

**NARRACIONES DE MONTAÑA Y EDUCACION EN LA CULTURA DEL  
PUEBLO INKAL AWÁ**

**BAYRON RODRIGO ARCOS MEZA**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO - RUDECOLOMBIA  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
SAN JUAN DE PASTO  
2018**

**NARRACIONES DE MONTAÑA Y EDUCACION EN LA CULTURA DEL  
PUEBLO INKAL AWÁ**

**BAYRON RODRIGO ARCOS MEZA**  
**Estudiante IV Promoción Regional – XXIX Nacional**

**Tesis doctoral para optar al título de  
Doctor en Ciencias de la Educación  
Universidad de Nariño - Rudecolombia**

**Director de Tesis:**  
**DOCTOR: ROBERTO RAMÍREZ BRAVO**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO - RUDECOLOMBIA  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
SAN JUAN DE PASTO  
2018**

### **NOTA DE RESPONSABILIDAD**

Las ideas y conclusiones aportadas en este Trabajo de Grado son Responsabilidad de los autores. Artículo 1 del Acuerdo No 324 de octubre 11 de 1966, emanado por el Honorable consejo Superior de la Universidad de Nariño

## NOTA DE ACEPTACIÓN

Calificación 4,3\_

Fecha de sustentación: Mayo 25 de 2018\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Dra. MARGOTH GUZMAN

\_\_\_\_\_

Firma del presidente

Dr. PEDRO VICENTE OBANDO

\_\_\_\_\_

Firma del jurado

Dr. TEODORO ALVAREZ

\_\_\_\_\_

Firma del jurado

San Juan de Pasto, Mayo de 2018

## **AGRADECIMIENTOS**

A los comuneros del Cabildo Awá de Chimbagal, Resguardo Awá de Magüi y las comunidades de Guadual, Cumbas, Resguardo Awá del Gran Sábalo y las comunidades de Encajonado, Camarón, Peñas Blancas, La Guaña, Trinchera, Violín y a las comunidades de Nulpe Alto, Angostura, La Babosa.

*A la memoria de mi madre Lolita, del lugar de donde esté sea testigo del sendero que marco en mi vida.*

*A mi compañera de penas y alegrías, cómplice de mis sueños y aspiraciones, infatigable luz que alumbra mis noches de desesperanza y oscuridad.*

*A la persona que le debo todo lo que he alcanzado y sin su amor, dedicación, apoyo nunca hubiera podido alcanzar lo alcanzado.*

*Rodrigo*

## **RECONOCIMIENTOS**

A la Universidad de Nariño

A Rudecolombia

A la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba Bolivia por la pasantía.

A PROEIB ANDES por su apoyo en la pasantía

## RESUMEN

La investigación consiste principalmente en recopilar las narraciones de montaña existentes en el pueblo Awá de los municipios de Tumaco, Barbacoas y Ricaurte en Colombia. Con este material narrativo se extrajo las palabras claves y se analizaron desde las particularidades morfo sintácticas, léxico semánticas y pragmáticas, logran en primer lugar entender las funciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas y de ahí en adelante trazar una ruta para que esas narraciones de montaña faciliten la construcción de una propuesta didáctica y pedagógica con posibilidades de aplicarse en la escuela del pueblo Awá. Las narraciones de montaña han demostrado ser una expresión de la cosmovisión de ésta cultura y mantienen la posibilidad de colaborar en los procesos de formación de los niños, con el fin de estructurar una identidad soportada en un pensamiento propio digno del ser Awá.

**Palabras clave:** Awapit, Análisis del discurso, narración, cultura, identidad, interculturalidad, cosmovisión.

## ABSTRACT

This research is devoted to analyze the stories of existing mountain narratives in the awá territory of Tumaco, Barbacoas and Ricaurte. This narrative material allowed the extraction of keywords and their analysis from syntactic, morphological peculiarities, semantic and pragmatic lexicon to achieve in first place the understanding of the ethical, ethnological, epistemological, and axiological functions and there after to trace a map for these mountain narratives. This process will facilitate the development of a didactic and pedagogical proposal with possibilities to apply in awá peoples schools. Mountain narratives have proven to be an expression of the cosmovision of this culture and to keep the possibility of collaborating in the process of formation of children in order to structure a supported identity in their own awá thinking.

**Keywords:** Awapit, discourse analysis, narrative, culture, identity, multiculturalism, worldview.

**CONTENIDO**

	pág.
SINOPSIS DE LA TESIS	20
INTRODUCCIÓN	21
CAPÍTULO I PRELIMINARES	29
1.1 Justificación	29
1.2 Descripción del problema	31
1.3 Formulación del problema	34
1.3.1 <i>Pregunta central</i>	34
1.3.2 <i>Pregunta 1</i>	34
1.3.3 <i>Pregunta 2</i>	34
1.3.4 <i>Pregunta 3</i>	34
1.4 Hipótesis	34
1.4.1 <i>Hipótesis central</i>	34
1.4.2 <i>Hipótesis 1</i>	35
1.4.3 <i>Hipótesis 2</i>	35
1.5 Tesis	36
1.5.1 <i>Tesis principal</i>	36
1.5.2 <i>Tesis 1</i>	36
1.5.3 <i>Tesis 2</i>	36
1.6 Objetivos	37
1.6.1 <i>Objetivo general</i>	37
1.6.2 <i>Objetivos específicos</i>	37
1.7 Antecedentes	37
1.8 Marco legal	44
1.8.1 <i>Ámbito internacional</i>	44

<i>1.8.2</i>	<i>Ámbito nacional</i>	45
1.9	Marco contextual	49
<i>1.9.1</i>	<i>Huellas del pasado</i>	49
<i>1.9.2</i>	<i>Espacio geográfico y cultural</i>	58
<i>1.9.3</i>	<i>Modificaciones culturales ocurridas por el conflicto armado en el territorio</i>	69
1.10	Marco teórico	71
<i>1.10.1</i>	<i>Dimensión conceptual de narración</i>	71
<i>1.10.2</i>	<i>Narración de la montaña</i>	76
<i>1.10.3</i>	<i>Los escenarios de aprendizaje</i>	77
<i>1.10.4</i>	<i>Competencia lingüística awá</i>	79
<i>1.10.5</i>	<i>Palabras clave en las narraciones de montaña</i>	81
<i>1.10.6</i>	<i>Particularidades morfosintácticas de las palabras clave</i>	83
<i>1.10.7</i>	<i>Particularidades léxico semánticas de las palabras clave</i>	83
<i>1.10.8</i>	<i>Narración que fundamenta lo ontológico</i>	84
<i>1.10.9</i>	<i>Narración que fundamenta lo epistemológico</i>	88
<i>1.10.10</i>	<i>Narración que fundamenta lo axiológico</i>	88
<i>1.10.11</i>	<i>Narración que fundamenta lo ético</i>	90
<i>1.10.12</i>	<i>Función didáctica en el acto de educar</i>	93
<i>1.10.13</i>	<i>Universalidad de los textos orales del pueblo awá</i>	97
<i>1.10.14</i>	<i>Saberes propios y colonización</i>	98
<i>1.10.15</i>	<i>Interculturalidad</i>	101
1.11	Marco metodológico	104
<i>1.11.1</i>	<i>Paradigma de investigación</i>	105
<i>1.11.2</i>	<i>Enfoque etnográfico</i>	106
<i>1.11.3</i>	<i>Etapa inicial</i>	109
<i>1.11.4</i>	<i>Etapa intermedia</i>	113
<i>1.11.5</i>	<i>Etapa final</i>	123

**CAPITULO II: PARTICULARIDADES MORFOSINTÁCTICAS, LEXICO SEMÁNTICAS DE LAS PALABRAS CLAVE EN LAS NARRACIONES DE MONTAÑA DENTRO DE LA SELVA Y LA CASA QUE CIMENTAN LO ONTOLÓGICO**

Y EPISTEMOLÓGICO EN LA FORMACIÓN DE LOS NIÑOS	136
2.1 Escenario que propicia lo ontológico de la selva	136
2.1.1 <i>Narraciones de montaña en Inkal</i>	137
2.2 Escenario que propicia lo epistemológicos en la casa o yat	155
2.2.1 <i>Narraciones de montaña en la casa o yat</i>	155
2.3 Niveles lingüísticos morfosintáctico y lexicosemántico de palabras clave en las narraciones de montaña que cimentan lo ontológico y epistemológico	174
2.4 Particularidades morfosintácticas de las narraciones de montaña que cimentan lo ontológico	175
2.4.1 <i>Estructura morfosintáctica de las palabras clave de las narraciones de Montaña que cimentan lo ontológico y epistemológico</i>	176
2.5 Particularidades léxico-semánticas de lo ontológico y epistemológico de las palabras clave en las narraciones de montaña	186
2.6 Pragmática de las palabras clave en las narraciones de montaña	195
CAPITULO III: PARTICULARIDADES MORFOSINTÁCTICAS Y LEXICO SEMÁNTICAS DE LAS PALABRAS CLAVE EN LAS NARRACIONES DE MONTAÑA PRESENTES EN LA HUERTA Y EL RIO QUE CIMENTAN LO AXIOLÓGICO Y ÉTICO EN LA FORMACIÓN DE LOS NIÑOS	200
3.1 Escenario que propicia lo axiológicos en la huerta o pia saumat	200
3.1.1 <i>Narraciones de la montaña en la huerta o pata saumat</i>	201
3.2 Escenario que propicia lo ético en el río	215
3.2.1 <i>Narraciones de la montaña en el río o pi</i>	216
3.3 Niveles lingüísticos de palabras clave que cimentan lo axiológico y ético en las narraciones de montaña	230
3.4 Particularidades morfosintácticas de las palabras clave que cimentan lo axiológico y ético en las narraciones de montaña	233
3.5 Particularidades léxico semánticas de las palabras clave que cimentan lo axiológico y ético en las narraciones de montaña	238
3.6 Pragmática de las palabras clave que cimentan lo axiológico	

y ético en las narraciones de montaña	248
<b>CAPITULO IV: ELEMENTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS DE LAS NARRACIONES DE MONTAÑA EN LA APROPIACIÓN DE LAS FUNCIONES ONTOLÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS, AXIOLÓGICAS Y ÉTICAS EN LA FORMACIÓN DE LOS NIÑOS AWÁ</b>	<b>253</b>
4.1 Elementos pedagógicos de la narración en espacios no escolarizados (educación propia)	255
4.2 Elementos pedagógicos de la narración en el espacio escolarizado que facilitan la apropiación de las funciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas en la formación de los niños	262
4.3 Pedagogía intercultural desde las funciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas en ambiente escolar con niños awá y no awá	276
4.3.1 <i>Pedagogía intercultural en lo ontológico</i>	277
4.3.2 <i>Pedagogía intercultural en lo epistemológico</i>	278
4.3.3 <i>Pedagogía intercultural en lo axiológico</i>	279
4.3.4 <i>Pedagogía intercultural en lo ético</i>	280
4.4 “La pedagogía del consejo” en las narraciones de montaña	280
4.5 Mandato educativo del pueblo awá	287
4.6 Propuesta didáctica de la narración en el espacio escolarizado que Facilitan la apropiación de las funciones ontológicas, epistemológicas, Axiológicas y éticas en la formación de los niños	291
4.6.1 <i>Las narraciones de montaña en el PEC con funciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas</i>	293
4.6.2 <i>La propuesta didáctica ajustada a la realidad de la cultura de las Comunidades awá</i>	299
4.7 Las narraciones de montaña en áreas del de estudios en la formación con funciones ontológicas, epistemológicas y éticas	303
4.7.1 <i>Área de lengua y comunicación</i>	304
4.7.2 <i>Área de identidad o sociales</i>	315

Narraciones de montaña y educación en la cultura del pueblo Inkal Awá	xiv
<i>4.7.3 Naturaleza – ciencias naturales</i>	318
<i>4.7.4 Matemáticas</i>	322
<i>4.7.5 Cultura material</i>	325
<i>4.7.6 Cultura espiritual</i>	327
4.8 Elementos pedagógicos y didácticos en las narraciones de montaña en la enseñanza del awapit	333
CONCLUSIONES GENERALES	345
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	349
CIBERGRAFÍA	361
ANEXOS	362

**LISTA DE CUADROS**

	pág
Cuadro 1. Terminaciones en el sufijo “bi” río	52
Cuadro 2. Toponimias terminados en “de”	53
Cuadro 3. Toponimias terminados en “di”	53
Cuadro 4. Toponimias terminadas en “pe”	53
Cuadro 5. Toponimias terminadas en “pi”	53
Cuadro 6. Sindaguas enjuiciados según expediente de 1635	55
Cuadro 7. Nombres de Sindaguas expediente 1635 relacionados con el <i>Awapit</i> actual	56
Cuadro 8. Universalidad de las narraciones de montaña en el territorio awá	97
Cuadro 9. Población de muestra de la investigación	112
Cuadro 10. Etapas del cultivo de maíz	239
Cuadro 11. Propuesta didáctica de las narraciones de montaña en el PEC	302
Cuadro 12. Propuesta didáctica de las narraciones de montaña en el plan de estudios awá	332
Cuadro 13. Familia léxica de ti	339

**LISTA DE FIGURAS**

	pág.
Figura 1. Ubicación de Nariño en Colombia	59
Figura 2. El municipio de Barbacoas en el departamento de Nariño	59
Figura 3. Ubicación cabildo Chimbagal en el territorio <i>awá</i> de Nariño	60
Figura 4. Escenarios de aprendizaje de los <i>awá</i>	78
Figura 5. Partes del árbol en <i>Awapit</i> - Partes del hombre en <i>Awapit</i> con lexemas de árbol-ti	87
Figura 6. Lugares de recolección de información en esta investigación	105
Figura 7. Selvas del pie de monte costero	138
Figura 8. El nacimiento del pueblo mixteco del árbol de la creación	140
Figura 9. El primer hombre mixteco nace de un árbol sagrado	141
Figura 10. Árbol de <i>wantira</i> o guandera	142
Figura 11. Cerámica colla, fertilidad, mujer dando a luz	144
Figura 12. Mujeres en medio de la selva transportan alimentos de la huerta en canastos	144
Figura 13. El canasto útero de bejucos de los niños <i>awá</i>	145
Figura 14. Nacimiento vida y muerte del hombre <i>awá</i>	146
Figura 15. Rodrigo Paí murió en el 2009 y se sepulto en este lugar del Encajonado origen del <i>awá</i> en árbol	147
Figura 16. La selva o <i>inkal</i>	148
Figura 17. Creación de los seres de la selva	151
Figura 18. Vivienda <i>awá</i> con paredes de palma de chonta, resguardo de Magüi (Ricaurte)	156
Figura 19. Yat o yal tradicional sin paredes, en medio de la selva en Chimbagal (Barbacoas)	157
Figura 20. Yat o yal casa dibujada por niños escuela encajonado del sábaló	157
Figura 21. La cosmovisión dibujada por niños escuela encajonado	165
Figura 22. Cosmovisión <i>awá</i>	168
Figura 23. Plantaciones de chiro al pie de una peña comunidad del Camarón	202

