de los demás. El incumplimiento de los consejos trae consecuencias visibles —como la enfermedad— que recuerdan al aprendiz que el conocimiento exige disciplina y respeto. De este modo, la educación A’i enseña que el saber no es neutro, sino que requiere condiciones éticas y espirituales que garanticen su buen uso.

⁴³ Palabras de Bairon Queta; tomador de yagé joven. Resguardo Santa Rosa del Guamuez. 2023.

“Antes, cuando en la comunidad una mujer o una niña tenían su periodo, toda la comunidad sabía y estaba pendiente de cuidar. Si ya se sabía que fulanita estaba con el periodo, pues los que Mayores procuraban no pasar por donde ella, otros le llevaban pantas para hacerse los baños. Se tenía cuidado de no ir al río o las quebradas, porque cuando uno tiene le periodo como que es más propensa a enfermarse, porque esa sangre llama a los malos espíritu que hay en el agua y en la selva. Hoy en día ya no estamos teniendo ese cuidado y por eso es que las comunidades andan desordenadas. Ya no se respetan las normas y eso tiene consecuencias; la gente se empieza a enfermar, no piensan bien, se embolatan, hay conflictos.”⁴⁴

La reflexión anterior evidencia cómo las prácticas de autocuidado en torno al ciclo menstrual eran (son) parte integral de la educación espiritual A’i, pues no se trataba únicamente de una cuestión de higiene o salud, sino de un principio de protección frente a fuerzas invisibles que podían afectar la vida de la mujer y de la comunidad. El cuidado colectivo —evitar el contacto directo, proveer plantas medicinales, abstenerse de ir al río— muestra que la educación A’i se fundamenta en la conciencia de que el cuerpo es un espacio sagrado y vulnerable, y que la espiritualidad regula las formas de relacionarse con él. Así, el aprendizaje no se limita a la transmisión de saberes, sino que implica prácticas de cuidado que preservan la armonía entre cuerpo, espíritu y territorio.

La pérdida actual de estas normas de cuido, se traduce en un “desorden” comunitario que afecta la cohesión social y espiritual. El autocuidado, entendido como cumplimiento de las recomendaciones de los mayores, es también un mecanismo de educación que enseña disciplina, respeto y responsabilidad. Cuando estas pautas se desatienden, no solo se pone en riesgo la salud individual, sino también el equilibrio colectivo, pues se rompe la relación de confianza con los saberes ancestrales y con los espíritus de la naturaleza. En este sentido, el cuido es una pedagogía que orienta a los sujetos hacia la conciencia

⁴⁴ Reflexiones de Liliana Queta. Santa Rosa del Guamuez. 2025.

de sus actos y sus consecuencias, reforzando la idea de que la educación A'i es inseparable de la espiritualidad.

Este ejemplo revela que la educación propia del pueblo A'i se construye en la práctica cotidiana del cuidado, donde cada situación vital —como el ciclo menstrual— se convierte en un espacio de aprendizaje espiritual. El respeto por las normas ancestrales no es una imposición externa, sino una forma de mantener la continuidad de la memoria colectiva y de garantizar la pervivencia cultural. El autocuidado, entonces, es un principio educativo que enseña a reconocer la vulnerabilidad del cuerpo, a protegerlo mediante prácticas espirituales y medicinales, y a comprender que la vida comunitaria depende de la observancia de estos acuerdos. Así, la educación A'i se afirma como un proceso integral que articula cuerpo, espíritu y territorio en un horizonte de equilibrio y respeto.

En este sentido, el cuido se convierte también en un principio pedagógico que articula la espiritualidad con la educación propia. Escuchar y cumplir los consejos de los mayores no solo protege la salud individual, sino que fortalece la memoria colectiva y la continuidad cultural. El autocuidado, entendido como obediencia a las normas espirituales, asegura que la palabra de los Mayores se mantenga vigente y que el conocimiento ancestral se transmita de manera legítima. Ello quiere decir que, la educación A'i no se limita a la adquisición de saberes, sino que implica un proceso de formación integral en el que el respeto por la vida, la naturaleza y la comunidad son inseparables de la espiritualidad. El cuido, entonces, es la base que permite que la educación sea un camino de sanación, equilibrio y pervivencia cultural.

4.3.1 La Alimentación y los Procesos de Formación

La alimentación, para el pueblo A'i, es mucho más que un acto de nutrición; constituye un tejido de relaciones espirituales, culturales y territoriales. Cada práctica —sembrar, pescar, cazar, recolectar frutos— es una forma de cuidado del cuerpo y del espíritu, y a la vez un acto de memoria que reafirma la

identidad colectiva. Desde su sistema de conocimiento, los alimentos son energía viva que sostiene la salud integral y la armonía con la naturaleza.

Este vínculo se inscribe en lo que se reconoce como soberanía alimentaria, entendida no solo como un derecho colectivo, sino como una expresión de autonomía cultural. Garantizar que niños y niñas accedan a alimentos propios, acordes con sus usos y costumbres, significa sembrar en ellos la continuidad de la vida física y espiritual, y fortalecer la identidad que los conecta con su pueblo y su territorio.

Sin embargo, las condiciones que sostenían los sistemas de producción ancestrales se han visto profundamente alteradas por procesos de colonización, fumigación, explotación petrolera, deforestación y caza indiscriminada. Tales dinámicas responden a una estructura de poder que impone modelos económicos y culturales ajenos, debilitando las formas propias de reproducción de la vida. Frente a ello, los A'i han debido incorporar nuevas prácticas —cría de peces en estanques, aves de corral, ganadería y cultivo de frutos amazónicos— que, aunque distintas de las tradicionales, buscan mantener el equilibrio entre las necesidades actuales y el bienestar físico y espiritual de la comunidad.

En este proceso de adaptación, la alimentación conserva un carácter ceremonial y pedagógico. Las preparaciones especiales para mujeres gestantes y lactantes, así como para la infancia, o la alimentación que deben llevar los tomadores de yagé, no solo nutren el cuerpo, sino que fortalecen el espíritu y transmiten saberes ancestrales. La cocina A'i, en este sentido, es un espacio de resistencia donde se preserva la memoria, se fortalece el espíritu y se reafirma la identidad colectiva. En este sentido, la alimentación A'i es precisamente un ejemplo de un saber que integra lo espiritual, lo físico y lo comunitario, y que se convierte en un acto político frente a la colonialidad. Así, la práctica alimentaria no solo asegura la supervivencia, sino que reafirma la dignidad y la soberanía cultural de un pueblo que resiste y se reinventa en medio de las adversidades.

“Una persona que tome yagé, y sobre todo quienes están en el proceso de aprendizaje, no deben comer nada que haya sido preparado por mujeres en embarazo o con el periodo, porque eso los

puede enfermar y hasta matar. También se deben evitar cosas como el ajo, la carne de res y la leche de vaca, sobre todo en días próximos a tomar yagé. Todo eso daña la pinta, ya no se mira bien y por lo tanto, pues no avanza en el aprendizaje.”⁴⁵

La cita anterior refleja cómo el autocuidado en la educación espiritual A’i se articula con normas alimenticias y rituales que garantizan la correcta recepción del conocimiento. La prohibición de consumir alimentos preparados por mujeres embarazadas o en periodo menstrual, así como la restricción de ciertos productos como el ajo, la carne de res o la leche de vaca, no son simples reglas dietéticas, sino principios espirituales que protegen al aprendiz en su proceso de formación. Estas pautas aseguran que el cuerpo y el espíritu estén en condiciones de recibir la “pinta” —el conocimiento espiritual— sin interferencias, mostrando que el autocuidado es un requisito pedagógico para avanzar en el aprendizaje.

En este sentido, el autocuidado se convierte en un filtro que regula el acceso al conocimiento profundo. El aprendiz no solo debe escuchar las recomendaciones de los mayores, sino también cumplirlas, pues el incumplimiento puede traer consecuencias graves como la enfermedad o incluso la muerte. La educación A’i, entonces, enseña que el saber no es neutral ni accesible indiscriminadamente, pues requiere disciplina, respeto y preparación espiritual. El cuidado del cuerpo mediante la alimentación y la abstinencia de ciertos contactos es parte de un proceso formativo que vincula directamente la espiritualidad con la pedagogía.

Bajo esta lógica, es posible afirmar que la educación propia A’i se sostiene en la coherencia entre cuerpo, espíritu y palabra. El autocuidado alimenticio y ritual no es un detalle secundario, sino un principio que asegura la claridad de la visión y la continuidad del aprendizaje. Al evitar aquello que “daña la pinta”, los aprendices mantienen la conexión con el orden espiritual y con la memoria colectiva que sustenta la Ley de Origen. Así, la educación A’i se configura como un camino integral en el que la espiritualidad orienta

⁴⁵ Conversación con Bayardo Queta. Tomador de yagé en proceso de aprendizaje. 2024.

cada aspecto de la vida cotidiana, recordando que aprender implica cuidarse, respetar las normas ancestrales y garantizar que el conocimiento recibido se traduzca en armonía para la comunidad.

4.3.2 El cuido desde la infancia

Para comprender mejor la triada, educación, espiritualidad y cuido, es importante también hacer un recorrido por la forma en que el pueblo A'i concibe el desarrollo del ser humano desde el momento de la concepción, hasta la adultez. Si bien no ahondaré en un análisis psicosocial del ciclo de vida, si intentaré resaltar las implicaciones que tiene el seguimiento de ciertas normas y la realización de algunas prácticas de cuidado en diferentes momentos de la vida, con el fin de resaltar cómo el camino de formación de los A'i esta mediado por el conocimiento espiritual.

Al igual que la gran mayoría de los pueblos indígenas, para los A'i, la vida del ser humano se origina desde el momento de la fecundación, lo que revela una concepción holística de la existencia en la que la dimensión biológica está inseparablemente ligada a la espiritual y comunitaria. Esta visión muestra cómo la persona es reconocida incluso antes de nacer, como parte de un entramado de relaciones que incluyen a la familia, la comunidad y el territorio. La fecundación no es entendida únicamente como un hecho fisiológico, sino como el inicio de un proceso vital que ya está cargado de significados culturales y espirituales, pues el nuevo ser es portador de memoria ancestral, de vínculos con la naturaleza y de responsabilidades futuras. En este sentido, la vida se concibe como un continuum que trasciende la cronología occidental y se inscribe en una lógica de pertenencia y reciprocidad, donde cada etapa del desarrollo humano está orientada por la cosmovisión indígena y por la necesidad de mantener el equilibrio con el mundo espiritual y material.

Desde el sistema de conocimiento del pueblo A'i, es posible rastrear al menos cuatro fases de la vida humana⁴⁶: Tseswpa (embarazo), Aipanu (bebé), dwshw (niñez) y kuen'chu (adultez). No se trata simplemente una clasificación etaria, sino una forma de ordenar la existencia en relación con el territorio, la comunidad y la espiritualidad, por lo cual, estas categorías constituyen un sistema de significados que articula biología y cultura.

- Tseswpa⁴⁷ (Embarazo): Esta primera etapa comprende el periodo entre el momento de la fecundación y el parto. Es un periodo delicado, en el cual se tiene una serie de restricciones estrictas a nivel espiritual. Tanto la madre como el padre deben abstenerse de tomar yagé, pues se considera que las energías presentes en las ceremonias son muy fuertes para esa vida que apenas se está formando. Solo hasta alrededor de los dos o tres meses posteriores al parto, se puede retomar la participación en las ceremonias, no sin antes haber pasado por un proceso de purga y limpieza, a través de baños con plantas (ruda, cáscara de achapo, albahaca negra) y vomitivos⁴⁸ (tabaco, cáscara de chíparo, cocoro).

- Aipanu (bebé): Esta etapa, que va desde el nacimiento hasta el momento en que el niño comienza a gatear, refleja la vulnerabilidad inicial y la dependencia absoluta de la madre y la familia. Es un periodo de incorporación al mundo social, donde el recién nacido empieza a ser reconocido como parte de la comunidad y protegido por prácticas rituales y cuidados colectivos. Al momento del nacimiento, el ombligo del niño se corta con una tira de guadua afilada y luego se amarra con una fibra de chambira. La placenta se deposita bajo un árbol considerado "fino", de larga vida, con el

⁴⁶ Si bien, algunos A'i llegan a diferenciar incluso hasta 7 u 8 etapas del ciclo de vida, para los propósitos del presente trabajo, me limitaré a las cuatro que representan cambios más significativos. Ello, de acuerdo con la orientación de la Abuela Vitelia Criollo.

⁴⁷ Para referirse al embarazo, también suele usarse la palabra Swri, aunque en diálogos con la abuela Vitelia Criollo se me aclaró que esta palabra hace referencia a la forma de caminar de las embarazadas, con las piernas abiertas, mientras que Tseswpa implica tener algo dentro del vientre.

⁴⁸ Un vomitivo es una bebida que se prepara a partir de una planta. Normalmente, se ingiere en grandes cantidades, hasta diez litros, para provocar vómito y en algunos casos diarrea, limpiando así el organismo tanto a nivel físico como espiritual.

propósito de que la existencia del recién nacido también se prolongue y se fortalezca. Durante los primeros 45 días después del parto, el bebé solo tiene relacionamiento con sus padres. Ninguna otra persona tiene permitido acercarse, tocarlo o cargarlo. Es un momento muy delicado, esencial para que se fortalezca física y espiritualmente. Esta restricción se extiende incluso hasta los tres meses si se trata de tomadores del yagé, en especial Ateswpa A'i (Taitas), pues el niño o niña aún tiene impregnada la energía de la madre, lo cual puede enfermar al taita, al bebé o a la madre. Durante este tiempo también hay normas para los padres, en especial para la madre, quien debe limitar su alimentación al consumo de aves, evitando el pescado, las carnes rojas, el cerdo y en general la cacería.

Esta es también una edad propicia para la realización de ciertos “secretos”; remedios tradicionales que se hacen a los niños con fines específicos. Por ejemplo, con una ave llamada W'ke (arrendajo o curillo en castellano), se hace una preparación usando la lengua del animal, esta se le da de beber al niño o niña para que mejore su inteligencia y su capacidad de habla, pues dicha ave se caracteriza por imitar los sonidos de las demás aves de la selva, además de ser considerada muy inteligente. Del mismo modo, las escamas y la cola del *vatuva* (caimán) tienen usos importantes en esta etapa, pues las primeras se usan como sahumerio cuando los niños sufren de pesadillas; y la cola se usa emplea tratamientos de huesos. Existen otros remedios a partir de animales como la piel de las patas de la panguana (perdiz ondulada), la cual ayuda a fortalecer las piernas de los infantes, dotándolos de agilidad y resistencia. Todo este conjunto de prácticas constituye las bases del proceso educativo, lo cual se evidenciará en edades más avanzadas.

- Dwshw (niñez): Desde que el niño gatea hasta los 12 años, se le considera en proceso de aprendizaje y socialización. Aquí se marcan diferencias de género: pwshesw dwshw para las niñas y dwshw para los niños. Esta distinción evidencia cómo la cultura Cofán reconoce roles diferenciados desde la infancia, vinculados a la preparación para las responsabilidades adultas.

Esta etapa es clave porque se transmiten saberes prácticos (como la agricultura, la pesca o la recolección, las artes tradicionales) y valores espirituales, reforzando la identidad colectiva. Durante este periodo, el cabello del niño o la niña evita ser cortado hasta alrededor de los cinco o seis años; dado que se considera que hacerlo puede afectar el su desarrollo físico y cognitivo. A los niños y niñas se les preparan diversas plantas medicinales para fortalecer sus capacidades y atender sus enfermedades; se busca que se conviertan en buenos agricultores, cazadores y pescadores, que superen la pereza y que sus huesos se enderecen, entre otros propósitos. En la cultura A'i, el uso de la ortiga ocupa un lugar central en la crianza. Cuando se presentan actitudes de pereza, desobediencia o comportamientos considerados inadecuados, el niño o niña es levantado a las cinco de la mañana, ortigado junto al río y luego enviado a sumergirse en sus aguas. La ortiga se arroja al río o se coloca bajo una piedra en la corriente, con la intención de que arrastre y se lleve todo lo negativo.

“La ortiga es bien importante para nosotros. Para los kukamas eso es castigo, pero para nosotros no. La ortiga es medicina. La usamos para quitar la pereza, pero también para problemas musculares, dolores en los huesos, para el sistema nervioso. A los niños les ayuda mucho con el comportamiento, pero tampoco hay que exagerar. Eso también es con cuidado. Por ejemplo, las primeras ortigadas las hace la abuela o el abuelo, ya después si lo hacen los papás. Para ortigar hay que estar tranquilo, uno no puede ortigar al niño estando de mal genio o pensando mal, porque en lugar de corregir o curar, lo va es a enfermar más”⁴⁹

- Kuen'chu (adultez): A partir de los 12 años, la persona es considerada capaz de asumir responsabilidades mayores. En la perspectiva Cofán, la adultez no se define únicamente por la maduración biológica, sino por la capacidad de participar en la vida comunitaria, en los rituales y

⁴⁹ Conversación con el Taita Universario Queta. 2024.

en la toma de decisiones. Esta transición muestra cómo la edad se entrelaza con la noción de agencia social y espiritual, más allá de la cronología occidental. En este rango de edad, los hombres aprenden a hacer casa y fortalecen sus habilidades para el trabajo agrícola, la caza y la pesca; las mujeres acompañan algunas de estas tareas, pero también aprenden tareas del hogar, al igual que sobre su salud sexual y reproductiva.