Figura 24.	Portador de alimentos	203
Figura 25.	Huerta de plátanos o <i>pata saumat</i>	206
Figura 26.	Cintéotl. En la mitología mexicana es el dios del maíz	210
Figura 27.	Mono o waya	211
Figura 28.	Ozomatli o mono en la cultura azteca	212
Figura 29.	Río la <i>Guaña</i> o <i>waña</i>	217
Figura 30.	Pesca en el río. Niños escuela el Encajonado	219
Figura 31.	Astaron con inkua. Dibujo de niños escuela el Encajonado	223
Figura 32.	Inkal kuzu o puerco de monte	224
Figura 33.	Tlaloc dios de la lluvia y el relámpago	227
Figura 34.	Peces del río y animales de la selva. Niños escuela El Encajonado	229
Figura 35.	Pesca en el río con trampa. Dibujo niños escuela el Encajonado	230
Figura 36.	Educación propia en la comunidad y educación propia en la escuela	254
Figura 37.	Centro Educativo El Chimbagal (desplazado en el predio el Verde) Cabildo <i>awá</i> de Chimbagal	272
Figura 38.	Dibujo escuela encajonado	282
Figura 39.	Sabedor de la comunidad inkal <i>awá</i> del Sábalo	287
Figura 40.	La cosmovisión explicada a través de narraciones	290
Figura 41.	Propuesta educativa en el churo cósmico; representación de la cosmovisión <i>awá</i>	294
Figura 42.	Areas del plan de estudios	303
Figura 43.	Estudiantes de básica secundaria en el resguardo del Grán Sábalo	304
Figura 44.	Dibujo niños del Encajonado	317
Figura 45.	Planta bejuco de saragoza (antídoto contra el veneno de la mordedura de culebra)	321
Figura 46.	El cazador, dibujo niños encajonado	322
Figura 47.	Dibujos de cultura material niños de encajonado	326
Figura 48.	Cultura espiritual, dibujo niños el encajonado	327
Figura 49.	Ritual de curación de <i>waltpura</i> en el Diviso	328
Figura 50.	Serpiente equis ( <i>Bothrops asper</i> )	338

**LISTA DE ANEXOS**

	pág.
Anexo A. Formato diario de campo	362
Anexo B. Formato entrevista individual	363
Anexo C. Formato entrevista grupal	364
Anexo D. Formato guía de observación	365
Anexo E. Sabedores clave	366
Anexo F. Oficio del doctorado al resguardo de Chimbagal	367
Anexo G. Permiso del cabildo Awá de Chimbagal para realizar investigación	368
Anexo H. Constancia de Socialización del trabajo de investigación	369

## **SIGLAS UTILIZADAS**

**AD:** Análisis del discurso

**CAMAWARI:** Cabildo mayor Awá de Ricaurte

**CE:** Centro educativo

**CEP:** Centro experimental piloto de Nariño

**EH:** Etnografía del habla

**EIB:** Educación intercultural bilingüe

**EIIP:** Educación intercultural, intra y plurilingüe

**FCAE:** Federación de centros Awá del Ecuador

**IE :** Institución educativa

**MEN:** Ministerio de educación nacional

**PEC:** Proyecto educativo comunitario

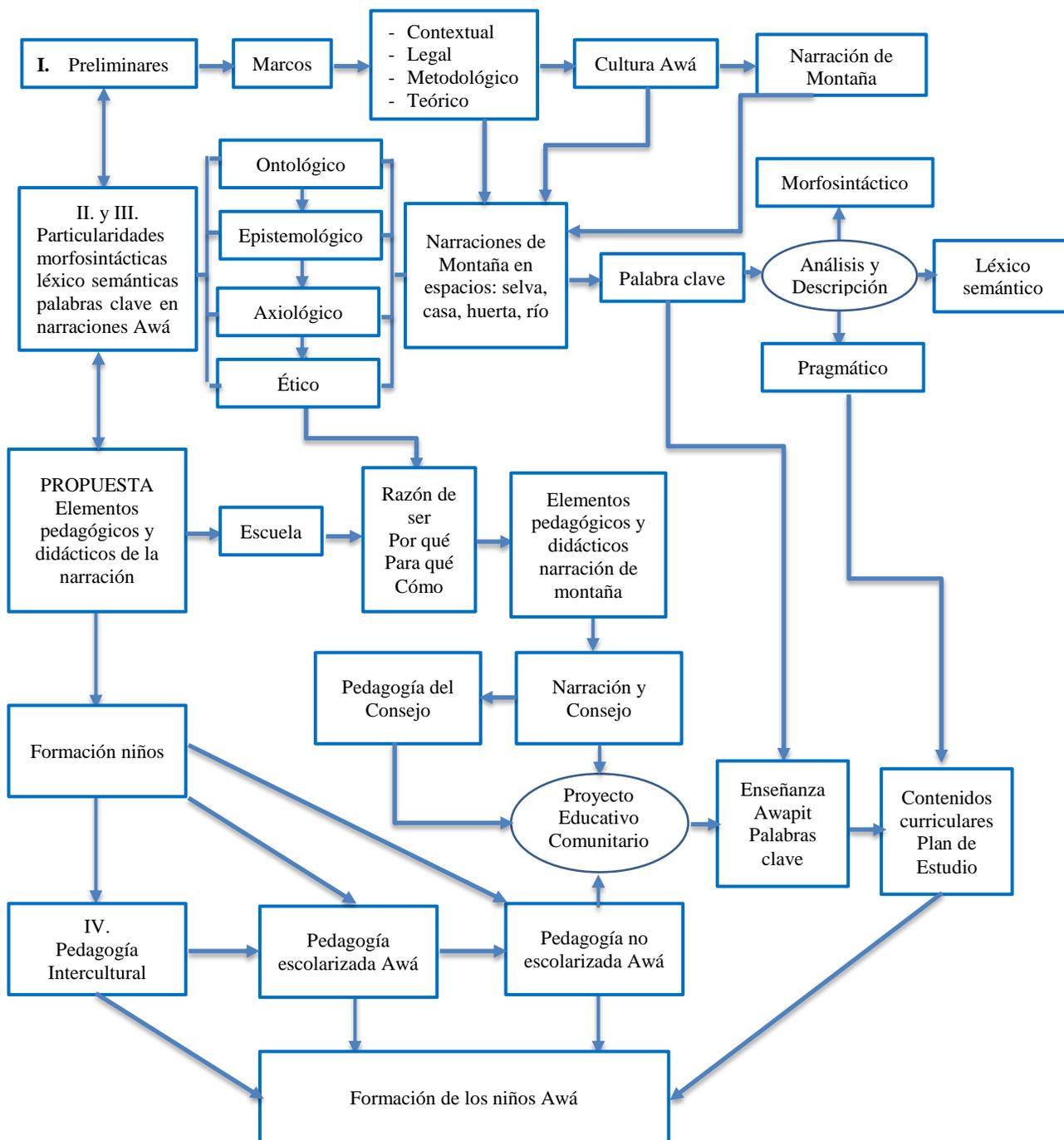
**PEEI:** Proyecto educativo étnico institucional

**PEI:** Proyecto educativo institucional

**SED:** Secretaria de educación departamental

**UNIPA:** Unidad indígena del pueblo Awá

### SINOPSIS DE LA TESIS



## INTRODUCCIÓN

Este trabajo asume una comunidad inmersa en los bosques de niebla del pie de monte costero del Pacífico nariñense. En esta porción de territorio, los *Inkat awá* aún conservan la lengua y la cultura propias. En cierta forma han luchado por no ser absorbidos completamente por los procesos de colonización cultural.

Para referirnos a estas colectividades, se tratará en lo posible de evitar el término de “indio” o “indígena” o “etnia” por su connotación racista, que puede asumirse en cualquier circunstancia. En esa forma cuando se hable sobre ellos se utilizará las palabras “*Inkat awá*”, con su origen en la lengua materna *awapit* y traducida al castellano como “*Gente de la Montaña*”. En las siguientes páginas se han escrito las palabras *awá*, *awapit* o *Inkat awá* y las palabras en este idioma con letra cursiva para destacar su centralidad e importancia en la revitalización de la identidad del pueblo *awá*.

En otras investigaciones (Cerón, 1986; Henriksen, 1985; Obando, 1995) los *Inkal awá* han sido denominados como *Cuaiquer* o *Kwaiker*, palabras carecientes de significado dentro del idioma *awapit*; Sin embargo se debe entender que se habla sobre el mismo pueblo quien así era denominado por los colonos.

Para realizar la investigación se toma como punto central al territorio del cabildo *awá* de Chimbagal, un extenso territorio en el trabajo de campo expandido a resguardos de Magüi, El Sábalo, San Juan Nulpe Medio, por cuanto el investigador ha sido docente y ha vivido en uno de estos resguardos por cerca de 20 años, hecho favorable en la recopilación de la mayor parte de esta documentación.

Al hablar de una educación que intenta trabajar con culturas no occidentales, usualmente se exploran terminologías como etnoeducación, educación propia, o, últimamente, educación intercultural. Estas exploraciones logran traer a debate diversos

elementos culturales e incorporarlos a la reflexión en la educación de los grupos humanos no occidentales, con el fin de lograr un mejor desenvolvimiento en el papel educativo y fortalecer la cultura desde la escuela.

Los *awá* tienen un patrimonio inmaterial heredado de épocas lejanas en el tiempo, un conjunto de narraciones como expresión innata de la oralidad. En cada una de las comunidades han surgido diversas clases de sabedores encargados de preservar la tradición oral gracias a su palabra. En estos relatos viene consagrada la cosmovisión en compañía de apreciables símbolos e imágenes, quienes denotan el valioso mensaje del pensamiento ancestral. A este acumulado de expresiones orales se le ha querido dar el nombre de “narraciones de montaña” para evitar la palabra mito o leyenda por su evocación a la descontextualización cultural americana. Así las narraciones de montaña personifican la cosmovisión y pensamiento *awá* persistente desde los tiempos de origen de éste pueblo, más sin embargo, las amenazas transculturales provenientes de los medios de comunicación modernos tienden a corroer y extinguir esa cultura e imponer nuevas tendencias en la forma de vivir de las personas. La escuela, según las inclinaciones hacia la etnoeducación, educación propia o educación intercultural, han recopilado las principales narraciones como muestra cultural para incorporarlas superficialmente en los actos educativos.

La investigación toma el tema de las “narraciones de montaña” y su connotación educativa; confronta la perspectiva estatal oficial con la comunal, pues la educación oficial desarrollada desde el siglo pasado en esta comunidad estuvo y sigue sujeta a los lineamientos curriculares de Occidente, más no a los “lineamientos “de la cultura *awá*, prescinde de una educación pertinente en el territorio, lo que, entre otros problemas, implica la falta de comprensión entre profesores mestizos y niños *awá*, produce choques con secuelas profundas.

Las narraciones de la montaña representan el conjunto de relatos orales del *awá* como proyección de su inversión y visión del mundo para fortalecer y recrear la identidad, hoy ofrecen una oportunidad educativa muy importante para motivar la lucha por la reivindicación de los elementos culturales debilitados o a punto de perderse.

Es un logro importante de la escuela buscar el potencial de la tradición oral y el reconocimiento de las narraciones propias, como un aporte pedagógico a la preservación y fortalecimiento del patrimonio cultural para la supervivencia de las comunidades. Es importante traer la trama de narraciones a las aulas escolares en un plan de fortalecimiento de las áreas regulares desde la cosmovisión propia de los *awá*.

La investigación aquí desarrollada después de hacer un trabajo minucioso de las narraciones de montaña, propone un reto para enfrentar la erosión cultural de los *awá*, a través de estrategias pedagógicas y didácticas donde se asume una postura de la narración como eje principal de todas y cada una de las tareas educativas desarrolladas al interior y exterior de la escuela; De ahí la necesidad de una alianza entre escuela y narración con el objeto de fortalecer la cultura *awá* en un espacio histórico temporal diferente.

Las narraciones de montaña como tales, se caracterizan por tener unas palabras centrales sobre las cuales gira la totalidad del relato; a esas palabras se las ha denominado “palabras clave” y sobre estas se centraliza los esfuerzos de la investigación en describirlas e identificar las funcionalidades ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas, de las narraciones dentro de la sociedad de los *awá*, para posteriormente visualizar estas palabras en la construcción de una propuesta educativa, enfocada hacia el proyecto educativo comunitario en armonía con una pedagogía y didáctica, fundamentadas en las narraciones de la montaña en la formación de los niños de las escuelas *awá*. Estas tareas configuran una manera de vincular éste tipo de narraciones en búsqueda de una propuesta pedagógica y a la vez didáctica capaz de contribuir en la formación de los niños *awá*.

La narración oral ha sido parte de la vida del hombre en todas las épocas de la historia, no siempre las comunidades han conocido los grafemas y en algún momento del pasado también fueron ágrafas como los *awá*. En una cultura que no ha conocido las letras, la oralidad ha sido un mecanismo para expresar el pensamiento y en esa condición ha sido encargada de viajar por el tiempo sin mayores condiciones normativas desde la simple expresión natural de la voz. Respecto a esta materia, el marco referencial ha ofrecido un

selecto grupo de autores (Arguedas, 1996; Ong, 1987; Vansina, 1967) quienes han trabajado arduamente en hacer visibles posturas académicas frente a la oralidad. Sin embargo investigaciones puntualizantes de la narración y educación son escasas frente al desafío de abordar las narraciones *awá*. El trabajo aquí desarrollado al ser pionero en esta materia se constituye en un aporte importante al conocimiento de estos temas en la comunidad *awá*.

El trabajo esencial de las palabras clave es el eje de la investigación, identificándose como tales a las palabras generantes de símbolos e imágenes del pensamiento *awá*.