Durante la primera menstruación, a las niñas se les prepara un espacio aparte —un pequeño ranchito llamado *cucho*— donde reciben una terapia tradicional. En este contexto, se las hace sentar sobre ortiga, práctica destinada a fortalecer la salud del útero. Antiguamente, además, se les cortaba el cabello como parte del rito. A medida que avanza el ciclo menstrual, se realizan baños con plantas medicinales en lugares secos, cuidando que el agua utilizada no sea vertida en los ríos. Una vez concluida la menstruación y completados los baños rituales (por lo general con albahaca, hoja de guama o ruda), las niñas pueden regresar a la casa. Estos ritos buscan protegerlas de enfermedades que, según la tradición, podrían contraer por la cercanía a los tomadores de yagé durante su periodo menstrual. De la misma manera, durante esos días, se debe evitar adentrarse en la selva o acercarse a ríos y quebradas:

“cuando una está con el periodo, esa sangre es como algo que atrae al cuco (mal espíritu).

Entonces, si uno se va para el monte o se pone a andar en el agua, eso espíritus se alborotan y lo enferman a uno, es como si se lo quisieran llevar. Es peligroso. Por eso hay que quedarse quietica en el cucho, aprendiendo a tejer, a hacer collares de cascabel o a torcer chambira, cosas así”⁵⁰

En conjunto, estas fases revelan una concepción de la vida que no se limita a la biología, sino que integra dimensiones sociales, espirituales y territoriales. La clasificación Cofán se convierte en un mapa cultural de la existencia, donde cada etapa está marcada por aprendizajes, responsabilidades y vínculos

⁵⁰ Diálogo con Liliana Queta. Resguardo Santa Rosa del Guamuez. 2023

con la comunidad y la naturaleza, lo cual permite comprender que estas categorías son parte de un sistema de conocimiento que organiza la vida en armonía con la sociedad y el territorio.

Los A'i consideran que una persona esta apta para empezar a tomar yagé después del primer año de vida. En edades tempranas, se inicia con pequeñas cantidades, equivalentes a sorbos; y a medida que se va avanzando, la dosis va en aumento. No obstante, ello no quiere decir que haya una edad fija para iniciarse en esta práctica.

“los niños están limpios, todavía no tienen los resabios de nosotros los adultos. Ellos todavía no piensan mal. Por eso es bueno que empiecen a tomar bien jóvenes, porque avanzan rápido, tiene la pinta limpia, ven con más claridad. El problema es que hay que cuidarlos mucho, porque también son más sensibles y más delicados. Si usted no cuida al niño y, por ejemplo, le está dando yagé seguido y por ahí va y le da de comer de alguien con el periodo, pues lo daña. Se empieza a enfermar o se empieza poner inquieto o grosero, es decir, le hace el efecto contrario.”⁵¹

Este relato sobre el inicio del consumo de yagé en la infancia dentro de la cultura A'i nos muestra una concepción profundamente distinta de la niñez y de la formación espiritual. No se trata de una etapa marcada por la fragilidad absoluta, sino por la pureza: los niños son considerados “limpios”, libres pensamientos negativos que caracterizan a los adultos. Esa limpieza espiritual se convierte en una condición privilegiada para acceder tempranamente al yagé, pues les permite avanzar con rapidez en la visión y en la claridad de la experiencia.

⁵¹ Conversación con Liliana Queta. Resguardo Santa Rosa del Guamuez. 2024.



Ilustración 16: Taita Universitario y Abuela Vitelia aplicando ortiga a los niños en la mañana, después de una ceremonia de yagé.

La práctica de dar pequeñas cantidades desde el primer año de vida, sin establecer una edad fija, refleja una pedagogía flexible y situada, donde lo importante no es la cronología, sino el estado espiritual del niño. El yagé, en este sentido, no es solo medicina, sino una escuela, es decir, un espacio de aprendizaje que vincula al individuo con la tradición, con la memoria colectiva y con la identidad comunitaria. Sin embargo, esta apertura temprana exige un cuidado especial. Los niños son vistos como más sensibles y delicados, lo que obliga a los adultos a protegerlos de interacciones que puedan alterar su equilibrio. Esta práctica revela cómo la cultura cofán articula salud, espiritualidad y socialización en un mismo proceso. La infancia se concibe como un momento de inscripción en la cultura, donde el consumo de yagé asegura continuidad cultural y pertenencia. Al mismo tiempo, refuerza la identidad, pues marca la diferencia frente a otras formas de crianza y sitúa al niño en el horizonte espiritual de su pueblo.

Así, el yagé en la infancia no es visto como un riesgo en sí mismo, sino como una oportunidad de formación integral, siempre que se acompañe de cuidado familiar y comunitario. Es un ejemplo claro de cómo la cultura cofán entiende la educación y la salud como inseparables de la espiritualidad y de la vida

colectiva, cuestionando las categorías occidentales de infancia y salud, reafirmando un sistema propio de saberes y pedagogías espirituales que desafía las estructuras hegemónicas occidentales.

4.3.3 Cuidado del cuerpo

“Por lo general un hombre soltero es quien cocina el yagé. Sean jóvenes y desposables o viejos y no desposables, los hombres son quienes realizan esta tarea. A menudo el shamán acompaña al hombre que supervisará las preparaciones que duran todo el día. La mayoría de las veces este hombre es su hijo. Dos grupos de hombres solteros preparan el yagé: los hijos menores del curaca, que aprenden a cocinar como parte de su aprendizaje, y los solteros mayores, que por una u otra razón no están casados ni han sido reconocidos como curacas. En nuestros días todos los curacas son casados, en tanto que todos los cocineros de yagé que conocí eran solteros. En cualquier caso el estatus del cocinero de yagé se relaciona con la ausencia de contacto íntimo con las mujeres. Un cocinero de yagé, el cuñado de Salvador, Marcelino, estaba entrenándose para convertirse en curaca, pero alguien “le estropeó”, y un día empezó a sangrar como una mujer (como enferma). Después de esto Salvador le dio una gran calabaza de yagé para ver si Marcelino aún podía “aprender”. Él sintió como si algo le estuviera empujando de su hamaca hacia el espacio adyacente, y entonces Salvador se dio cuenta de que Marcelino ya no podía continuar el aprendizaje.” (Robinson, 1996, p. 145)

El texto sobre la preparación del yagé y el rol de los cocineros solteros, extraído de la obra de Scott Robinson (1996) permite observar cómo la cultura A'i articula un sistema educativo que integra espiritualidad, cuerpo y conocimiento bajo el marco de la ley de origen. La norma que establece que los cocineros deben ser hombres sin contacto íntimo con mujeres no es un simple requisito social, sino una regla espiritual que asegura la pureza y la eficacia del proceso. El cuidado en la preparación del yagé se convierte, entonces, en una pedagogía práctica: cocinar no es solo una tarea técnica, sino un aprendizaje

que vincula al aprendiz con el mundo espiritual y con la responsabilidad de mantener el equilibrio comunitario.

El caso de Marcelino, quien estaba en formación para convertirse en curaca y fue “estropeado”, muestra la importancia de seguir las normas de origen y de cuidar el cuerpo como vehículo del conocimiento espiritual. Su experiencia evidencia que cualquier transgresión o alteración en el orden ritual puede afectar la continuidad del aprendizaje, incluso interrumpir el camino hacia el liderazgo espiritual. En este sentido, el cuerpo no se concibe como separado de la espiritualidad, sino como un espacio permeable donde se inscriben las fuerzas, las energías y las normas que sostienen la vida colectiva. Se evidencia también que la educación A’i no se limita a la transmisión de saberes, sino que es un proceso integral donde se forman sujetos capaces de sostener la tradición. La práctica de cocinar yagé bajo la supervisión del chamán y siguiendo estrictamente las reglas de la ley de origen constituye un ejercicio de disciplina espiritual y corporal. El aprendizaje se da en la acción misma, en la observancia de las normas y en la experiencia de los límites que marcan lo permitido y lo prohibido.

Así, el cuidado y el seguimiento de las normas no son vistos como restricciones externas, sino como condiciones necesarias para que el conocimiento fluya y se mantenga. La educación, en este marco, se entiende como un proceso que articula la espiritualidad, el cuerpo y la relación con el saber ancestral, garantizando la continuidad del sistema de conocimiento y la vigencia de la ley de origen en la vida comunitaria.

4.4 La Orientación

Las plantas sagradas, como el yagé, revelan a quienes las utilizan el orden profundo de la naturaleza y del territorio. No se trata únicamente de una experiencia espiritual, sino de un mecanismo que organiza la vida comunitaria, regulando las relaciones de poder y autoridad. A través de estas

ceremonias se establecen funciones y roles, y se transmiten los principios que sostienen la fuerza organizativa, la ley de origen y las bases del gobierno propio.

“Cuando usted quiere conocer algo, saber sobre algo. Va y le pregunta al Taita, pero él no le va contar todo, ni le va a estar diciendo todo lo que usted necesita así de la nada. El mayor lo llama, le sirve su buen vaso de yagé y le dice “¡mire!. En la borrachera de yagé es que ya uno mira y empieza a entender. El yagé le va mostrando, le va enseñando, le va diciendo como es la realidad de las cosas. Al otro día, ya pueda ser que el Mayor de pronto le oriente algo, le cuente alguna cosa, pero lo fundamental del aprendizaje esta es allá, en el yagé, esa es la biblioteca de nosotros”⁵²

La afirmación “el yagé es la biblioteca de nosotros” nos lleva a reflexionar que en el mundo A’i, el conocimiento no se transmite únicamente por la palabra de los mayores, sino que se experimenta en el cuerpo y la mente durante la toma. El aprendizaje ocurre en un plano espiritual que ordena la realidad, mostrando que la epistemología indígena parte de la vivencia, en este caso ceremonial, y no de la acumulación de datos. El yagé configura entonces toda una fuente epistemológica.

El proceso descrito —el mayor que ofrece el vaso de yagé y luego orienta con palabras— muestra una pedagogía ritual. Primero la experiencia espiritual abre la comprensión, permite acceder a esa “biblioteca” y, después la palabra del sabedor la contextualiza. Es un modelo educativo que integra cuerpo, territorio y espiritualidad, donde el aprendizaje no se limita a escuchar, sino a vivir la experiencia que revela el orden profundo de las cosas.

Es por ello que, las plantas sagradas no solo revelan el orden de la naturaleza, sino que también regulan la vida comunitaria. La ceremonia establece roles, funciones y principios de autoridad, lo que significa que la espiritualidad no es un ámbito separado de la política o la organización social, sino su

⁵² Conversación con Andrés Queta. Tomador de yagé del resguardo Ukumari Kankhe. 2024.

fundamento. La ley de origen y el gobierno propio se sostienen en la legitimidad que otorga el yagé como mediador de verdad y conocimiento.

No obstante, el hecho de que el mayor no “cuente todo” sino que permita que el yagé muestre la realidad, evidencia que el conocimiento no es propiedad individual ni puede ser transmitido mecánicamente. Es relacional, pues depende de la disposición del aprendiz, del vínculo con el territorio y de la mediación espiritual. El yagé no es solo medicina, es archivo, escuela y ley, y por ello constituye el núcleo de la educación propia A’i. Pero acceder a él tiene condiciones.

“Para aprender hay que sufrir. El yagé no le va a mostrar todo suavcito. Eso no es no más tome y mire. Para uno conocer de verdad debe revolcarse. Debe caer el suelo. Debe pasar pruebas, tiene que morirse y ahí si ya empieza a subir. Pero eso es despacio. A medida que va tomando, el yagé le va mostrando, le va dejando conocer, pero también le va poniendo pruebas. Por eso hay que cuidarse. Hay que cuidar la comida, hay que cuidar con la mujer. Porque si usted toma duro yagé y so cuida, usted después ahí si muriendo”⁵³

Las palabras de la Abuela muestran que el conocimiento, en el marco espiritual del yagé, no se concibe como algo inmediato ni fácil, sino como un proceso de prueba y transformación. La expresión “revolcarse” hace referencia a lo que podría considerarse una pérdida de la conciencia, del autocontrol, luego de ingerir la bebida. Se expresa de esa manera, pues muchas personas relatan que terminan revolcándose en el suelo. No obstante, en términos de acceso al conocimiento esto no tiene una connotación negativa; por contrario, estos son los momentos en que la visión es más fuerte y más reveladora. Por ello, la frase “*para aprender hay que sufrir*” indica que el aprendizaje verdadero exige atravesar experiencias difíciles, incluso dolorosas. El yagé no ofrece un acceso “fácil” al conocimiento, sino que confronta al aprendiz con pruebas que lo desestabilizan, lo “revuelcan” y lo obligan a replantear su relación con el mundo.

⁵³ Conversación con la Abuela Vitelia Criollo. 2023.

La frase *“tiene que morir y ahí sí ya empieza a subir”* guarda relación con la idea de una muerte simbólica y el consecuente renacimiento del sujeto. Es una muerte ritual, en la que el aprendiz debe dejar atrás su estado anterior, sus hábitos y certezas, para renacer con una nueva visión, nuevos aprendizajes. Este tránsito es lento y progresivo, pues el yagé va mostrando y enseñando poco a poco, en la medida en que la persona se dispone y se cuida. Precisamente, por esto, en apartados anteriores se ha enfatizado que el conocimiento espiritual requiere cuidado; de la alimentación, de la relación con la pareja, de la vida cotidiana. No se trata solo de beber la planta, sino de sostener una disciplina que garantice que las pruebas no conduzcan a un daño físico o espiritual. El aprendizaje está condicionado por una ética del cuidado.

El yagé aparece aquí como un maestro exigente que no entrega respuestas inmediatas. Plantea el conocimiento como proceso que somete al aprendiz a un camino iniciático. El sufrimiento y las pruebas son parte de la pedagogía espiritual, donde el conocimiento se gana, no se recibe gratuitamente. Esto implica que el conocimiento que proviene del yagé está condicionado; es decir, requiere sufrimiento, disciplina y cuidado, porque solo a través de la experiencia de prueba y transformación se accede a la verdad profunda. El aprendizaje no es acumulación de información, sino un proceso espiritual de muerte y renacimiento que ordena la vida personal y comunitaria.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior, en los planos comunitarios, organizativos o familiares, el yagé se convierte en una herramienta de orientación para la toma de decisiones colectivas. Las plantas sagradas permiten identificar errores y aciertos, evaluar las consecuencias de las acciones organizativas y reafirmar el respeto por el mundo que nos rodea. Los jóvenes, líderes, maestros y la comunidad en general, guiados por los Ateswpa A'i en las ceremonias, reciben no solo consejos o sanaciones espirituales, sino también directrices para fortalecer el conocimiento cultural, territorial y político, con el fin de defender los derechos de sus comunidades.

Por ejemplo, La vocería que asumen los dirigentes indígenas se nutre de esta espiritualidad. El yagé les brinda herramientas para hablar con asertividad, integrarse con otros pueblos y trabajar de

manera conjunta. La espiritualidad, en este caso, no es excluyente, sino inclusiva, pues abre caminos de diálogo intercultural y fortalece la capacidad de los pueblos para construir alianzas desde la diversidad de saberes y prácticas.

En este orden de ideas, las ceremonias de yagé direccionan los procesos educativos. A través de ellas se pueden reconocer las dificultades y fortalezas de las comunidades educativas, desde los problemas que afectan a estudiantes y familias, hasta los retos pedagógicos de docentes y directivos. La visión dada por la planta sagrada permite comprender la situación actual con mayor claridad, ofreciendo pautas para orientar acciones de mejoramiento que integren lo espiritual, lo político y lo académico. En este sentido, la espiritualidad se convierte en un recurso pedagógico y organizativo. Un directivo puede encontrar en el yagé la manera adecuada de acompañar a un docente con dificultades, y los maestros, a su vez, pueden identificar los obstáculos que enfrentan sus estudiantes. De este modo, la educación se fortalece desde una perspectiva integral, donde lo espiritual y lo escolar se complementan, reafirmando que el conocimiento indígena no solo organiza la vida comunitaria, sino que también ofrece respuestas concretas a los desafíos contemporáneos.

4.4.1 Espiritualidad y procesos académicos

“El yagé hace ver, y educa de acuerdo a la cultura; hace ver respeto por los elementos de la madre naturaleza para reconocer que absolutamente todos tienen vida. El yagé forma el respeto con la familia y la sociedad, regula los comportamientos, y muestra las estrategias que cada quien debe seguir para consolidar su proceso de educación personal y colectivo, también orienta que la mejor educación es la que permite entender tanto los libros como los saberes propios, de manera reflexiva, constructiva y crítica. Permite contrastar y reflexionar sobre lo occidental y lo propio, reflexionar la teoría desde el yagé. Estimula los valores, de humildad, servicio, sentido humanitario; reduce la agresividad y el enojo, ya que entender el enojo como enfermedad permite

comprender que desde nuestro pensamiento se puede causar daño a los demás. El uso de la lengua nativa permite orientar mejor el pensamiento dentro de las ceremonias, porque con la lengua se puede invocar mejor a las fuerzas de la naturaleza. Yagé es planta, es escuela” (CEIB TQQA, 2022, p. 44)

El fragmento anterior, tomado del Proyecto educativo Comunitario del Centro Etnoeducativo Intercultural Bilingüe Taita Querubín Queta Alvarado, revela con claridad cómo la espiritualidad, la memoria y la educación se entrelazan en la práctica pedagógica del pueblo A'í. El yagé no se concibe únicamente como una planta, sino como una escuela viva que enseña respeto por la naturaleza, regula comportamientos y orienta procesos de formación personal y colectiva. En este sentido, la espiritualidad se convierte en el fundamento de la educación, pues es a través de la experiencia ritual que se transmiten valores como la humildad, el servicio y el sentido humanitario, al tiempo que se reconoce la vida en todos los elementos de la madre naturaleza. La memoria se activa en cada ceremonia, ya que los saberes ancestrales se actualizan mediante la lengua nativa y la invocación de las fuerzas espirituales, garantizando que las enseñanzas no se pierdan, sino que se reproduzcan en la comunidad.