Metodológicamente es fundamental el conocimiento del *awapit* con un racional dominio de los esquemas que rodean las palabras clave para poder llegar a una interpretación más allá de interponer una palabra por otra. Es necesario buscar el “espíritu del significado” conjugado en posturas filosóficas y de la cosmovisión *awá*.

Por tratarse de una investigación en el doctorado de ciencias de la educación, es de esperarse una propuesta educativa como respuesta al problema planteado. En este caso las narraciones de montaña aspiran a convertirse en un documento de consulta para las comunidades en proceso de construcción de un currículo propio.

El trabajo investigativo se ha dividido en cuatro capítulos:

El primero denominado preliminares ha permitido abordar la sustentación de las pautas investigativas desarrolladas, durante el quehacer de este conjunto de documentos. Una investigación necesita tener claro el plan de trabajo seguido y las herramientas de tipo teórico metodológico apropiadas.

Se ha prescindido del nombre de mito, mitología o leyenda, para llamarse “narraciones de montaña”, conjunto de relatos con funciones prácticas y vivenciales al interior de la comunidad. La palabra está viva y se encuentra en constante creación y recreación y a la cual el docente *awá*, Pedro Paí en un momento de entrevista dijo: “*Los awá no tenemos mitos, nosotros tenemos es consejos, esas narraciones son consejos*”

Mientras el “mito escrito” se encuentra en los anaqueles de biblioteca, las narraciones de montaña son textos vivos articulados por la palabra. El ser es, un sujeto con una cosmovisión definida en la naturaleza y mundo espiritual unido en uno solo, es parte constitutiva de la construcción de los ritmos y prácticas de vida. La palabra mito o leyenda es inadecuado para este tipo de contextos donde la palabra genera un tipo de afectación en la intimidad de la vida comunitaria.

Legitimar la cosmovisión, la forma de ver, la manera de ser y pervivir en el mundo no es posible si no existe una agencia propia sobre una matriz sustentada en las narraciones orales dentro del marco de la ontología, epistemología, axiología y ética. Es, en este caso, donde la escuela debe convertirse en el escenario moderno que encarna dicha matriz donde se protagonizan tensiones por la pervivencia de un pueblo ante la inminente extinción, en el marco de la influencia colonialista, homogeneizante y globalizante del sistema capitalista.

Principalmente, se tiene en cuenta sobre el pueblo *awá* quien ha tenido una educación al interior de la comunidad, desarrollada en espacios abiertos a los cuales se ha decidido llamar, para efectos de este trabajo, como espacios de aprendizaje (selva, casa, huerta, río). En conjunto con la cosmovisión, son la base fundamental para lograr entender las narraciones de montaña frente a las funciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas.

El segundo capítulo relacionado con el espacio ontológico y epistemológico define primordialmente unos de los espacios de aprendizaje útiles en abordar el conocimiento acerca de este importante pueblo. El entendimiento a manera de introducción de las narraciones de montaña, donde se devela la cosmovisión de este pueblo como herencia milenaria de los antepasados. El primer paso en este capítulo lo constituye la recopilación escrita de cada una de las narraciones de montaña relacionadas con la selva y la casa. Estos relatos orales se han transcrito originalmente en el idioma *awapit [awabit]* y luego se han intentado traducir al castellano con ayuda de un docente *awá*. Desde aquí precisamente se vislumbra las imágenes y los símbolos contenidos en el maravilloso mundo de las

narraciones *awá*. Después de hacer la recopilación de narraciones se realiza un inventario de las palabras clave en *awapit [awabit]* comunes y no comunes encontradas en cada una de las narraciones de montaña y posteriormente se les realiza un análisis morfosintáctico.

La lengua tiene morfología y sintaxis diferente al castellano, sin embargo se devela la estructura morfosintáctica de la mejor manera que facilite comprensión de la narración. En el paso siguiente se efectúa el análisis léxico semántico de las mismas palabras clave encontradas, en un intento por desentramar los morfemas aglutinados en cada palabra clave en *awapit [awabit]* y hacer una reflexión desde los lexemas para entender mucho mejor la semántica. La experiencia de este análisis demuestra la presencia de la cosmovisión y el pensamiento propio permea constantemente en todas las palabras clave; así se conduce hacia el logro de un mejor entendimiento de las narraciones sin caer en apreciaciones subjetivas sino basado en hechos reales abordados desde las palabras clave encontradas. Por último, el análisis pragmático, permite un mejor entendimiento de las narraciones en el ámbito social donde emergen cada una, demuestra la vitalidad de la palabra como consejo presente en cada una de las situaciones de vida plasmados por las personas de esta comunidad.

El tercer capítulo afronta los espacios de aprendizaje concebidos en la huerta y el río, fuentes de conocimiento amplio donde los espíritus de la montaña se ven reiteradamente presentes en la evocación de cada una de las narraciones de montaña, las cuales se transcriben de igual forma en *awapit [awabit]*- Castellano, cimienta cada vez más la idea de la presencia de las narraciones en la vida cotidiana de cada una de las personas.

Las palabras clave nuevamente vuelven a relacionarse de acuerdo con el grado de impacto frente a cada narración y se transcriben en el idioma *awapit [awabit]*, porque esta lengua es la fuente de conocimiento precisa en el propósito de entender las narraciones de montaña.

Seguidamente el análisis morfosintáctico se hace de la misma manera que en el capítulo segundo, busca estructurar cada palabra clave en conjunto con otras palabras

derivadas, para hacer posible una visualización a gran escala de la influencia observada por cada una de ellas en la interacción social de la comunidad.

Gracias a las particularidades léxico semánticas, se revelan significados ocultos, escondidos en los morfemas de las palabras. Este detenimiento en los lexemas, es la oportunidad para enriquecer las propiedades de entender la semántica y una vez más, fundamentar la idea de la representación de la visión del mundo *awá* en cada una de las palabras y morfemas.

En el análisis pragmático es donde se visualiza la interactuación de la palabra; se hacen visibles de manera directa, capaces de relacionar las narraciones de montaña con el mundo de las sociedades *awá*.

Finalmente en el cuarto capítulo, con base a los análisis morfosintácticos y léxico semánticos de las palabras clave de las narraciones de montaña, se los enfoca en función de la formación de los niños en lo ontológico, epistemológico, axiológico y ético; estas aseveraciones aquí obtenidas se llevan a la escuela de forma tal, que actúen como orientadoras de todos los procesos a través del proyecto educativo comunitario (PEC). Principalmente, tiene en cuenta el protagonismo desarrollado por las narraciones de montaña en la vida cotidiana de la comunidad, analógicamente puede hacerse de la misma manera en la escuela focalizándose en cada uno de los componentes del proyecto educativo.

La matriz en la cual se fundamenta el proyecto educativo comunitario o PEC constituye un modelo de escuela con esperanzas decolonizadoras. Desde el proyecto de autonomía, la construcción del sujeto *awá* en comunidad, tiene identidad a partir de la relación con la ancestralidad, con “los mayores”, con las prácticas colectivas, con el territorio y la búsqueda permanente del equilibrio con la naturaleza, sin las cuales el carácter de ser se pierde.

La configuración de una propuesta educativa capaz de apropiarse la narración de montaña en los componentes o gestiones del proyecto educativo comunitario (P.E.C.),

dejan entrever la versatilidad para actuar en cada uno de ellos. Una misión, visión y filosofía institucional permea hasta el último rincón de la escuela con base al pensamiento intrínseco de cada una de las narraciones de montaña.

Los modelos de desarrollo de esta propuesta brindan un camino en la tarea de enfocar las actividades de la escuela. Toma como eje fundamental la orientación de las narraciones de montaña hacia el fortalecimiento cultural y la reivindicación de los derechos de este pueblo.

Ha sido gratificante encontrar en el análisis del discurso una herramienta práctica en el develamiento de las interpretaciones de las narraciones de montaña; la hermenéutica demostrada en la búsqueda de las definiciones de este conjunto de relatos tienen consistencia o fundamentación más convincente, con lo cual se pretende un aporte a la educación de este pueblo. Los contenidos aquí expresados con base en la bibliografía revisada, son pioneros en esta materia frente al idioma *awapit [awabit]*, narraciones de montaña y cosmovisión, pueden abrir el camino a otras investigaciones con el fin de profundizar aún más en el entendimiento de esta cultura.

## CAPITULO I PRELIMINARES

### 1.1 Justificación

En las últimas décadas del siglo XX, el pueblo *awá* se ha visto abocado a luchar por mantener la cultura ante los continuos asedios que la minan. Una de las instituciones que paradójicamente ha contribuido en la casi desaparición de la cultura *awá*, es la escuela. Los programas curriculares oficiales y la exigencia del uso permanente de la lengua castellana, son factores contemporáneos señalados (Tubino, 2006) como determinantes en el “blanqueamiento” de las sociedades *awá*.

Ese asedio, por desconocimiento de la cultura, es la razón por la cual las comunidades *awá*, como otros pueblos de América, han emprendido el importante trabajo de fundamentar las bases posibles de la construcción de un proyecto de educación en respuesta a las necesidades y aspiraciones como cultura. Desde esa perspectiva, esta investigación pretende contribuir a la fundamentación de dicho proyecto para el afianzamiento de la cultura de las sociedades *awá*, con la elaboración de una propuesta sobre el uso pedagógico de lo considerado matriz del ser y hacer del pueblo *awá*: las narraciones de montaña.

Para hacer el trabajo de la escuela, armónico con las sociedades *awá*, hipotéticamente se considera pertinente articular el trabajo cotidiano de esa institución con las formas culturales del contexto social a partir de la narración, dado el papel de éste desempeñado en el orden de la vida de esa comunidad. El estudio investigativo de la trama narrativa propuesta, establece un pilar fundamental para la construcción de currículos, hacia el fortalecimiento de una educación propia e intercultural de los *awá*, como estrategia capacitada en responder a las aspiraciones de estas sociedades en torno a la pretensión de los derechos como nación. Esta perspectiva lleva a la escuela a convertirla en una

institución promotora de la permanencia y el desarrollo de la cultura en las sociedades *awá*, contrario al actual exterminio complaciente.

Históricamente, las élites de la región latinoamericana han tenido interés en la educación y la pedagogía provenientes de Europa, en especial de Alemania, de Francia, de España, y de los países anglosajones, para diseñar y orientar la política, los programas y las metodologías destinados a la educación de niños y de jóvenes. Esta investigación pretende contribuir a visibilizar otra alternativa de educación, que permanece oculta y al margen de estos modelos educativos promovidos en Latinoamérica. Así, enriquecerá el conocimiento de la educación de la región con el aporte del estudio de las formas, procesos, saberes y metodologías utilizadas por las comunidades *awá*.

El proyecto es importante para el doctorado en Ciencias de la Educación, por cuanto asume un problema desde el estudio de la notable trascendencia de los actos narrativos en la educación. En este sentido la investigación contribuye a la comprensión de los procesos educativos propios de los *Inkat awá*, y de la misma manera da pie para la generación de propuestas innovadoras y favorables en la construcción de la educación propia (Calvache, 1991). Desde el punto de vista de la antropología de la educación se dilucidan saberes de pedagogías propias, durante las etapas investigativas como aportes a la academia de la forma como se desarrollan los actos educativos, en comunidades selváticas como los *Inkat awá*, donde la escuela es nueva dentro de la cultura y al mismo tiempo ajena para remplazar los procesos educativos propios concebidos en el “currículo oculto” *awá* (Botero, 1987).

Es importante el aporte al saber pedagógico de las experiencias milenarias con las cuales han aprendido las sociedades ágrafas. Es valioso y necesario el contraste producido en las formas, contenidos, objetivos y metodologías de las instituciones educativas de occidente, con las empleadas por la comunidad *awá* en la educación de valores, de la cultura, de la relación con el ambiente, de las relaciones entre ellos como colectivo, de comparar, relacionar y alimentar con los otros.

Lo aclarado dentro de la actividad investigativa forma parte de un sustento teórico, capaz de alimentar los caminos por donde continuar la reivindicación de los derechos culturales de una comunidad y lograr un entendimiento de la visión, en contraste con las injerencias foráneas. Para el programa de doctorado es la posibilidad de abrir una línea de investigación sobre las narraciones orales y educación con cultura propia, en un país y en una región pluricultural.

## **1.2 Descripción del problema**

Desde la década de los ochenta, se han organizado escuelas en diferentes sitios de los territorios *awá*, así se logró despertar en las comunidades un afán por involucrar la cultura como protagonista de la educación oficial, ubicándola como parte de los objetivos en la lucha organizacional. Sin embargo, y a pesar de la importancia de la educación para las comunidades *awá*, al responder por esta necesidad no hay unidad de criterios entre las comunidades y quienes implementan las políticas educativas del Estado colombiano. Para los representantes de los gobiernos territoriales -alcaldes y gobernadores-, la preocupación radica en construir algunas escuelas, nombrar maestros e implementar el currículo y los procesos pedagógicos bajo las directrices determinadas por el Ministerio de Educación. Las comunidades *awá* en diversas oportunidades han señalado el rechazo a una educación que implementa y desarrolla solamente lo establecido por el gobierno, la consideran extraña a la cultura.

Existen visiones frente al deber ser de la educación: el gobierno desarrolla un currículo excluyente de las diferencias y particularidades de las diversas culturas existentes en el territorio nacional y propone contenidos y métodos homogéneos; a las comunidades, como los *awá*, les interesa una educación para desarrollar la cultura. Son dos enfoques opuestos: uno pretende educar con un modelo nacional, mientras el otro busca educar reafirmando la existencia colectiva.

En esas condiciones la escuela genera una ruptura entre el ser y el saber, al desconocer los saberes ancestrales, los sistemas de creencias, las formas de enseñanza

propios de los sujetos asistentes a la escuela. En este sentido, la exigencia vertical de cumplir con el currículo oficial y de preparar a los estudiantes con base a estándares y competencias dirigidas a facilitar el desenvolvimiento en las pruebas saber, no dan cabida a los saberes propios de la cultura, pues en la práctica los directivos docentes ignoran el diagnóstico socio cultural de las comunidades y disponen los currículos y las actividades escolares, al servicio de las pruebas del Estado, desconocen las actividades con posibilidad de adaptarse a los currículos y a las condiciones propias de las sociedades en las cuales se desenvuelve la escuela. Si bien, por una parte, la escuela logra cumplir con los objetivos educativos propuestos por el gobierno, por otra mantiene distanciamiento con los anhelos de las comunidades de luchar por la supervivencia cultural.