La dimensión educativa del yagé se materializa también, en su capacidad de articular lo propio con lo occidental, permitiendo contrastar teorías y conocimientos desde un lugar reflexivo y crítico. Esta práctica pedagógica no se limita a la transmisión de contenidos, sino que busca formar sujetos capaces de comprender tanto los textos académicos como los saberes ancestrales, integrando ambos mundos en un horizonte de respeto y equilibrio. La memoria, en este contexto, no es solo recuerdo, sino práctica viva que orienta la conducta y fortalece la identidad colectiva, asegurando que las generaciones futuras mantengan la conexión con la espiritualidad como principio rector de la educación.

Así, el yagé se presenta como un espacio pedagógico integral donde espiritualidad, memoria y educación confluyen en un mismo proceso. La ceremonia se convierte en aula, la lengua en herramienta de pensamiento, y la experiencia espiritual en método de enseñanza. Este modelo educativo desafía la

lógica escolar occidental al situar la formación en la vida comunitaria y en la relación con la naturaleza, mostrando que la verdadera educación propia no puede desligarse de la espiritualidad. En consecuencia, el yagé no solo cura y regula, sino que educa, transmitiendo un modo de habitar el mundo que asegura la continuidad cultural y espiritual del pueblo A'i.

A continuación, expondré dos relatos de experiencias en las que la práctica del yagé contribuyó positivamente en el proceso académico de dos estudiantes A'i.

“En una ocasión, mi sobrino (un nieto del Taita Universario Queta) quien cursaba el grado quinto, llegó a la casa con su boletín de calificaciones, en el cual mostraba dificultades en algunas materias, especialmente en matemáticas. También, los maestros referían problemas de atención y de comportamiento. Ante ello, el Taita sugirió preparar una toma de yagé específicamente para orientar al niño y ayudarlo a superar esas dificultades. Esa semana tomamos yagé toda la familia. El mayor le dio yagé conjurado y le hizo una sanación. A los ocho días, repitió el proceso. En las semanas siguientes ya se empezó a notar el cambio. El mismo niño ya decía que entendía más, empezó a llegar más contento del colegio, la profesora también dijo que se notaba mucho el cambio. De ahí para acá, el abuelo le sigue dando yagé. Cuando como que afloja, vuelve y le da su buena toma, para que siga derecho”⁵⁴

El relato evidencia que el yagé cumple una función pedagógica que trasciende lo ritual y espiritual, al convertirse en un recurso que potencia las capacidades académicas de los niños. En el caso narrado, el uso del yagé permitió superar dificultades de atención, comportamiento y comprensión en matemáticas, mostrando que la práctica no se limita a la sanación espiritual, sino que también incide directamente en el rendimiento escolar. Este efecto se explica porque el yagé abre un espacio de reflexión crítica y de orden interior, donde el niño logra armonizar su pensamiento y fortalecer su disposición hacia el aprendizaje.

⁵⁴ Diálogo con Liliana Queta. Santa Rosa del Guamuez. 2024..

La orientación de los mayores, en este contexto, es fundamental, pues el Taita no solo administra la planta, sino que conjura y guía el proceso, asegurando que la experiencia se traduzca en formación integral. La intervención del abuelo, como autoridad espiritual y pedagógica, convierte la ceremonia en un aula viva, donde la enseñanza no se reduce a contenidos escolares, sino que se articula con valores y disciplina. Así, el acompañamiento de los mayores garantiza que la educación propia se mantenga enraizada en la espiritualidad y en la relación con el territorio, ofreciendo un modelo alternativo que complementa y enriquece la lógica escolar occidental.

Otro ejemplo de ello lo encontramos en el relato de otro seguidor de la medicina tradicional del yagé:

“Mi sobrino (17 años) quería aprender bien a tocar la guitarra, y le gusta mucho cantar en cofán. Él no es propio hablante, pero ahí con el abuelo algo ha ido aprendiendo. Entonces el mayor le dijo que si quería aprender a tocar bien la guitarra y a hablar cofan, que le tocaba tomar harto yagé con juicio, y el mismo yagé le iba a ir orientando poco a poco. Y así fue. Empezó a tomar, a tomar. Cante y cante. Y ahorita usted lo ve y ha mejorado hartísimo. Hasta compone sus canciones sobre las montañas, sobre los animales, sobre historias de los abuelos, y después se las enseña a los niños.”⁵⁵

El testimonio muestra cómo el yagé se convierte en un mediador pedagógico que potencia tanto las habilidades artísticas como la apropiación de la lengua propia. El aprendizaje de la guitarra y del canto en A'ingae (lengua cofán) no se reduce a la práctica técnica, sino que se sitúa en un horizonte espiritual donde la toma de yagé ordena la mente, fortalece la disciplina y abre la sensibilidad del adolescente hacia la creación. En este sentido, el yagé no solo acompaña el proceso académico formal, sino que amplía las capacidades expresivas y culturales, permitiendo que el estudiante se convierta en portador y creador de memoria colectiva a través de la música.

⁵⁵ Experiencia narrada por Andres Queta del Resguardo Ukumari Kankhe. 2023

La orientación del abuelo es decisiva; su palabra y su guía espiritual aseguran que el aprendizaje no sea mecánico, sino integral, vinculado a la identidad y a la espiritualidad. El mayor establece que el compromiso con el yagé es condición para avanzar en el dominio de la guitarra y de la lengua A'ingae, mostrando que la educación propia se fundamenta en la articulación entre práctica, espiritualidad y acompañamiento intergeneracional. De este modo, la formación musical y lingüística se convierte en un proceso comunitario, donde el joven no solo adquiere destrezas, sino que se inserta en un tejido cultural que lo conecta con su pueblo y con la naturaleza.

La narración evidencia que el yagé, junto con la guía de los mayores, constituye un modelo educativo integral que fortalece tanto las competencias escolares como las artísticas y lingüísticas. Este enfoque desafía la visión occidental de la educación como transmisión de contenidos aislados, mostrando que el verdadero aprendizaje surge de la conjunción entre espiritualidad, memoria y creatividad, asegurando la continuidad cultural del pueblo A'i. En suma, el yagé y la palabra de los mayores configuran un sistema educativo integral que no separa lo académico de lo espiritual, sino que los entrelaza en un mismo horizonte formativo. Este modelo demuestra que la educación indígena no solo busca transmitir conocimientos, sino formar sujetos equilibrados, capaces de habitar el mundo desde la memoria, la identidad y la espiritualidad.

4.4.2 Formación política desde la espiritualidad

En este apartado, me referiré a una experiencia puntual gestada en el Resguardo Santa Rosa del Guamuez, en la cual maestros, sabedores y estudiantes se han unido con el fin de generar todo un proceso de fortalecimiento del sistema de conocimiento A'i, a través de la música. Me refiero al proceso de la agrupación musical U'fa Henfa⁵⁶. Iniciativa gestada por el maestro Omar Contreras, quien, tomando como

⁵⁶ U'fa Henfa se tradice al castellano como El Sonido del Yagé.

referente el Modelo Educativo y el Currículo propio, ha logrado integrar la orientación dada desde la planta sagrada del yagé, con las disposiciones curriculares y las metas de formación de los A'i, en un proceso de formación política y cultural en el cual los jóvenes han logrado desarrollar una serie de conocimientos y sentido de pertenencia en pro de la defensa del territorio y la cultura. Muestra de ello, se encuentra en la letra de la canción *El Canto del Santa Rosa*, de autoría colectiva de este grupo de jóvenes, maestros y sabedores:

“Este es el canto que viene de Santa Rosa (Bis)

Cantamos por la justicia, cantamos por la esperanza,

Cantamos por nuestra tierra que ha sido tan pisoteada...