El grado de aceptación o rechazo dentro de la comunidad del currículo impuesto tiene diversos matices y persisten preocupaciones por la corrosión de la cultura con elementos extraños introducidos a través de la escuela, quien bajo las características de entidad pública se ve obligada a cumplir órdenes originadas en el Ministerio de Educación, lo cual implica dejar de ser neutral para dedicarse a producir ciudadanos colombianos y, a la vez, universales de un mundo globalizado, sujetos institucionalizados a través de conocimientos disciplinarios en función de un modelo de vida predominantemente capitalista. Ahora bien, hipotéticamente, estas sociedades revelan en las narraciones el principal eje a relacionar la cosmovisión y el desarrollo de la vida colectiva de los hombres y mujeres *awá*. Las narraciones de montaña en la expresión connatural se encarnan, se crean y recrean en cualquiera de los espacios donde vive el *awá*; la huerta (*pata sau mat*), la selva (*Inkat*), el río (*pi*) o la casa (*yat*). Porque estos lugares propios del territorio son los utilizados por la comunidad para hacer visibles los saberes de la cultura a través de diversas formas comunicativas como la oralidad, en los momentos propicios ameritados y según la actividad a realizarse.

A sabiendas de la complejidad, aún no suficientemente estudiada, es claro en estas narraciones las cargas simbólicas e imaginarios quienes ayudan a entender la cultura *awá* y, de hecho, la “funcionalidad” ontológica, epistemológica y ética del ser y hacer individual

y colectivo. En consecuencia, los atributos de las narraciones intervienen fundamentalmente en la problemática educativa de los *awá*.

Si las narraciones de montaña tienen esta presunta relevancia dentro de la vida de los *awá* el problema central de esta investigación gira alrededor de buscar el lugar adecuado correspondiente al interior de la escuela. Puede parecer de manera simple introducir las narraciones dentro de la escuela como potencial didáctico disponiéndose de él como un material más de apoyo dentro del desarrollo pedagógico de las clases, sin embargo, es necesario de las narraciones un mayor dinamismo frente a la cultura y dentro de la misma escuela se haga un gran esfuerzo por sortear las dificultades al incorporar la interculturalidad, sin olvidar la otra problemática de índole cultural donde las aulas escolares son parte de una institución ajena o ambiente escolar, donde no existen los mismos espacios que permitieron emerger la narración.

La narración *awá* reclama ser protagónica en las aulas escolares y convivir con la educación occidental, para otro tipo de educación entendida como el “currículo oculto” *awá*. Se debe valorar la cultura propia y de su estudio y entendimiento se debe pasar a la interculturalidad necesaria para convivir armónicamente.

Si las narraciones de montaña se utilizaran dentro de las aulas escolares exclusivamente como herramienta o material didáctico, opacaría la importancia dentro de la comunidad, es decir, se posicionarían en un nivel inferior dentro del territorio. Las opciones de retomar la narración en la escuela, están por debatirse y es en este debate donde surge las mayores inquietudes de saber ubicarlo en un medio correspondiente a la jerarquía real y de manera estratégica se dispongan propuestas de postularla para formar parte, bien sea como eje transversal del currículo, del proyecto educativo comunitario (proyecto educativo institucional), o, acaso, de cimentación de la visión, misión o filosofía educativa intercultural con los *awá* en un ambicioso proceso hacia la reivindicación cultural dentro de las aulas escolares.

Si se tiene en cuenta la educación en función del bien social, hay necesidad de organizar una propuesta educativa en busca del bien social y cultural de la comunidad *awá* y no *awá*. Y, mientras la escuela entre los *awá* permanezca en la misma enseñanza, como lo ha venido haciendo, no hay preservación y fortalecimiento de esta cultura, sino, por el contrario, los propósitos por la reivindicación cultural están cada día más lejos.

### **1.3 Formulación del problema**

**1.3.1 Pregunta central.** Por lo anterior, la pregunta central de esta investigación es:

¿Cómo las funciones ontológicas, epistémicas, axiológicas y éticas de las narraciones de montaña se constituyan en un aporte para la construcción de currículos propios *awá*?

**1.3.2 Pregunta 1.** ¿Cuál es la función ontológica y epistemológica de las narraciones de montaña en escenarios propios e interculturales como alternativa o estrategia pedagógica para lograr buenos resultados en estudiantes que participan del acto educativo?

**1.3.3 Pregunta 2.** ¿Cuál es la función axiológica y ética de las narraciones de montaña en su ambiente natural y en contextos ajenos como la escuela para darles un uso educativo y de fortalecimiento cultural?

**1.3.4 Pregunta 3.** ¿Cuál es el potencial didáctico de las narraciones de montaña en la apropiación de sus funciones epistémicas, ontológicas, axiológicas y éticas para el desarrollo de las estrategias pedagógicas y actividades curriculares en áreas afines, dentro del proyecto educativo comunitario de la escuela?

### **1.4 Hipótesis**

**1.4.1 Hipótesis central.** Existe complejidad discursiva que afecta directamente el comportamiento social de las comunidades, quienes dejan entrever un sistema simbólico

amplio con una alta repercusión en la cotidianidad de las personas. Tales características de la narración constituyen una importante oportunidad para sustentar la defensa de la cultura a través de la educación propia.

Las narraciones de montaña tienen funcionalidades desde la perspectiva ontológica, epistemológica, axiológica y ética; ejercen una profunda influencia tanto en la vida cotidiana del pueblo como en la educación de los niños y niñas *awá*, el hecho de que estas narraciones permitan ser descritas y analizadas a través de las características morfosintácticas, léxico semánticas, y pragmáticas de los sistemas simbólicos tienden a constituirse como un aporte importante en la construcción de currículos propios *awá*.

**1.4.2 Hipótesis 1.** De acuerdo con los espacios diariamente ocupados por los *awá* en la vida diaria, emergen cierto tipo de narraciones muy propias y adecuadas al lugar donde se realiza determinada tarea. La ontología se relaciona con la selva y la epistemología con la vivienda. Dos espacios que se ocupan en diferentes momentos del día y donde naturalmente existen narraciones de montaña apropiadas para estos dos espacios generantes de sabiduría. Estos conocimientos ligados a orientar cierto tipo de conductas propias de la cultura son un aporte para la escuela en razón de la construcción de currículos y/o educación propia.

Las narraciones de montaña direccionan los comportamientos ontológicos y epistemológicos en la formación de niños en la escuela.

**1.4.3 Hipótesis 2.** Las narraciones de la montaña afines a La axiología y la ética han tratado de vincularse a los espacios de la huerta y el río, sin embargo, estas características pueden encontrarse en otros espacios de la vida en la comunidad. Los axiomas y la ética son las que permiten la sostenibilidad ambiental en un ecosistema tan frágil de estas regiones y sustenta la vida hacia un futuro a corto plazo. Esta clase de saberes son el fundamento de vida a incorporarse dentro de las aulas escolares; apropiados en un PEC (proyecto educativo comunitario) con el objeto de plantear una perspectiva lógica de incorporarlos a la vida escolar en una educación propia.

Las narraciones de montaña direccionan los comportamientos axiológicos y éticos en la formación de niños en la escuela.

## 1.5 Tesis

Es satisfactorio después de largos años de esfuerzo en las tareas investigativas con las comunidades *awá* se determinen los primeros resultados fruto de diversas herramientas del orden científico para tener certeza de encontrar una tesis como la siguiente:

**1.5.1 Tesis principal.** Las narraciones de montaña forman parte de una importante complejidad discursiva desde las cuales es posible defender la cultura porque permiten asimilarse a los espacios escolarizados al desarrollar las funciones ontológicas, axiológicas y éticas e identificar un marco simbólico y del imaginario consagrado en las palabras clave, que permite un análisis morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático, con posibilidad de crear currículos propios con el ánimo de fortalecer y proyectar la educación propia *awá*.

**1.5.2 Tesis 1.** Los aportes encontrados en las narraciones de montaña con afinidad a las funciones ontológicas y epistemológicas modifican la conducta de los individuos tendiente a la construcción de un perfil de la identidad de las personas frente al mundo que los rodea. Esta aseveración conduce a fundamentar la construcción de currículos propios que tiendan a preservar cultura con identidad sustentado en el pensamiento o visión del mundo implícito en la tradición oral del pueblo *awá*.

**1.5.3 Tesis 2.** Los valores y la ética consagrados en las narraciones de montaña posibilitan encontrar una complementariedad entre ser humano y medio ambiente sobre los cuales debe sustentarse los currículos propios para las comunidades *awá*. La ayuda de la morfosintaxis, léxico semántica y pragmática permiten entender mejor las palabras clave de las narraciones de montaña para poder afianzar los elementos pedagógicos y didácticos apropiados para la formación de los niños.

## 1.6 Objetivos

**1.6.1 Objetivo General.** Analizar las narraciones de montaña desde sus funciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas que se constituyan en un aporte para la construcción de currículos propios *awá*.

### 1.6.2 Objetivos específicos

Describir las particularidades morfosintácticas, léxico-semánticas de las palabras clave en las narraciones de montaña para cimentar lo ontológico y lo epistemológico en la formación de los niños.

Identificar las particularidades morfosintácticas, léxico-semánticas de las palabras clave en las narraciones de montaña para cimentar lo axiológico y lo ético en la formación de los niños.

Identificar elementos pedagógicos y didácticos en las narraciones de montaña que faciliten la apropiación de las funciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas en la formación de los niños.

## 1.7 Antecedentes

Años atrás era difícil encontrar datos acerca de estas comunidades ocultas ante el mundo en las selvas del Pacífico; la discriminación racial y el marginamiento en zonas de difícil acceso hacían de una empresa investigativa una situación difícil de lograr. La educación llegó tardíamente a las regiones de la selva. En Barbacoas, antes de la década del ochenta, no había presencia del Estado en las comunidades de la selva con una escuela, por lo menos en las regiones *awá* más pobladas como el Sábalo.

Las últimas décadas del siglo pasado fueron fructíferas en la producción investigativa acerca de las comunidades *awá*, es posible decir; “salieron del anonimato a la

luz de Colombia”. Los temas de trabajo fueron diversos en variedad de ciencias del conocimiento desde la antropología, la lingüística, las ciencias sociales, el medio ambiente, las artesanías, la educación, la política y otras (Curnow, 1997; Botero, 2003; Herrera 2009). Este fenómeno contribuye en gran manera a la sustentación del presente trabajo por el hecho de encontrar vasto material para poder alcanzar los objetivos propuestos.

En cuanto a la parte geográfica y territorial, se posiciona en un lugar predominante el trabajo hecho por (Cerón, 1986) como una de las obras contemporáneas dedicadas a estudiar, en la década de los años ochenta, el hábitat del pueblo *awá*. Abarca una extensa región situada principalmente en el departamento de Nariño en Colombia y la Provincia de Esmeraldas en Ecuador. En ella se intenta explicar los fenómenos atmosféricos y las características geológicas presentes en el pie de monte costero del Pacífico. También avanza hacia una descripción etnológica y económica. Trata las situaciones culturales, sin embargo, deja entrever las entrevistas u observaciones desde una visión demasiado externa desvincula la investigación de aspectos culturales, lingüísticos y, principalmente, no se tiene en cuenta la tradición oral o la cosmovisión; la visión se desprende de una observación con prejuicios occidentales sin considerar el pensamiento de éste pueblo.

Hay estudios antropológicos (Cubillos, 1955; Dolmatoff, 1977) donde se atreven a especular sobre el origen histórico de los pueblos precolombinos de la costa pacífica nariñense, basados en ambiciosas teorías con muchas inquietudes porque, lastimosamente, no hay plena certeza sobre la historia de un pueblo sin tradición escrita. De ahí se desprende la idea de relacionar a los *awá* con pueblos mesoamericanos en reseñas históricas (Romo, 2010) con hipótesis ambiciosas.

Haug (1994) en el libro “Los Nietos del Trueno” aborda la problemática de los *awá* principalmente en la región donde hoy se sitúa el Resguardo del Sábalo, en el Municipio de Barbacoas. Singularmente investiga las relaciones de parentesco y de ahí aborda la situación de la escuela, como punto de transformación de la comunidad. Como en el Sábalo no existía escuela, la creación de ella, cambió la vida del *awá*, sobre todo porque alrededor de esta se construyó una población; dentro del pueblo *awá* no se encuentran costumbres de

crear poblaciones o pueblos. En ese sentido la escuela transforma la vida de la comunidad, cambia las costumbres y se empiezan a generar las problemáticas propias de estas formas de asentamiento.

Antes de los ochenta el extenso territorio Barbacoano donde viven los *awá* no tenían escuelas financiadas por el Estado y la educación se proporcionaba a los jóvenes y niños desde el “currículo oculto” de unas características ecológicas, espiritualistas y prácticas de acuerdo con los hábitos de subsistencia.

La escuela como institución representada en aula, tablero, pupitre y profesor nunca se conoció dentro de la cultura *awá* (Resguardos *awá* de Barbacoas) hasta la década de los años ochenta cuando fue introducida, con propósitos de evangelizaciones por el “Instituto Lingüístico de Verano” y la Diócesis de Tumaco (UNIPA, CAM AWÁRI, ACIPAP, 2010).

El trabajo retoma la tradición oral, donde se visualizan una serie de evoluciones a las que puede llegar una comunidad *awá* por la inserción de la escuela como un elemento extraño a la cultura. Sin embargo, el trabajo de Haug deviene en una visión alejada de la lingüística y la relación con la tradición oral o la cosmovisión del pueblo *awá*, porque se utiliza centralmente el idioma castellano y se elude la utilización de las palabras en *awapit* [awabit], alejándose de la verdadera intención de la lengua en el acto de describir lo observado en las comunidades cuando plantean conversaciones o se disponen a narrar.

En 1994 la Diócesis de Tumaco lanza un texto llamado “*Ambarengua*<sup>1</sup>” donde realiza una recopilación de gran variedad de narraciones desarrolladas al interior de la comunidad *awá*. Sin embargo, los relatos tienen una redacción desde “afuera”, atenta con el sentido propio de las narraciones, junto con la omisión de la lingüística *awá*, se observa una influencia judeocristiana:

*Papá dios hizo la tierra, él trabajó el mundo para que vivieran todos los hombres. Después hizo agua, árboles, el sol, luna, estrellas. Después que organizó todo, entonces nombró quién trabajara todo. Papá dios hizo muñecos de tierra. Esto*

---

<sup>1</sup> Ambarengua transcrito a los fonemas del alfabeto adoptado por el awapit quedaría como “amparenwa”

*conversaban mayores antiguos. El hombre no era para morir sino para vivir siempre. Pero hubo una reunión y un compañero decía que cuando fuera anciano moría y que dios hacia levantar otra vez joven. Pero otros decían que no, que morían para siempre. Dios iba a hacer el hombre de un huevo, pero un perro se llevó el huevo y nos tuvo que hacer de barro, por eso cuando morimos nos volvemos tierra. Por eso por culpa del perro nosotros morimos (Diócesis de Tumaco, 1994 p.7).*

En cuanto a la lengua *awá* hay trabajos desarrollados inicialmente por Henriksen (1978), del Instituto Lingüístico de Verano, quien proporciona descripciones de las características del *awapit* [awabit], en la morfología, sintaxis y fonología, demuestra ser uno de los pioneros en dirigir los esfuerzos por analizar este campo.

El aporte de Obando (2007), deviene en la creación de uno de los primeros diccionarios *Awapit* [awabit] -Castellano, invita elocuentemente a un conocimiento de esta lengua, el diseño didáctico permite iniciarse en el aprendizaje de este idioma o a despejar dudas en cuanto a la traducción.

En “*awá* Kwaiker: An Outline Grammar of a Colombian Ecuadorian Language, With a Cultural Sketch” (Obando, 1992) tesis doctoral, realiza un estudio muy meticuloso de la etnolingüística, parte desde la fonética del idioma *awapit* [awabit], para continuar con las características gramaticales utilizadas en la comunicación. Este trabajo es un soporte para los ejercicios de traducción encontrados en las narraciones estudiadas dentro de la investigación y necesariamente será un texto de consulta y sustentación en la lectura de los textos orales y escritos de las “narraciones de montaña”.

La tesis doctoral “A grammar of *awá* Pit (Cuaiquer): An indigenous language of south- western Colombian”, (Curnow, 1997), hace un estudio lingüístico sobre la parte gramatical y fonológico del *awapit* [awabit] las principales formas de uso. En cada una de las extensas páginas explora las expresiones comunicativas, permite conocer mucho mejor a esta lengua. El aporte de la gramática es esencial para poder traducir las oraciones encontradas dentro de los relatos enunciados por la gente de la comunidad *awá*. El texto de éste autor no tiene una conciliación con el actual alfabeto adoptado por los *awá*, como por ejemplo:

Escribe la palabra *kutnya* omite la nasal “ñ” de *kutña* o numeral ordinal tres y de la misma manera se observa en otras palabras con esta misma letra. Y, en general se ciñe a la pronunciación *pala, ilapa, alu* correspondiente a la pronunciación de morfemas con la lateral “l” como forma dialectal de los *awá* habitantes de Ricaurte y no se tiene en cuenta el sociolecto de Barbacoas con las variantes *pata, itapa* o *atu* dentro de el sociolecto de la misma lengua donde se hace hincapié en la oclusiva “t”. (Curnow, 1997 p. 118)

La UNIPA y la Academia Nariñense de Historia propician la estructuración del documento llamado “*Inkat awáruzpa Pit - Gramática Awapit [awabit]*” (Obando, 2014), que combina la exposición de datos históricos acerca del pueblo *awá* y unas breves reseñas de la estructuración gramatical de diversas frases u oraciones componentes de la forma directa de expresar la comunicación cotidiana de éste pueblo. Los apartes de este documento proponen unas frases prácticas y sencillas con las cuales permitirían realizar pequeños diálogos con habitantes de la comunidad y así mismo abren el camino a los educadores no hablantes del *awapit [awabit]* se inicien en el conocimiento de este idioma y de la misma manera lo adapten para trabajar en la lengua propia. Este trabajo es de importancia por las implicaciones desarrolladas frente a la recopilación de las narraciones de montaña y su posible comprensión gramatical en busca de una aproximación a una adecuada traducción.

En “La fonología e introducción a la morfosintaxis del *awapit*” (Calvache, 1988) se realiza un intento de cimentar bases en el estudio lingüístico del *awapit [awabit]*, parte de la fonología para intentar entender la correspondiente semántica de las palabras dentro de las oraciones conversacionales. Aunque los trabajos sobre lingüística difieren en el manejo de los fonemas con respecto a la representación alfabética adoptada actualmente, es una obra de gran aporte al trabajo desarrollado en el sentido de brindar las herramientas necesarias al momento de llegar a la traducción de los relatos.

Por el “Camino Culebrero” (Parra,1994), es un trabajo dedicado al estudio de la etnobotánica y la etnomedicina practicada dentro de las comunidades *awá*, quienes tienen un compendio extenso de taxonomía de diferentes plantas y el uso curativo para varias

clases de enfermedades. Estos informes documentales son valiosos en el momento de intentar entender la cultura y sobre todo el poder comprender la cosmovisión.

En el texto “Para que respeten”, historia y cultura entre los *awá* del suroccidente colombiano (Botero, 2003) se realiza una descripción detallada de las actividades culturales del pueblo *awá* en la región fronteriza entre Colombia y Ecuador, de la misma manera dedica uno de los capítulos a recopilar muestras de narraciones que describen la cosmovisión de esta comunidad, pero este tipo de escritura no tiene en cuenta el idioma *awapit* [awabit] ni tampoco tiene afinidades relacionadas con la educación en sí, se trata de una obra para mostrar los aspectos más sobresalientes de la cultura.

“El mandato educativo para el pueblo *awá*” (UNIPA, C. 2010) tiene varios pilares donde se sustentan y se aglutinan los lineamientos de la educación dentro del territorio *awá*, soportados en el plan de vida, la cosmovisión, la ley de origen, la relación a la naturaleza y en la relación con la familia. De la misma manera se deben plantear la unidad, territorio, cultura y autonomía. En consecuencia, este mandato es un texto para ser tenido en cuenta dentro del desarrollo investigativo, logra armonizar con las visiones e inspirar las actuales directrices, (Ong, 1987) surgidas del dialogo de saberes por las comunidades *awá*.

Frente al tema en concreto planteado en este proyecto, se encuentran dos investigaciones puntuales dedicadas a estudiar la narración oral frente al proceso educativo en las comunidades *awá*. La primera fue desarrollada por Cadena y Paí (2006) quienes elaboran el trabajo “La literatura oral: Bases del pensamiento *awá*, Resguardo *Saunde Guiguay*, Municipio de Barbacoas. Esta investigación se desarrolla en el Resguardo *awá* de Saunde Guiguay establecido territorialmente entre los Municipios de Barbacoas y Roberto Payan; la población está compuesta por un grupo mayoritario de gente donde lamentablemente se encuentran en un acelerado proceso de transculturación y poco a poco la cultura propia se ve arrinconada con el riesgo de una inminente muerte cultural. La lengua *awapit* [awabit] es utilizada por la gente adulta, no obstante los jóvenes y niños, en la gran mayoría, prefieren la lengua castellana (Cadena Patiño & Paí Nastacuás, 2006).

Parte de la investigación cualitativa y etnográfica, asume el papel de describir una serie de vivencias del pueblo *awá*, donde particularmente se genera una serie de narraciones orales como parte de una exquisita tradición oral. Seguidamente se dedican, desde un punto de vista subjetivo, a dar una interpretación acerca de la sensibilidad de cómo llega cada una de las muestras de la tradición oral a las vidas. En ese sentido pretenden proponer una revitalización de la oralidad llevada a las aulas escolares con el fin de preservar la cultura en el Resguardo con riesgo de perder la identidad.

La investigación proporciona una importante muestra de la tradición oral encontrada a lo largo y ancho del territorio *awá*, aunque el análisis es débil, debido a la descontextualización en relación con la cosmovisión de la población *awá*. Por otra parte, si bien se habla de una propuesta significativa para la labor educativa no concretan los pasos seguidos, de tal forma se percibe una desvinculación de la tradición oral a las aulas escolares; más bien se deja como una simple motivación.

En segundo lugar, aparece la investigación de Romo Chamorro (2010), “La tradición oral *Inkat awá* [ingal awá] como estrategia didáctica para el desarrollo de la lectoescritura con estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Ricaurte”. La población sobre la cual se realiza la investigación tiene características peculiares, se trata de unos estudiantes provenientes de hogares *awá*, en una minoría, y otra de gente no *awá*, ambos tipos de población comparten habitualidad semiurbana completamente desligados de la cultura *awá*. Por otra parte, el uso de la lengua en la Institución Educativa es el castellano y son escasas las palabras conocidas del idioma *awapit* [awabit]. Se destaca como hecho peculiar que la población del casco urbano de Ricaurte hace apenas algunos años comenzó a vencer el enconado racismo y las prácticas semi esclavistas respecto a la población *awá* (Romo, 2010).

En conclusión, las investigaciones dentro del pueblo *awá* han desarrollado diversidad de áreas del conocimiento, de ahí ese cúmulo de saberes tienen injerencia en el presente trabajo porque las narraciones de montaña se debaten en una variedad de tópicos donde se abarcan así mismo una gama de ciencias.

Con respecto al estudio de la narración como tal también se ha abordado desde varios enfoques, académicos (Haug, 1994), sociales (Ceron, 1976) , religiosos (Botero, 2003), ambientales (Guzman 2011), políticos (Camawari, 2002) pero el común denominador en todos ellos es un rompimiento con dos factores importantes; la cosmovisión y la lingüística. La cosmovisión como tal abarca todas las narraciones, unas veces expuesta claramente y otras de manera tácita. De la misma manera el estudio de la lengua permite visualizar mejor las narraciones, forja una comprensión y cohesión de la realidad del *awá*. En el presente trabajo se hizo uso de autores quienes han dedicado parte de la vida a estudiar estas comunidades, y los esfuerzos se aunarán a tratar de conciliar todos estos antecedentes en un intento por visualizar las narraciones apoyadas en la cosmovisión y la lengua del *Awapit* [awabit].

## **1.8 Marco Legal**

En el marco legal existe producción jurídica basada en la Constitución Política (1991) regula diversos campos de la vida de las minorías étnicas. En Colombia se tiene en cuenta normas del ámbito internacional y normas internas tendientes a defender y fortalecer las culturas de los pueblos minoritarios.

Las comunidades del territorio *awá* se han integrado a la lucha de los demás pueblos en el nivel nacional a partir de la década de 1990 apropiándose poco a poco de la normatividad para la organización. En cuanto a los procesos de educación propia toma vigor con el programa de etnoeducación liderado por el Centro Experimental Piloto de Nariño hacia los años de 1994 y los pueblos *awá* empiezan el trabajo de estudiar con detenimiento las normas apropiadas para lograr una educación en respuesta a las necesidades y las aspiraciones de la cultura.

**1.8.1 *Ámbito internacional.*** Los tratados, convenios internacionales ratificados por el órgano legislativo de Colombia forman parte del bloque constitucional y por ende son de obligatorio cumplimiento, El convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo redactado en 1989 donde comienza las labores de reconocimiento internacional de los

derechos de los pueblos indígenas, la declaración americana sobre los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas aprobada por la comisión interamericana de los derechos humanos en 1997 afirma el respeto cultural bajo una educación en las propias lenguas y sociolectos basada en los saberes propios surgidos a nivel de cada comunidad.

### ***1.8.2 Ámbito nacional***

***Constitución Política de Colombia:*** Como “Ley de leyes” la Constitución es la base de todas las normatividades del Estado colombiano, en el año de 1991 y como fruto de un llamado a una Asamblea Constituyente se crearon unas normas fundamentales en favor y reconocimiento de diversos principios y derechos a los grupos humanos con diferencias culturales y lingüísticas, tales como el de reconocer una Colombia diversa tanto en etnias como en culturas (Artículo 7); como establecer un nuevo deber del Estado en la protección de recursos socioculturales y naturales (Artículo 8), por esa misma razón se sustenta el derecho a la autonomía donde los territorios indígenas sean considerados como entidades territoriales autónomas con capacidades de tomar decisiones particulares dentro del territorio acordes a la Constitución y a la Ley (Artículos 286 y 287) así mismo como un avance importante, el Estado reconoce a las lenguas y los dialectos de los grupos étnicos el estatus de lenguas oficiales dentro de los territorios y plantea la posibilidad de invertir ala educación impartida dentro de estas comunidades como bilingüe (artículo 10).

Frente a la Educación propia, constitucionalmente se abre camino mediante el artículo 68 el cual indica el deber de respetar y desarrollar la identidad cultural. Estos artículos se convirtieron, en pilares de la educación propia y bilingüe dentro del territorio colombiano y cada proyecto educativo institucional o comunitario sustentan las aspiraciones reivindicatorias en la formación de la niñez de los pueblos minoritarios.

***Normatividad frente a la Etnoeducación y la Educación Propia.*** El presente trabajo de investigación se apoya dentro de la normatividad vigente en el marco legal colombiano como un fundamento importante al momento de abordar la educación propia y el fortalecimiento de la lengua *Awapit* [awabit]. La normatividad expresa

consecuentemente con la carta magna, la protección de los pueblos con cultura propia porque la educación es el pilar fundamental a la hora de preservar una cultura.

La Etnoeducación, ahora más conocida como educación intercultural, se desarrolla desde la anterior constitución de 1886, señala como etnoeducación a la educación acorde a experiencias, necesidades particulares y procesos de cada comunidad (Decreto Ley 088 de 1976) y en el mismo orden se consolidan principios de una educación bicultural y bilingüe (Decreto 1142 de 1978) como también se elaboran los principios de educación indígena (Decreto 1142 de 1978). Pero solo hasta 1984 se desarrolla el programa de etnoeducación a través del Ministerio de Educación Nacional: “un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico”. (Resolución 3454 de 1984)

Al establecer la División de Etnoeducación en el Ministerio de Educación Nacional (Decreto 2127 de 1992) parecía que los grupos minoritarios contarían con un interlocutor permanente y de primer nivel en la dependencia nacional encargada de la educación, pero en 1994, con la reestructuración del Ministerio, regresaría a ser un grupo de trabajo y todas las aspiraciones y conquistas hasta ahí logradas se quedan trastocadas hacia una nueva senda.