Cantamos por los derechos, del indio mestizo y negro

Por la humanidad oprimida que vive y llora todos los días

Cantamos por el Guamuez que guarda nuestra memoria

Memoria de fortaleza de resistencia y de libertad

Santa Rosa del Guamuez, la tierra de mis abuelos (Bis)”⁵⁷

En el Resguardo Santa Rosa del Guamuez, la experiencia de la agrupación musical U'fa Henfa revela cómo la educación propia A'i se despliega más allá de las aulas y se convierte en un proceso vivo de formación política y cultural. No se trata únicamente de aprender a tocar instrumentos o componer canciones, sino de articular la memoria colectiva, la espiritualidad del yagé y las disposiciones del currículo propio en un tejido pedagógico que fortalece la identidad y la conciencia territorial. La música, en este caso, es un vehículo que enlaza generaciones y que traduce en melodía y palabra la resistencia y la esperanza de un pueblo.

⁵⁷ Fragmento de la canción Apichakhw Kankhe Sethapaemba (El Canto de Santa Rosa) de la agrupación musical U'fa Henfa.

La letra de El Canto del Santa Rosa es un testimonio de esa pedagogía insurgente; allí se canta por la justicia y la esperanza, por los derechos de los pueblos históricamente oprimidos, y por la memoria que guarda el río Guamuez. En este sentido, condensa en versos compartidos la experiencia histórica de resistencia y libertad que los A'i transmiten a sus jóvenes; experiencia que se reconstruye continuamente en el cruce de narrativas y prácticas; en este caso, la identidad A'i se afirma en el canto, en la evocación de los abuelos y en la defensa del territorio.

Pero más allá de la dimensión cultural, este proceso es también profundamente político. Frente a ello, la agrupación U'fa Henfa constituye un espacio de descolonización, donde los jóvenes aprenden que cantar es también disputar el sentido de la historia y reclamar su lugar en el mundo. La música Cofán, orientada a través del yagé por los sabedores, es precisamente ese horizonte; una práctica educativa que forma sujetos políticos capaces de defender la vida, la tierra y la cultura.

La experiencia de Santa Rosa del Guamuez muestra que la educación propia no es un complemento del sistema oficial, sino un proyecto integral que articula espiritualidad, cultura y política. La formación política de los jóvenes A'i no se da en manuales abstractos, sino en el canto colectivo que recuerda la memoria de los abuelos, denuncia la opresión y afirma la resistencia. En ese canto se entrelazan la pedagogía y la política, la memoria y la identidad, la espiritualidad y la acción, configurando un verdadero ensayo vivo de lo que significa educar para la libertad.

De acuerdo con Catherine Walsh (2013) el acto creativo, entendido no como simple producción estética sino como práctica reflexiva y transformadora, se convierte en un ejercicio de desaprendizaje. *“Crear es desmontar las estructuras que nos han sido impuestas y abrir la posibilidad de pensar y sentir desde otros lugares”* (Walsh, 2013, p. 144). En este sentido, la pedagogía se enlaza con el arte como un espacio de emancipación, pues allí donde la imaginación se atreve a pronunciarse, emergen subjetividades que habían sido silenciadas y se revelan realidades que interpelan nuestra manera de estar en el mundo. Las artes, en este caso la música, asumidas como pedagogías decoloniales, nos invitan a liberar la palabra,

el gesto y la sensibilidad de las ataduras coloniales. Son un camino para descolonizar la mente y el cuerpo, porque nos permiten expresar lo que oprime el alma y transformar esa opresión en canto, danza, pintura o narrativa. Al hacerlo, se rompe la rutina y se abre un horizonte de subjetividad en el que la creación se convierte en resistencia y en afirmación de la vida. Así, la importancia de las artes radica en que no solo transmiten conocimientos, sino que generan procesos de conciencia y liberación. Son pedagogías que nos enseñan a desaprender lo impuesto y a reaprender desde la memoria, la espiritualidad y la imaginación, configurando un espacio donde la educación deja de ser mera instrucción y se convierte en acto político y cultural de afirmación de la dignidad.

Al respecto, el maestro Omar Contreras, al referirse a la experiencia de U'fa Henfa afirma que *“se busca volver a conectar los jóvenes con la palabra de los mayores y con la espiritualidad de su pueblo”*; ejercicio que realizan por medio de diferentes actividades en las que integran composición colectiva de canciones, recorridos territoriales y ceremonias espirituales.

“Para componer una canción, vamos con los niños donde los mayores. Allá, tomamos yagé. En la mañana hablamos con los mayores, conversamos y vamos tocando los instrumentos. Compartimos lo que vivimos en la toma de yagé, los aprendizajes que tuvimos y a partir de eso vamos problematizando y armando la temática de la canción”⁵⁸

Un ejemplo de ello, se evidencia en la canción del Curillo (arrendajo) y la Guacamaya, la cual fue compuesta después de una ceremonia de yagé, en la que participaron los estudiantes y maestros con la orientación del Taita Universario Queta y su esposa. Para lograrlo, la abuela Vitelia Criollo narró como el curillo es un ave muy especial, pues tiene la capacidad de imitar el canto de otras aves, por eso, se utiliza como remedio para los niños pequeños, con el fin de que sean más inteligentes y hablen más rápido y con mayor seguridad.

“W'ke bitsatsw seyu kwtswya (El curillo cantando)

⁵⁸ Diálogo con el maestro Omar Contreras. Tomador de yagé y docente de la IER Santa Rosa del Guamuez. 2024.

Chahevitsw ha kinihikunga (hacia un árbol volando)

W'ke mandehe umandu hatsw (el curillo perseguía a la guacamaya)

Faesw umandu i'ha naswndekhw (otra guacamaya pensó que era otra de ellas)

W'ke bitsatsw avwhatse seyuhe (el curillo cantando contento)

Umandu hatsw avwhatse seyuhe (La guacamaya cantando contenta)⁵⁹

La canción citada habla entonces de como un curillo logró confundir a una guacamaya, remedando su canto, haciéndola pensar que era otra, pero al darse cuenta, la guacamaya y el curillo terminan cantando juntos felices.

Este ejemplo revela que la formación política no se limita a la transmisión de conceptos abstractos, sino que se construye en la práctica comunitaria de la toma de yagé, en la conversación con los sabedores que nace de la experiencia espiritual. La educación propia, entonces, se convierte en un camino de formación política porque enseña a los jóvenes que defender el territorio y la cultura implica también cantar, narrar y recordar. De este modo, la relación entre espiritualidad, educación y formación política en el pueblo A'i se revela inseparable. La espiritualidad, mediada por el yagé y la palabra de los mayores, orienta el sentido de la educación propia; la educación, al integrar arte y memoria, se convierte en práctica decolonial; y la formación política emerge como consecuencia natural de este proceso, preparando a los jóvenes para defender la vida, el territorio y la cultura. En este entramado, la música no es solo arte, sino también pedagogía y política, pues constituye un canto que educa, libera y fortalece la resistencia colectiva.

En relación con esta experiencia del Resguardo Santa Rosa del Guamuez es importante mencionar que en los últimos tres años se han evidenciado avances significativos en el proceso académico de los jóvenes vinculados a la agrupación musical, pues se ha venido incrementando el número de egresados de la IER Santa Rosa del Guamuez que logran ingresar a la Universidad Nacional, situación que años atrás

⁵⁹ Fragmento de la canción del curillo y la guacamaya, de autoría de la agrupación U'fa Henfa.

parecía lejana. De acuerdo con el profesor Contreras, en el año 2023 accedió un estudiante, para 2024, lo lograron cinco y en 2025 pasaron ocho; la mayoría pertenecientes a U'fa Henfa, pero todos con la condición común de haber hecho parte juiciosa de las ceremonias de yagé. Igualmente, en estos últimos años también se ha hecho notoria la mejoría en los resultados de pruebas saber, pues en el año 2024 y 2025, esta IER ha logrado mantener como la mejor Institución Etnoeducativa del Putumayo, luego de haber estado en el último lugar por varios años. Si bien estos hechos pueden tener muchas explicaciones, es innegable la coincidencia con el proceso de formación político, artístico y cultural que inició en 2022.

CONCLUSIONES

El recorrido histórico y contextual del pueblo A'í (Cofán) evidencia la profundidad de su vínculo espiritual, territorial y cultural con la Amazonía, así como las múltiples tensiones que han enfrentado en su proceso de pervivencia. El sistema de conocimiento A'í, centrado en el yagé y en la transmisión de saberes ancestrales, constituye un eje cohesionador de identidad y resistencia frente a los embates de la colonización, la evangelización y la expansión extractiva.

El análisis muestra que, a pesar de la violencia estructural ejercida desde la conquista y la imposición de modelos externos —religiosos, políticos y económicos—, el pueblo A'í ha desplegado estrategias de organización comunitaria y reafirmación identitaria que le han permitido sostener su continuidad cultural. La institucionalización de cabildos y Organizaciones, junto con la defensa de su lengua A'ingae y sus prácticas rituales, son expresiones de una resistencia activa que articula lo ancestral con la interlocución contemporánea frente al Estado y otros actores.