Con la expedición de la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994) se posibilita las condiciones para institucionalizar la etnoeducación en desarrollo de los principios constitucionales, entendida como la educación ofrecida a grupos o comunidades con una cultura, una lengua, una tradición y unos fueros propios (artículos 55 al 63) viabiliza el desarrollo de las lenguas autóctonas. Frente a los educadores o etnoeducadores se fijan criterios para selección, formación y profesionalización de los mismos, orienta el desarrollo administrativo de la educación, con la participación de las comunidades y las autoridades de acuerdo con las características culturales, sociales y administrativas.

Esta Ley fija criterios para la selección, formación y profesionalización de educadores y orienta el desarrollo administrativo de la educación, con la participación de las comunidades y las autoridades. Plantea en términos generales, que uno de los fines de la educación es el desarrollo y comprensión de la cultura nacional y la diversidad étnica como fundamento de la unidad de la nación.

De ahí en adelante se reglamentaría el capítulo 3º, de la Ley 115 (Decreto 804 de 1995) en el se dispone: "La formación de educadores constituye un proceso permanente de construcción e intercambio de saberes que se fundamenta en la concepción de educador prevista en el Artículo 104 de la Ley 115 de 1994 y en los criterios definidos en los artículos 56 y 58 de la misma" (Art. 5). La formación de etnoeducadores debe ser orientada a generar y apropiar los diferentes elementos dirigidos a fortalecer, identificar, diseñar y llevar a cabo el proyecto de vida comunitario

En disposiciones siguientes se trata de darle mayor respaldo a los planteamientos de fortalecer el sistema educativo de los pueblos indígenas y las autoridades de acuerdo con las características culturales, sociales y administrativas (Decreto 982 de 1999)

Los planes de vida de las comunidades es una parte importante en el quehacer organizacional (Ley 812 de 2003), facilita a los pueblos indígenas diseñar planes propios de vida acordes con la cosmovisión. Señalan como deber del Estado apoyar la elaboración y ejecución de los mismos y garantizar, además, el cumplimiento de los convenios y tratados internacionales para un cabal desarrollo de los derechos de los pueblos indígenas.

Tal es el hecho de fortalecer las potencialidades en el ejercicio de los propios sistemas normativos hacia el robustecimiento de un derecho en virtud de la característica como pueblos con una cultura propia (Ley 1098 de 2006). Tener pleno reconocimiento de los derechos como grupo étnico, recibir una formación que respete y desarrolle la identidad cultural y en las comunidades con tradiciones lingüísticas debe ser una educación bilingüe (Sentencia T-208 de 2007).

La conservación de la lengua se convierte en una bandera de lucha por las comunidades porque las tradiciones lingüísticas de un pueblo son la estructura sobre la cual se sostiene la cultura y sin lengua, la cultura entrara en un rápido proceso de transculturación como ha ocurrido dentro del territorio *awá*. (Ley 1381 de 2010)

El Artículo 14 de la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas, pretende que: 1) los pueblos indígenas tengan derecho a establecer y controlar los sistemas e instituciones docentes y a que impartan educación en idiomas propios, en consonancia con los métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. 2) Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tengan derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. 3) Los Estados deben adoptar medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de las comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación propia de acuerdo con la cultura y en el idioma propio.

En general, si bien con la constitución de 1886 se traían unos rezagos colonialistas frente a los pueblos minoritarios como de tratar con la palabra “salvaje” desde un principio la llamada “legislación indígena” ha tenido como el mayor propósito salvaguardar la existencia de estos pueblos; sin embargo, la constitución de 1991 es más directa y radical en el trato para con los pueblos minoritarios deja artículos constitucionales precisos sobre el respeto de la cultura, la lengua, justicia propia, salud, y educación.

La investigación se apoya en esta serie de normatividad expedida por el legislativo colombiano con el fin de establecer criterios en el marco de las posibilidades constitucionales y legales para poderse configurar como un aporte a la educación de estas comunidades. La mayoría de la producción jurídica dirigida a los pueblos indígenas de Colombia va orientada con el espíritu de velar por una educación inclinada al respeto de la autonomía e identidad cultural, donde la lengua ocupa un lugar predominante.

El pueblo *awá* es un conjunto de comunidades quienes aún conservan la lengua llamada *awapit [awabit]*, tras largos años de influencia por parte de la escuela se ha podido

observar graves procesos de transculturación determinantes de una corrosión cultural en todos los aspectos más importantes. La escuela ha tenido un gran aporte en la castellanización del pueblo *awá*, pero esta situación ha traído graves consecuencias al etnocidio cultural, es importante de las normatividades, puedan reconocer el papel fundamental ocupado por la escuela al momento de evitar los fenómenos de la transculturación con la consecuente pérdida de la cultura *awá*.

## **1.9 Marco contextual**

El punto de partida de esta investigación se hace desde el Cabildo *awá* de Chimbagal en el Municipio de Barbacoas, pero dentro del marco contextual es inevitable abarcar el territorio del pueblo *awá* en un sentido extenso. Por las razones anotadas se va a tomar el contexto de una manera amplia del territorio *awá*, apuntes históricos y geográficos muy generales apoyan los ejercicios de entender los espacios donde el investigador ha realizado el trabajo de campo.

El territorio *awá* abarca espacios geográficos compartidos entre Colombia y Ecuador, una cultura que por caprichos de la política internacional fueron fraccionados abruptamente por fronteras entre dos países como ha ocurrido en varios casos con otras comunidades de forma similar. La cultura *awá* es la misma así se hable de ecuatorianos o colombianos, un mismo idioma y una estructura de pensamiento igual basados en la cosmovisión. De la misma manera, hablar de *Chimbagal* obligatoriamente remite a un pasado común de un mismo pueblo *awá*.

### ***1.9.1 Huellas del pasado***

***La Cultura Tumaco o La Tolita.*** Escudriñar el pasado de un pueblo sin un sistema de escritura, es una tarea difícil, considera la multiplicidad de conjeturas en las cuales se puede precipitar la mente al tratar de involucrar diferentes hipótesis. Con respecto al pueblo *awá* se ha tratado de ligar la historia a diversos escenarios sobre la extensa línea del tiempo. El primer intento por reconstruir el pasado del pueblo *awá* se remite a buscar relaciones con

la Cultura Tolita-Tumaco por el hecho de compartir el mismo territorio en la Costa Pacífica (Valdez, 1987: 10).

Los adeptos a las corrientes difusionistas o conocidos como “historicistas” plantean que los grupos humanos realizan influencias y préstamos de las invenciones. En esa perspectiva, un artefacto u objeto inventado se disemina paulatinamente entre los vecinos primeramente para luego expandirse en el nivel regional e inclusive continental. Los artefactos, las costumbres, las instituciones o las ideas encontradas en las sociedades se expandirían en función de la teoría difusionista (Restrepo, 2009).

De esta manera, de acuerdo con las influencias difusionistas, los arqueólogos Cubillos y Reichel Dolmatoff plantearon la hipótesis acerca de las cerámicas hermosamente moldeadas, pintadas y decoradas se han intentado relacionar con las mismas técnicas de elaboración por los alfareros de Mesoamérica, por tanto, la cultura Tolita-Tumaco debía tener un origen mesoamericano o tal vez maya (Cubillos, 1955; Dolmatoff, 1977).

Bouchard, (1982) sostiene una contradicción ante las hipótesis difusionistas planteadas, hace caer en cuenta como una discrepancia cronológica entre la aparición temprana de la orfebrería en Mesoamérica con respecto a la datación más antigua de las figurillas de oro encontradas en Tumaco-La Tolita. Sin embargo, no se puede descartar los contactos de cualquier índole entre las dos regiones. Cuando el arte de la orfebrería era usual dentro de la cultura Tumaco, no estaba completamente desarrollado en la región mesoamericana hoy ocupada por México (Estados de Campeche, Chiapas, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán) Guatemala, Belice, Honduras y Salvador.

Otros autores han mostrado a la cultura La Tolita Tumaco como una cultura autóctona, con una presencia en el formativo Tardío en la isla de la Tola. Los orígenes mesoamericanos, hoy son desestimados por las inconsistencias surgidas a partir de los nuevos estudios arqueológicos (Valdez, 1987).

Hasta la actualidad el debate entre historiadores, antropólogos arqueólogos y estudiosos o líderes *Inkat awá* [ingal awá] continúan sin llegar a un acuerdo sobre el origen de estas comunidades, si bien para unos es motivo de orgullo descender de la culturas mesoamericanas como la Maya, se apoyan en diversos postulados difusionistas capaces de defender esta tesis; otros contradicen lo anterior y aseguran el origen autóctono de la cultura Tumaco La Tolita. El hecho de apropiarse con certeza de alguna de las anteriores hipótesis hace surgir la necesidad de someterse a un mayor estudio con nuevas evidencias o documentos idóneos en dilucidar el origen *awá*.

***Primeros contactos con los conquistadores españoles.*** Después del año 1492, cuando llegaron los primeros europeos a las tierras de Abya Yala, la cultura La Tolita-Tumaco había desaparecido, en este lugar habían florecido innumerables grupos de pequeños pueblos a lo largo de la costa Pacífica, aguerridos hombres que enfrentaron desde el primer momento a los invasores españoles y no se doblegaron fácilmente; defendieron la tierra hasta morir por esta causa.

Las comunidades de la costa pacífica tuvieron contacto con los españoles a partir de 1524 con la llegada de la empresa de conquista liderada por Francisco Pizarro quien en la isla del Gallo, frente a las actuales costas nariñenses dio cuenta del asedio continuo sostenido con los guerreros de las diversas poblaciones habitantes de estas comarcas (Díaz del Castillo, 1927:29). El conquistador español Pascual de Andagoya fue el primer europeo en reportar la magnitud de la inmensa población habitante de estas regiones costaneras, describe las viviendas en forma de palafitos llamadas posteriormente como “barbacoas” en las cercanías del Delta del río Patía (West, 1957:95). Este tipo de viviendas dio lugar para hacer derivar el nombre de “Provincia de Barbacoas” a la región comprendida desde las riberas de los ríos Saija y Timbiquí hasta el río Mira en el Sur.

En cada río se encontraba un conglomerado de personas que los españoles pretendieron separarlas en diferentes clanes con el argumento de tratarse de distintos grupos culturales es así como se distinguen entre: Barbacoas, Telembies, Iscuandes, y Sindaguas (Ortiz, 1965) u otros Nurpes o Nulpes, Guelmabies, etc.

Las razones para identificar los anteriores grupos culturales en medio de la zona selvática del pacífico son ignoradas, pero quedan las dudas si se está refiriendo a diferentes culturas o se trata más bien de una misma cultura. La característica común a estas comunidades es la fiereza como defendieron el territorio de las incursiones militares de los españoles quienes pretendían apoderarse de las ricas minas de oro escondas en las peñas y ríos.

Los actuales municipios de la costa pacífica nariñense (Tumaco, Barbacoas, Magüi, Roberto Payán, Santa Bárbara) y caucana (Guapi, Timbiquí,) guardan una peculiar característica como un común denominador. Un gran porcentaje de ríos, lugares, caseríos tiene una toponimia con la posibilidad de traducirse desde el idioma *awapit* [awabit]. La principal partícula del *awapit* [awabit] en las toponimias es el “bi, o las alteraciones en “di” “de”, o “pi”“pe” traducidas al castellano como río. (Ver cuadros No 1, 2, 3, 4, 5)

Esta partícula es una señal de los sitios hasta donde pudo extenderse la cultura hablante de esta lengua, tales como:

<b>Toponimia</b>	<b>Ubicación</b>
Albi	Barbacoas (Nar.)
Chilbi	Tumaco (Nar.)
Cusumbi	Guapi (Cau.)
Cuesbi	Ricaurte (Nar.)
Guañambi	Magüi (Nar)
Inguambi	Barbacoas (Nar.)
Muñambi	Roberto Payan (Nar)
Nansalbi	Magüi (Nar)
Numbi	Cumbal (Nar.)
Ñambi	Barbacoas (Nar.)
Palambi	Tumaco (Nar.)
Pilbi	Tumaco (Nar.)
Pirambi	Roberto Payan (Nar)
Salisbi	Tumaco (Nar.)
Sumbiambi	La Llanada (Nar.)
Telembí	Barbacoas (Nar.)

**Cuadro 1. Terminaciones en el sufijo “bi” río**

Fuente: esta investigación

<b>Toponimia</b>	<b>Ubicación</b>
Pinde	Tumaco (Nar.)
Sande	Santacruz (Nar.)

### **Cuadro 2. Toponimias terminados en “de”**

Fuente: esta investigación

<b>Toponimia</b>	<b>Ubicación</b>
Chuguldi	Samaniego (Nar.)
sajandi	El Patia (Cau)

### **Cuadro 3. Toponimias terminados en “di”**

Fuente: esta investigación

<b>Toponimia</b>	<b>Ubicación</b>
Nulpe	Ricaurte (Nar.)

### **Cuadro 4. Toponimias terminadas en “pe”**

Fuente: esta investigación

<b>Toponimia</b>	<b>Ubicación</b>
Cajapi	Tumaco (Nar)
Caunapi	Tumaco(Nar.)
Cupi	Timbiquí (Cau)
Imbapi	Ricaurte (Nar.)
Ispi	Tumaco (Nar.)
Guapi	Guapi (Cau)
Guilpi	Magüi (Nar.)
Palsapi	Roberto Payan (Nar)
Papi	Roberto Payan (Nar)
Pinulpi	Guapi (Cau)
Quigupi	Santa Barbara (Nar.)
Napi	Guapi (Cau)
Nulpi	Cumbitara(Nar.)
Saspi	Samaniego(Nar.)
Sipi	Roberto Payan (Nar)
Telpe	Barbacoas (Nar.)

### **Cuadro 5. Toponimias terminadas en “pi”**

Fuente: esta investigación

*Sindaguas en el territorio awá.* Las narraciones de montaña hacen constante recuerdo de gente antigua habitante primigenia del territorio antes de los actuales awá: “Eran gente antigua, de antes, andaban desnudos ligerísimos para andar en el monte pero eran gente brava, ellos eran bravísimos y el que lo cogían de enemigo lo mataban y se lo comían crudo o cocinado. Ellos eran como adivinos, como brujos porque hablaban con los animales y las plantas por eso ellos lo sabían todo y curaban toda enfermedad con las plantas” (A.Pai, entrevista. 2011, julio 30)

Con precisión no se ha podido identificar el territorio geográfico donde pudieron asentarse los antiguos Sindaguas, los historiadores contemporáneos (Díaz del Castillo, 1927; Jijon y Caamaño, 1940; Romoli, 1963; Osborn, 1991) han clasificado como las principales comunidades Pastos, Quillasingas y Abades en el territorio andino pero la parte correspondiente a la Costa no hay precisión de quien habitó exactamente y existe una total confusión de las distintas comunidades establecidas en estos lugares.

Los pueblos Sindaguas aparecen frente a las huestes españolas; oponen continua resistencia capaz de obligar a replegarse a los españoles. Según Andagoya la zona está habitada por: “indios flecheros de muy mala yerba, de increíble astucia, costumbres rapiña y antropofagia en un vastísimo radio de acción, desde la costa hasta las proximidades de Almaguer el centro de operaciones es el área conocida como provincia de Barbacoas” (Díaz del Castillo, 1938: 289)

Las guerras surgidas en la confrontación con los Sindaguas tuvieron origen en la ambiciosa búsqueda del oro en la provincia de Barbacoas e incansablemente los españoles no se rindieron. Una y otra vez penetraron hasta las profundidades de la selva. Pero las comunidades Sindaguas se organizaron, unificaron las fuerzas para enfrentar la penetración española, un concejo de ancianos se puso al frente de las huestes de los Sindaguas y la guerra abrió diversos frentes a lo largo de las selvas.

“Formaban una república de tribus: Barbacoas, Telembies, Iscuadeses, gobernados por una oligarquía de tres ancianos elegidos cada año tenían hábitos de guerra y para eso se educaban, teniendo por gloria el desprecio de la muerte y famoso el que prefería el suicidio a la vida sin libertad” (Sañudo, 1939: 5)

Los españoles organizaron una campaña militar al mando de Francisco Prado y Zúñiga, (Herrera, 2009) personaje con un nivel de entendimiento del idioma hablado por los Sindaguas y conocía el territorio habitado por estos, de esa manera tuvo éxito en lograr la captura a un grupo considerable de estos guerreros para posteriormente el mismo, liderar el juzgamiento y ejecución de la sentencia impuesta. Con el paso del tiempo los más temerosos aceptaron la rendición y dejaron la libertad de sus territorios selváticos por aceptar la servidumbre impuesta por los españoles con la cristianización, mientras otro grupo de Sindaguas ofrecería resistencia hasta la muerte.

El principal motivo de escándalo frente a los Sindaguas era la acusación de ser comedores de carne humana y realizar hechizos con las cabezas de los enemigos, sugieren un “canibalismo ritual” frecuentemente encontrado en muchas comunidades prehispánicas (Oviedo, 1994:88)

*“Attimawá eran hombres grandes, bravos comían carne de gente y les gustaba pelear ellos no son como nosotros”* (A.Pai, entrevista. 2011, julio 30).

Para el año 1635 los españoles juzgaron a los supuestos principales cabecillas de la legión de los Sindaguas, son llevados a estrados judiciales según el expediente donde se hace entrever falencias en las garantías de la defensa, acusación y sentencia. Dentro de estos expedientes es de notar como situación interesante el encontrar una relación detallada de los nombres de los Sindaguas acusados. Estos nombres son similares a los actuales apellidos y palabras traducibles desde el *awapit* [awabit] por la comunidad *Inkat awá* [ingal awá], quien hasta la actualidad conserva apellidos tradicionales como: Nastacuás, Bisbicus, Taicus, Cuasalusan, Guanga, Pascal, Canticus y Paí. (ver cuadro 6 y 7)

<b>Sindaguas enjuiciados en 1635</b>	<b>Apellidos actuales de <i>awá</i></b>
<i>Candicuz</i>	<i>Canticus</i>
<i>Nascuas,</i>	<i>Nastacuás</i>
<i>Pail o paid</i>	<i>Pai</i>
<i>Pascal Pascad</i>	<i>Pascal</i>
<i>Taicuz, ,</i>	<i>Taicus</i>
<i>Quizbicus Guizquicuz, Guisbicuz Guisicuz</i>	<i>Bisbicus</i>

**Cuadro 6. Sindaguas enjuiciados según expediente de 1635**

Fuente: esta investigación

<b>Nombres Sindaguas enjuiciados</b>	<b>Escritura en Awapit [awabit]actual</b>	<b>Traducción al castellano</b>
<i>Achapaspa</i>	<i>Paishpa</i> [paishpa]	Niño
<i>Alpianda, piantal</i>	<i>Pianta</i> [pianda]Pegar	golpear matar
<i>Chanul,</i>	<i>Chanul</i> [chanul]	Arbol maderable
<i>Cuisbi, , Guizbi</i>	<i>Kuish- bi</i> [kuis bi]	Rio alto chorrera
<i>Engalquemi</i>	<i>Inkat kim pi</i> [ingal kim bi]	Rio clarito en la selva
<i>Izu</i>	<i>Ishu</i> [ishu]	Tigre , jaguar
<i>Gaidam</i>	<i>Kaitan</i> [kaidan]	Regresar
<i>Gualte</i>	<i>Kuat -ti</i> [kual ti]	Árbol bueno
<i>Guaspi</i>	<i>Kuas pi</i> [kuas bi]	hoja de techo
<i>Masambu,</i>	<i>Masa ampu</i> [masa ambu]	Un hombre, solo
<i>Nano de abajo, Nano de arriba</i>	<i>Nane</i> [nane]	Yo
<i>Naste</i>	<i>Nasti</i> [nasdi]	Se daña por el agua de la lluvia
<i>Palpi</i>	<i>Palpi</i> [palpi]	Seco
<i>Paltan</i>	<i>Paktan</i> [paktan]	Mojado
<i>Pichinchal,</i>	<i>Pichin</i> [pichin]	Poco
<i>Pil</i>	<i>Pilt</i> [pilt]	Tierra
<i>Uasne</i>	<i>Kuasne</i> [kuasne]	Gajo, racimo

### **Cuadro 7. Nombres de Sindaguas expediente 1635 relacionados con el Awapit [awabit] actual**

Fuente: esta investigación

Entre las crónicas referentes a los Sindaguas aparece el pueblo de Cuaiquer convertido pronto en el punto de referencia importante “la capital de los indígenas” (Márquez 1949) y colonos puesto que los misioneros mercedarios se apoyaron en la leyenda de la aparición del “señor de Cuaiquer”, lo cual ha servido para aglutinar a las comunidades *awá* en las fiestas y celebraciones alrededor de la imagen católica de éste lugar. Allí se convirtieron indios adoctrinados al cristianismo pasaron a ser tributarios, ocupados en las labores de extracción de oro de aluvión del río Guisa y otras quebradas, en labores agrícolas y como cargueros entre este lugar y Barbacoas.

El pueblo de Cuaiquer nace principalmente por la “modalidad de traslado” originado en una antigua estrategia de los Incas y luego adoptada por los españoles; en este caso particular consistió en obligar a familias *awá* a cambiar de lugar de residencia para conveniencia de los doctrieneros y colonos, esta vez lo harían desde la costa hasta las

poblaciones más altas: “*Don Felipe Ipujan cacique y gobernador de la provincia de Mallama (manda) para que saque y traiga a ser cristianos vasallos y tributarios del rey nuestro señor los indios de Barbacoas que confinan en dicha provincia, están puestos muchos de ellos en la real corona y poblados en un pueblo que llaman Asunción de nuestra señora de Kwaiker, hacia la parte que dicen los cocales y va poblado donde será necesario poner religiosos que los adoctrinen lo cual hasta ahora ha hecho y hace Fray Gerónimo de Aguilar*” (Mejía y Mejía, 1961: 319)

Estas familias fueron reagrupadas en el denominado “pueblo de cuiquier” y estuvo bajo el adoctrinamiento de la comunidad religiosa de los Mercedarios. En esta vecindad surge la leyenda de la aparición de la imagen de Cristo llamado “Señor de Cuiquier” venerado en la capilla del poblado.

“*En un principio el pueblito de Cuiquier estaba en una lomita al lado del río Güüisa, cuando abrieron la carretera, los mestizos colonos hicieron otro pueblo, Ospina a la orilla de la carretera y quisieron llevarse al señor de Cuiquier a una nueva capilla, pero no se dejó llevar, se hizo pesado y aquí se quedó y también la gente no dejó llevarlo para ninguna parte porque él es nuestro*” (Mejía y Mejía, 1961: 319)

Los misioneros tienen la idea de cambiar la mentalidad *awá* de vivir disperso para volverlo urbano, con el fin de tenerlos juntos para poder adoctrinarlos fácilmente. Esta estrategia consistió en convencerlos de agruparse como civilizados en pueblos y ciudades y señalar a quien vive en la montaña y en la selva, es salvaje, vive lejos y habita con el demonio.

Osborn (1970) hace referencia a un documento fechado en 1720 de la encomienda de Adriano Esteban del pueblo *Quaiquer* en donde se señala a la actual población de *Coaiquer Viejo* como una encomienda, y según Cerón (1988), fue la concentración de indígenas más estable bajo la tutela de los misioneros mercedarios y de los encomenderos quienes usufructuaron la fuerza de trabajo gratuita y otros servicios.

“Cuaiquer Viejo o Asunción de Nuestra Señora de Cuaiquer fue uno de los tantos sitios creados para poblarlo de indios que venían procedentes de diferentes grupos, con costumbres y lenguas supuestamente similares” (Jijón y Caamaño, 1940: 146)

### ***1.9.2 Espacio Geográfico y cultural***

***Localización Geográfica.*** Las narraciones de montaña, señalan el origen del orden espacial, explicado a través del *katsa ti* [katsa ti] o *árbol grande*, hacen entrever a la raíz de aquel árbol ubicada cerca al territorio de la costa, y cuando cae al suelo surge un nuevo cosmos : “*Cuando cayó el Katas ti las ramas cayeron para los lados de Cumbal y dicen que cayó la mejor comida por eso allá se produce tanta comida buena, en cambio acá a la costa solo quedo el tronco y la raíz por eso hay poquita producción, dicen que el árbol debió haber quedado por los lados del sábalo y de ahí cayo esa inmensidad de árbol que se esparció con sus ramas para todo lado y donde caía crecían la comida*” (A.Pai, entrevista. 30 de julio 2011).

El territorio *awá* está localizado dentro de las coordenadas geográficas 78°45' y 77°45' de Longitud Occidental y 1°45' y 1°00' de latitud Norte (Osborn, 1970). En Colombia se encuentra los asentamientos de estas comunidades en los Municipios de Cumbal, Ricaurte, Mallama, Barbacoas, Roberto Payán y Tumaco en el departamento de Nariño (Ver figura 1). En Ecuador principalmente habitan la Parroquia de Maldonado en la Provincia del Carchi y en las poblaciones de Lita, Guaña, Gualpi y Plan Grande en la provincia de Esmeraldas (Botero, 2003).

Ocupan un área aproximada de 3.500 kilómetros aunque el territorio no ha sido plenamente delimitado por ambos países (Cerón, 1986: 13). El ambiente correspondiente a la Costa Pacífica se caracteriza por tierras bajas de clima cálido con abundantes lluvias durante todo el año; el ambiente del pie de monte costero son tierras sujetas a temperaturas ocasionadas por el bosque de niebla haciendo de él más templado y donde las lluvias son frecuentes durante todo el año. La región es considerada como una de las más lluviosas y húmedas del mundo con una precipitación anual oscilada entre los 4000 y los 10000 mm al año. La característica fenomenológica del clima hace presenciar el amanecer de días claros y soleados, pero a medida de acercarse el mediodía las nubes grises cargadas de agua

invaden el firmamento hasta producir torrenciales aguaceros. Debido a este fenómeno la gente debe calcular las actividades diarias de acuerdo con las inminentes lluvias hacia el medio día. Las condiciones climáticas de esta extensión expresan una temperatura media entre 20° y 27°C (Cerón, 1986).



**Figura 1. Ubicación de Nariño en Colombia**

Fuente: <http://www.narino.gov.co>

*Territorio del Cabildo de Chimbagal.* El cabildo de Chimbagal ocupa un pequeño territorio sobre la vereda detiel mismo nombre de Chimbagal dentro del municipio de Barbacoas en el departamento de Nariño. (Ver figura 2).



**Figura 2. El municipio de Barbacoas en el departamento de Nariño**

Fuente: <http://www.narino.gov.co>



*hacer el bien pero también sabían hacer el mal, como los árboles les enseñaban todo. En este tiempo la gente ya no habla con los árboles, se quedaron mudos ya no hablan porque el tiempo ha cambiado”* (D. Pai 1, entrevista. 2007, octubre 17).

El Pacífico colombiano tiene similares características en cuanto a la flora y la humedad en el florecimiento de tres tipos de vegetaciones: Grandes árboles de variadas especies aunque los más importantes pueden ser el sande o árbol vaca (*brossinium utile*), chanul (*socoglottis procera*) el chachajo (*nectandra spp*), cedro (*cedrela alorata*) caimito (*lachmela speciosa*). La segunda está conformada por palmas como el gualte (*wettienia guinaria*), pambil (*ireartea corneto*) chontaduro (*guilicima gasiopaes*) etc. y arbustos. El último tipo de vegetación de plantas pequeñas como hierbas, epifitas, bejucos colgantes en los árboles y arbustos entre los cuales se encuentran las apreciadas orquídeas de muchas especies y los anturios.

Los extensos bosques de niebla representan una incalculable riqueza de especies con un majestuoso colorido verde conjugado con los paisajes de la neblina de belleza única en el mundo (Cerón, 1986).

*Cuando no había nada en el mundo solo habían algunos awá y el creador les preguntaba que querían ser, entonces cada uno iba respondiendo – yo quiero ser pájaro y en pájaro se convertía – yo quiero ser mono machín y en mono se convertía pero otros decían que querían vivir parados y dijeron: yo quiero ser gualte y en gualte se convertían – yo quiero ser chachajillo y en chachajillo quedó. Así nuestro territorio se llenó de árboles y animales. Por eso es que antes la gente se comunicaba con los árboles con las plantas porque son gente como uno. Ahora perdimos el habla ya no podemos hablar ni con los animales ni con las plantas* (D. Pai 2, entrevista. 17 octubre de 2007)..

Estas especies vegetales han permitido brindarle al pueblo *awá* los materiales para construir las casas, vademécum extenso de plantas medicinales, materiales para elaborar utensilios y vestido para cubrir y abrigar el cuerpo.