Se evidencia también, que las políticas coloniales y extractivas han generado profundas transformaciones en la vida social, económica y educativa del pueblo A'í, debilitando la transmisión intergeneracional de saberes y afectando sus sistemas tradicionales de subsistencia. Sin embargo, estas mismas experiencias han reforzado la conciencia sobre la necesidad de salvaguardar su autonomía cultural y territorial, situando la memoria colectiva como herramienta de resistencia y como fundamento para la construcción de alternativas propias de vida.

Por otra parte, aunque la educación propia del pueblo A'í, y en general la educación para pueblos indígenas en Colombia, cuenta con un sólido marco normativo y con avances históricos en su reconocimiento, la implementación plena se ve limitada por barreras estructurales. La primera de ellas es la tensión constante entre la autonomía proclamada y los marcos administrativos estatales, que imponen requisitos y procedimientos ajenos a las dinámicas comunitarias. La burocratización de la gestión

educativa, expresada en exigencias de certificaciones, registros y propuestas técnicas, restringe la capacidad de las autoridades tradicionales para ejercer un control real sobre sus instituciones.

Una segunda barrera, se encuentra en los criterios de financiación, ya que la asignación de recursos basada en el número de estudiantes invisibiliza la especificidad cultural y demográfica de pueblos como el A'í, cuya baja población y riesgo de exterminio requieren un enfoque diferenciado. Este esquema limita la sostenibilidad de proyectos educativos integrales y reduce la posibilidad de contratar figuras esenciales como sabedores, autoridades espirituales y revitalizadores culturales, debilitando la esencia del currículo propio. No obstante, actualmente existen grandes expectativas de que esta situación mejore con la puesta en marcha del Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP-, mediante el decreto 481 de 2025; aunque como lo mencioné anteriormente, esta trabajo no se adentra en el análisis de dicha norma, dado lo reciente de su expedición.

En el ámbito pedagógico, la distancia entre el currículo propio y las metodologías occidentales constituye otra dificultad central. La influencia de docentes y otros actores educativos formados en paradigmas ajenos al sistema de conocimiento A'í genera tensiones en el aula, donde la espiritualidad y las prácticas comunitarias tienden a ser relegadas frente a contenidos estandarizados. Esta jerarquía epistemológica reproduce la colonialidad del saber y amenaza con diluir la educación propia en la reproducción de modelos externos.

Dicha asimetría se evidencia también en la relación con las instituciones estatales, pues si bien existen avances como el reconocimiento del SEIP, la dependencia de estructuras administrativas y presupuestales externas perpetúa un escenario de negociación desigual. La educación propia, en consecuencia, enfrenta el reto de consolidarse como un proyecto político-cultural autónomo en medio de presiones normativas, financieras y epistemológicas que limitan su materialización plena.

En este sentido, es posible concluir que el pueblo A'í encarna un proceso histórico de resistencia y adaptación, donde la espiritualidad, la educación, el territorio y la organización comunitaria se

constituyen en pilares de su pervivencia. Reconocer este contexto es indispensable para comprender la importancia de su sistema de conocimiento como parte fundamental dentro del Estado Colombiano.

De este modo, el análisis permite comprender la educación propia en el pueblo A'í como un proceso profundamente político, territorial y cultural, en el que se entrecruzan las memorias ancestrales, la espiritualidad y la defensa del territorio frente a las lógicas coloniales. La escolarización oficial, marcada por la imposición de lenguas, valores y metodologías ajenas, ha operado históricamente como un dispositivo de homogeneización que debilitó la transmisión intergeneracional de la lengua A'ingae y de los saberes rituales. Sin embargo, este mismo escenario ha dado lugar a respuestas comunitarias que resignifican la escuela como espacio de resistencia y revitalización.

En este contexto, la educación propia A'í se erige como alternativa frente a la colonialidad, al situar la espiritualidad como pilar de aprendizaje. El yagé, concebido como escuela espiritual, reafirma que la formación no se limita a contenidos académicos, sino que implica la transmisión de valores, principios de convivencia y responsabilidades colectivas vinculadas al territorio. En este sentido, la educación A'í no solo busca preservar la cultura y defender el territorio, sino también proyectar un horizonte de autonomía y justicia epistémica.

Igualmente, se evidencia que la educación propia es inseparable de la lucha por el territorio y la pervivencia cultural. La escuela, cuando se articula con el plan de vida y con las prácticas comunitarias, se convierte en un instrumento de pervivencia y de afirmación política, capaz de enfrentar las amenazas externas y de fortalecer la cohesión social. Así, la educación A'í se consolida como un proceso integral que combina memoria, espiritualidad y organización política, reafirmando la vigencia de los saberes ancestrales en la construcción de un proyecto colectivo de vida.

En este contexto, la espiritualidad, cimentada en la práctica ritual del yagé, constituye el fundamento de la educación propia del pueblo A'í. Lejos de ser un ámbito separado de la vida cotidiana, la espiritualidad se configura como un proceso pedagógico integral que articula lo humano, lo divino y lo

natural, transmitiendo valores de respeto, reciprocidad y equilibrio. En este sentido, la educación A'í no se limita a la instrucción académica, sino que se enraíza profundamente en la experiencia espiritual como camino de formación ética y comunitaria.

Las ceremonias de yagé se presentan como espacios de aprendizaje intergeneracional, donde la palabra y el silencio se complementan para transmitir saberes ancestrales y orientar la convivencia. Allí, los mayores actúan como guías y maestros, actualizando la memoria colectiva y vinculando las enseñanzas de la Ley de Origen con los desafíos contemporáneos. La espiritualidad, por tanto, no solo cohesiona a la comunidad, sino que también asegura la continuidad cultural y la resistencia frente a modelos externos que han debilitado las prácticas culturales y fragmentado la transmisión de saberes.

En esta vía, la defensa del territorio es inseparable de la educación y la espiritualidad. La pérdida de plantas medicinales y de sitios sagrados afecta directamente la posibilidad de sostener las prácticas rituales, lo que evidencia la interdependencia entre naturaleza, conocimiento y formación. Proteger la selva y los espacios sagrados significa garantizar la continuidad de la educación propia, pues sin ellos se erosiona la base epistemológica que sostiene el sistema de conocimiento A'í.

Por otra parte, este acercamiento al sistema de conocimiento del pueblo A'í permite comprender que la educación propia no se inicia en la escuela, sino desde el mismo momento de la concepción. Los cuidados espirituales, corporales y comunitarios que acompañan cada etapa constituyen el fundamento de un proceso pedagógico integral, donde la vida se concibe como un tejido inseparable de biología, cultura y espiritualidad. En este sentido, en la primera infancia, las prácticas de protección y los remedios tradicionales no son simples actos de crianza, sino verdaderos dispositivos pedagógicos que inscriben al niño en la memoria colectiva y en la identidad comunitaria. El corte del ombligo, la siembra de la placenta, las restricciones alimenticias y las terapias con animales y plantas revelan que el cuidado es también educación, pues prepara al niño para habitar el territorio, para relacionarse con la comunidad y para acceder al conocimiento espiritual.

La noción de cuido se convierte así en un principio rector de la formación A'i. Desde los primeros instantes de vida, con la mediación de la familia y la comunidad, el niño aprende que el saber exige disciplina, respeto y equilibrio. El cuidado no es solo protección física, sino también garantía de que el conocimiento espiritual se transmita de manera legítima y segura. En conjunto, estas prácticas muestran que la educación propia del pueblo A'i se sostiene sobre la base de los cuidados tempranos. Ellos aseguran continuidad cultural, fortalecen la identidad y permiten que la infancia sea reconocida como un momento privilegiado de pureza y apertura espiritual. Hablar de educación A'i, entonces, implica reconocer que los cuidados desde la primera infancia, y a lo largo de la vida, son la piedra angular de un sistema pedagógico que articula salud, espiritualidad y comunidad, desafiando las categorías occidentales y reafirmando la vigencia de un saber ancestral.

En conclusión, el sistema de conocimiento y, en consecuencia, la educación A'i se fundamenta en la espiritualidad como principio organizador de la vida comunitaria y como eje de resistencia cultural. A diferencia del sistema de conocimiento occidental, el cual está basado en la palabra escrita, para los A'i, al conocimiento se accede a través de la visión del yagé. Cada significado, cada aprendizaje están mediados por la relación con la planta sagrada. En este escenario, la Ley de Origen y la memoria colectiva se entrelazan para orientar la formación de las nuevas generaciones, asegurando que el conocimiento ancestral no solo sobreviva, sino que se proyecte como alternativa ética y política frente a la hegemonía del pensamiento occidental. La espiritualidad, en este marco, es la escuela más profunda, pues constituye un espacio de aprendizaje que vincula cuerpo, palabra y territorio en la construcción de un proyecto colectivo de vida

En términos generales, se espera que este texto sea un aporte para fortalecer el análisis de la educación de los pueblos indígenas, visibilizando la historicidad, las tensiones y las prácticas que sostienen la educación propia del pueblo A'i. Al situar la espiritualidad, el territorio y la memoria como ejes centrales, se reafirma que la educación no puede reducirse a contenidos escolares, sino que debe reconocer los

sistemas de conocimiento ancestrales como pilares de la vida comunitaria, con el fin de fortalecer la autonomía educativa y ofrece un marco para la pervivencia cultural en contextos de amenaza y transformación.

Asimismo, es importante resaltar que la educación indígena constituye procesos de resistencia frente a la colonialidad que se traducen en propuestas pedagógicas concretas. La recuperación de la lengua, la espiritualidad y la integración de prácticas comunitarias en la escuela son ejemplos de cómo la educación propia se convierte en un proyecto político y cultural. Este enfoque permite comprender que la escuela indígena no es un espacio subordinado, sino un escenario de lucha por la justicia epistémica y por la continuidad de los saberes ancestrales.

Así, el análisis aquí presentado abre la posibilidad de repensar los modelos escolares desde una perspectiva intercultural. Al evidenciar las tensiones entre metodologías occidentales y prácticas comunitarias, se plantea la necesidad de construir diálogos de saberes que reconozcan la validez de múltiples epistemologías. Este aporte es crucial para superar la visión homogénea de la educación y avanzar hacia sistemas que integren el diálogo de saberes, la espiritualidad y el territorio como dimensiones legítimas del aprendizaje.

Estos son elementos que ofrecen una reflexión que trasciende el ámbito indígena y enriquecen la educación en su conjunto, pues al mostrar que el conocimiento no se limita a lo académico, sino que se enraíza en prácticas comunitarias, espirituales y territoriales, se invita a repensar la educación como un proceso integral de formación humana. En este sentido, la experiencia A'i se convierte en un referente para construir modelos educativos críticos y situados, capaces de responder a los desafíos contemporáneos sin perder de vista la pluralidad de mundos que conforman nuestra realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación AMPII CANKE (2022). Historias de nuestras lenguas. Capítulo 1: A'ingae [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=6MparjeIjU&t=13s>
- Benavides, J. N. (2005). Palabra verdadera en los uitotos para "vivir sabroso". Revista Habladurías, 59-73
- Bhabha, H (2002). El lugar de la cultura. Buenos Aires: Manantial.
- Bonilla, V. D. (2019). Siervos de Dios y amos de indios: El Estado y la misión capuchina en el Putumayo. Popayán: Universidad del Cauca.
- Califano, M. & Gonzalo, J. (1995). Los A'i (cofan) del río Aguarico mito y cosmovisión. Abya-Yala.
- Calvet, L (2005). Lingüística y colonialismo: breve tratado de glotofagia. Fondo de la Cultura Económica. Buenos Aires.
- Canales Cerón, M. (2006). Metodologías de la investigación social. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Castro, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro", En publicacion: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Compilador/es: Lander, Edgardo: Centro de Investigaciones Sociales, CIES, Lima.
- CEIB Taita Querubín Queta Alvarado (2022). Proyecto Educativo Comunitario [Manuscrito Inédito]. CEIB Taita Querubín Queta Alvarado. Ipiales. Colombia.
- CNMH, (2015), Petróleo, coca, despojo territorial y organización social en Putumayo, Bogotá, CNMH
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214

Congreso de la República de Colombia. (1890, 25 de noviembre). Ley 89 de 1890: Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada. Diario Oficial N.º 8.391

Garzón, O. (2006). Educación, escuela y territorio en la Amazonía colombiana. Ediciones Antropos. Bogotá.

Fundación Zio A'í. (2010). Diseño final del “Modelo Educativo Propio Integrado e Intercultural del Pueblo Cofán y Cabildos Awá, Embera-Chamí, Kichwa, Nasa y Pasto de los municipios Valle del Guamuez, San Miguel y Orito –Putumayo”. Bogotá: Fundación Zio’Ai Unión de Sabiduría.

Fundación Zio A'í. (2002). Plan de Vida del Pueblo Cofán y Cabildos Indígenas del Valle del Guamuez y San Miguel. Bogotá: Fundación Zio’Ai Unión de Sabiduría.

Fundación Zio A'í. (2009). Fundamentación y seis ejes que conforman el currículo integrado e intercultural de la básica secundaria del pueblo cofán y los cabildos awá, nasa, pasto, kichwa y emberá chami: Bogotá: Fundación Zio’Ai Unión de Sabiduría.

Garzón, O. (2004). Rezar, soplar y cantar: etnografía de una lengua ritual. Abya Yala.

Garzón, O. (2006) (Comp.) Educación, Escuela y Territorio: La Fundación GAIA Amazonas y su participación en los procesos de organización escolar en la amazonia colombiana. Fundación GAIA. Bogotá

Goetz, J. y. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

González de Pérez, M. S., & Rodríguez de Montes, M. L. (Eds.). (2000). Lenguas indígenas de Colombia: una visión descriptiva. Instituto Caro y Cuervo

Halbwachs, M. (1980). La memoria colectiva. Nueva York: Harper & Row.

Hall, S., & Du Gay, P. (2003). Cuestiones de identidad cultural. Amorrortu.

IER Santa Rosa del Guamuez (2022). Proyecto Educativo Comunitario [Manuscrito Inédito]. IER Santa Rosa del Guamuez. Valle del Guamuez. Colombia.

Langdon, E. J. (2014). La negociación de lo oculto. Chamanismo, medicina y familia entre los Siona del bajo Putumayo. Editorial Universidad del Cauca.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). En Jorge Larrosa. Escuela, poder y subjetivación (p 257.329). Madrid: La Piqueta.

Lenkersdorf, C. (1998). Cosmovisiones. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F.

Ley 72. (16 de noviembre de 1892). Por la cual se autoriza al Gobierno para establecer misiones católicas en la República. Diario Oficial No. 9001

Mesa Permanente de trabajo por el Pueblo Cofán & Corpoamazonía. (2021). Plan de manejo ambiental y cultural del pueblo Cofán [Documento PDF]. Programa Visión Amazonía, Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible.

Ministerio de Educación Nacional. (18 de mayo de 1995). Decreto 804 de 1995: Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Diario Oficial No. 35.051

Ministerio de Educación Nacional. (12 de julio de 2010). Decreto 2500 de 2010. Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa... Diario Oficial, 47768

Morales Riaño, L. S. (2024). Plantas y remedios: el cuidado del ser cuerpo—territorio en el pueblo A'i (Cofán) de Putumayo, Colombia [Tesis de pregrado, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Antropología, Universidad Externado de Colombia. Bogotá D.C.]

Ospina Raigosa, L. E. (2024). La agrupación juvenil indígena U'fa Henfa, imágenes y sonidos del yagé: Aproximación a las obras artísticas del pueblo Cofán en Putumayo-Colombia. Pontificia Universidad Javeriana.

Patiño Vivas, R. (2002). Diagnóstico socioeconómico y cultural de la comunidad indígena Kofán “Jardines de Sucumbíos” en Ipiales, Nariño (2000–2002) [Tesis de pregrado, Universidad de Nariño]. Repositorio Institucional Universidad de Nariño. <https://sired.udenar.edu.co/14434/1/62532.pdf>

Phillipson, R. (1992). Imperialismo lingüístico. Oxford University Press

Piñeros, A. (2015). Katsipitsipi, danza tradicional sikuani: Una experiencia en educación propia. En Mántica de la palabra. Sistemas de inscripción otros, un proceso de visibilización. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. (P 185-203)

Quijano, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. Anuario Mariateguiano, 9, 227-238.

Robinson, S. (1996). Hacia una comprensión del chamanismo cofán. Abya-Yala.

Sanabria Rojas, M., Pabón Alvarado, M. C., & Cano, L. (2023). Pensamiento y performances de la oralidad cofán: avances conceptuales y de comprensión en contexto. En Trazos y horizontes de la investigación educativa. Reflexiones desde la pospandemia (pp. 256–264). Universidad Pedagógica Nacional.

Schultes, R. E., & Raffauf, R. F. (2004). El bejuco del alma: Los médicos tradicionales de la Amazonia colombiana, sus plantas y sus rituales (C. A. Uribe Tobón, trad.). Fondo de Cultura Económica.

Tobar G., M. E. (2024). Una visión sintética de la lengua cofán desde la historia de Kunsiana. Fundación Zio-A’i: Unión de Sabiduría.

Urbina, F. (2013). Notas para un Diálogo de Saberes. Recuperado de: https://www.artesantiasdecolombia.com.co/Documentos/Contenido/9067_notas_para_un_dialogo_de_saberes.pdf

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Abya Yala.

Zapata Rodríguez, L. F. (2024). La educación como estrategia de pervivencia: Programa de educación propia del pueblo indígena Cofán [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación]. Bogotá, Colombia.