**Fauna.** Dentro del hábitat de selva se encuentran innumerables especies de animales esparcidos por las inmensidades selváticas, algunas de las más abundantes son la pintadilla conocida como *kuniju* [kuniju] muy apreciada por la cantidad de carne

proporcionada, la zarigüeya o *muya* [muya], el perico o perezoso conocido como *piltpiram* [piltpiram], el oso hormiguero, y una gran variedad de roedores de la estirpe de la rata llamados *tuña* [tuña]. El puerco de monte o tatabro *inkal kuzu* [íngal kuzu] (saínos o pecaríes), la danta y venado o *paina* [paina] han sido muy perseguidos en cacería, hoy en día son difíciles de encontrar.

Los felinos como el jaguar o *ishu* [ishu] o el puma o tigrillo (*felis tigrina*) y el oso casi han desaparecido, se encuentran raramente en los espacios habitados o ambulados por los *awá*.

*Más antes ishu comía awá, no se podía colocar ropa roja o verde porque ishu pensaba que era venado, entonces cogía, la gente que salía al monte se perdía porque la gente se comía. Antes había hartos tigres y la gente salía encontraba en el camino. Entonces el dueño de los tigres, porque ellos tienen dueño entonces los encerraron para que no salgan y no hagan daño a la gente, los dueños de los tigres como que son los que viven en la peña, la gente bruja la llevan a la peña a la fiesta y adentro buena fiesta y una bruja había contado que había mirado que los tigres los tenían encerrados en la peña, guardados para que no hagan daño. Harta gente que sabía ir a esas fiestas en la peña adentro de la peña. La peña blanca es peligro, no se puede pasar, ahí viven espíritus bravos, se sabe cerrarse puerta y suena durísimo puma como puerta, cuando la gente se va a morir suena, eso es malo y de la peña, cuando uno pasa lo están mirando – ¿haber quien pasa? Los espíritus de la peña miran quien pasa y por eso no se puede alzar a mirar a la peña, no se puede alzar uno tiene que pasar mirando el suelo el camino (P. Guanga, entrevista. 17 de octubre 2007).*

El armadillo o *utam* junto con variedad de serpientes o *kamta*, peces de agua dulce, pájaros e insectos son habitantes del bosque de niebla con gran número de ejemplares

**Población.** La población *awá* vive en asentamientos dispersos, busca las cabeceras y orillas de los ríos. En las tierras aledañas a la costa es menor la población *awá* porque la mayor extensión esta ocupada por afro descendientes (Aragón, 1974).

Estas poblaciones comparten una misma lengua con algunas variaciones de una comunidad a otra pero eso no impide la comprensión. En las regiones donde se ha perdido la lengua materna se conservan ciertas palabras para denominar sustantivos o verbos aislados entremezclados con el castellano o de la misma manera se aplican reglas gramaticales del *Awapit* [awabit] al hablar el castellano lo que confiere una característica

con ciertos rasgos a la forma de hablar y causa sorpresa entre los mestizos ese tipo de usos gramaticales del castellano.

Por ejemplo sociolectos del Awapit [awabit] :

*Atu kin mari* (amaneció lloviendo) sociolecto de *awapit* [awabit] en el sábaló

*Alu kin mari* (amaneció lloviendo) sociolecto de *awapit* [awabit] Cuambi Yaslambi

Ejemplos de mezcla de castellano y Awapit [awabit]

*títawa Llamakin* (llamarama mañana )

*ap celular dañakin* (mi celular se dañó)

Actualmente la población *awá* se estima en 36.500 personas distribuidas en Unidad indígena del pueblo *awá* (UNIPA) con 20.000, Cabildo Mayor *awá* de Ricaurte con 10.600 personas, Asociación de Cabildos indígenas *awá* del Putumayo (ACIPAP) con 3000 personas y en la República del Ecuador aglutinados en la Federación de Centros *awá* del Ecuador (FCAE) con 3.500 personas. (UNIPA, 2012).

Las familias de Chimbagal son migrantes provenientes del Resguardo de Cuambi Yaslambí, quisieron salir del territorio para vivir más cerca de la carretera.

***Alimentos de la huerta awá.*** Dentro de las narraciones de montaña, la agricultura se convierte en un espacio importante donde se aprende muchas cosas. El origen de la agricultura se encuentra en la narración del *Katsa ti* o árbol grande:

*“Antes no había comida, pero había un árbol grande que tenía de toda comida, yucas, papas, ají, piña, maíz frijol todo pero estaba en manos de la vieja y ella era egoísta no compartía su secreto. Cuando se pudo tumbar aquel árbol la vida cambió, porque la gente aprendió a sembrar y ya no aguanta tanto hambre como antes”* (D. Pai 1, entrevista. 17 de octubre 2011).

La exuberante vegetación del territorio *awá* es engañosa. Las personas creen mirar suelos propicios para trabajos agrícolas y ganaderos con ricas tierras aptas para producir toda esa vegetación. Sin embargo, la pobreza en minerales y la alta acidez de los suelos limitan las presuntas actividades del agro y la ganadería.

Los *awá*, tradicionalmente de la selva, son autosuficientes y la principal actividad se centra en la agricultura, existen productos rotativos como el maíz y otros cultivos duraderos como el *chiro*, el banano y el plátano. El maíz se siembra con la técnica llamada por Cerón “*tumba y pudre*” consistente en la *socala* o corte a machete de los arbustos encontrados en el terreno, donde se va a sembrar y posteriormente se lanzan los granos de maíz al “voleo” o “riego”; a continuación se tala los árboles grandes y dejarse pudrir todo el material vegetal, mientras germinan y crecen las plántulas de estos granos (Cerón, 1986).

Con la técnica de “*tumba y pudre*” se logra la putrefacción de la materia orgánica de árboles y arbustos, se baja la acidez de los suelos con un ph propicio para la proliferación de los cultivos, pero a medida del avance de la erosión y la descomposición de la materia orgánica se abren paso, el ph ácido retorna y la tierra vuelve a mostrar el rechazo a los cultivos tradicionales, de ahí la conveniencia de rotar los lugares de siembra. Los sembradores del maíz, escogen una porción de tierra con base en observaciones de la textura del suelo, las plantas encontradas y la inclinación del terreno; pautas básicas en la escogencia de suelos aptos para el sembrío. El lote de tierra seleccionado solo servirá para una o dos cosechas, después de ello se deberá “dejar que descanse”, la huerta se enmonta, crecen arbustos, árboles hasta después de unos cinco años o más tiempo, de ahí nuevamente se podrá volver a cultivar en ese sitio, cuando el “*monte este maduro*” esto constituye en la llamada “*agricultura migratoria*” representada en una completa adaptación hecha por el *awá* para convivir en medio de esta tierra con alta acidez y volverla productiva para la manutención.

El maíz es el principal producto y la base de la alimentación de la población de ahí la importancia en la economía de éste pueblo. En cuanto a los productos derivados del *chiro*, plátano y banano aunque son cultivos introducidos por los españoles han logrado adaptarse a la geografía de este territorio y son la base de alimentación de los *awá*.

*Ese pia antes no tenía nada, entonces la gente buscaba maíz por todo lado, entonces habían encontrado el maíz en un árbol y el frijol, Ambarengua había tenido ella había tenido paishpa es que miraron que el hijo de esa vieja orinaba frijol, donde encuentra. Un día se fueron a buscar un árbol ha habido grande, esos frijoles. Había una guasquita y sacudía y a montones caían los frijoles. Otro día fueron la gente se colgaron de las guasquita y nada caía entonces lo tumbaron el árbol y maíz ha habido un árbol grande, pero harto , árbol grande con hacha tumbaba y tumbaba un día entero y no caía y mitad dejaba ya tumbada , mañana ya le tumbo y cuando llegaba la misma cerrada y árbol amanecía como si no estuviera cortado entonces al otro día llegaba uhh es que dijo ya no pudimos tumbar porque árbol amaneció como si no estuviera cortado, entonces decidieron amanecer cortando tapado el corte del árbol y mañana quisieron caer y terminaron de cortar y árbol no caía entonces era una guasquita que lo sostenía y no dejaba caer y mandaron a la ardilla chiquitica piltmo, esa ardilla era persona entonces es que dijo me voy a subir yo la subo con esa guasca yo la corto y subió apenas arranca me resbalo pero me ponen algo , yo le grito y de una se había caído y maíz cayo. La ardilla ayudo al hombre para que tenga maíz, ese maíz era difícil conseguir y mitad de maíz se había quedado (P. Guanga, entrevista. 17 de octubre 2011).*

Las regiones apartadas y separadas por los agrestes caminos son un obstáculo para la comercialización, así todos los productos cultivados son dirigidos a la manutención interna de las comunidades (CAMAWÁRI, 2002)

**Pesca.** Los principales ríos del territorio tienen peces de diversas especies en tamaño y proporción de carne, de ahí esta actividad es de suma importancia para la asistencia alimentaria de la comunidad.

*Pishkaru* es el término para denominar a los peces pero directamente cada especie de pez tiene nombre propio. La mayoría de estos animales son de agua dulce y tienen un hábitat variado en medio de las selvas. Existen especies de peces abundantes en cierta temporada “*subienda*”. Traen regocijo para las comunidades por la cantidad de carne obtenida como complemento de la dieta alimenticia (Cerón, 1986: 63). Una de las especies más abundantes es la *wuaña* perteneciente a la familia del “pez gato”

Los ríos proveen una gran variedad de peces que capturados por medio de anzuelos, trampas o el veneno llamado “barbasco” o cubeo (*Lonchocarpus utilis*)

*Dos iban a pescar a un río, y uno esperaba rajando leña para secar los pescados, y el otro jalaba las piedras para atrancar el río que se seque. Entonces llegó otro en forma de awá y le dijo echemos barbasco yo ayudo a pescar y empezaron a*

*sacar harto pescado, pero ese awá había sido ilusión, cuando se dio cuenta de que ese no era barbasco si no había sido huesos de muerto iriwish y lo que parecía pescado había sido gusanos, puro gusano. Ese que llegó era una ilusión un espíritu que anda en el río y no dejó pescar (R. Pai 1, entrevista. 3 de marzo 2015).*

**Cacería.** El Astaron y la Ambarengua son dos espíritus cuidadores de los animales del monte y solo permiten cazar lo necesario para comer; ellos salen bravos como el dueño a expresar malestar ante el intruso o ladrón con intención de llevarse lo suyo:

*“Tío Astaron es el dueño de los puercos de monte y la Ambarengua es dueña de los kualkaros, son bravísimos que les maten sus animalitos, todas las tardes dicen que ellos los cuentan una y otra vez y cuando les falta uno salen a buscarlo, los cazadores lo saben y tienen que andar con cuidado atendiendo a los consejos de a qué horas matar los animales y volver a la casa lo más pronto” (R. Pai 1, entrevista.3 de marzo 2015, ).*

La explosión demográfica y la escases de tierra han contribuido en una notable disminución de animales dentro del territorio, los animales más grandes abundantes en otro tiempo como el puerco de monte, las dantas, los venados, los osos hoy en día son escasos o en algunas regiones se han extinguido.

En consecuencia los animales más pequeños son objeto de cacería, como la ardilla, pintadilla, cuatín o Kuniju o agutí (*dasyprocta aguticuniculus ystictomys Taczanowskii*) armadillo (*pridontes giganteus y chaeto phractus villosos*), perezoso (*chuloepus Haffmani* y *Bradypus in-fuseatus*), aves, zarigüeya o raposa los awá la llaman “zorra” (*Didelphis Marsupialis*), kinkajú o “tijun” parecido al mapache (*potos flavus*), Coatí o cusumbe (*Nasua, nasua, nasuella olivasea y nasua narica*) mono aullador (*alouatta villosa*), el mono llamado mongón amarillo con negro (*aloutta ursina*) y principalmente el ratón de la montaña (Cerón, 1986)

Las técnicas de cacería han cambiado, antiguamente se utilizaba mucho la bodoquera, las trampas y las lanzas. Hoy en día se ha generalizado el uso de la escopeta aunque se continúa la práctica de las trampas para atrapar animales de todo tamaño en la selva.

Sin lugar a dudas la continua cacería dará lugar a muchas de las especies animales mencionadas a una disminución de la población hasta la extinción inminente.

*Un awá le dijo a la mujer que se iba a cacería, le dijo que iba a buscar ratones, y ponía guasca donde estaba kualkaru y recogía para llevarlo a casa, harta kualkaru había cogido en una igra, cuando un día pasó Astaron salió de la montaña usted me está cogiendo mis gallinas, lo agarró y lo llevó a la casa y le quebró las piernas y los brazos y lo metió en la igra, tenía hijos y entonces dijeron mi papa ya no más llega y llegó cara de papa, cuando llegó a la casa y colgó la igra afuera y no subió a la casa puro cara de papa la misma ropa el mismo cuerpo ahora présteme la olla y otro hijo abrió la igra y miró la cara de papa y le contó que el otro era el Astaron y me va a cocinar, hijo no le preste olla buena, préstele olla rota y se fue a traer agua pero cuando llegaba toda seca el agua a la casa y ya no puedo cocinar. Esto no puedo cocinar mejor voy a comer sin cocinar y sacó se tragó él solito al papa de los niños. Se quedó dormido y los niños y la mamá fueron a traer a las familias, hicieron un hueco para que cayera ahí, prendieron candela dentro del hueco y pusieron un cuero de balsa bien babosa para que salga y se resbale el Astaron, se prendió la candela, cuando salió el Astaron se resbalo cayó al hueco y se quemó (R. Pai 2, entrevista. 3 de marzo 2015).*

**La recolección.** Los habitantes de la selva conocen los frutos, raíces, flores y tallos aptos en el papel de la alimentación. Durante el año hay épocas precisas donde hay bonanza en la producción de estas plantas alimenticias y el awá sabe las fechas y lugares donde se pueden encontrar dichos alimentos.

*“No cogeris pepas que estén tiradas en el suelo, te pega el chutun, te pega el espíritu del chutun y después es difícil curar del chutun. Hay que coger las pepas del árbol, esas son las buenas. Toda la comida que este en el suelo es trampa del chutun (P. Guanga, entrevista. 17 de octubre 2011).*

Son alimentos sin necesidad de cuidarse, crecen y se reproducen espontáneamente en medio de la zona selvática y basta con saber el momento preciso para recogerlos y prepararlos en la cocina de los hogares. Entre los muchos se encuentra el “caimito”, la “pipa Norte” (pipa nultî), el madroño, el sande, el palmito, el corozo, el chontaduro y otra extensa variedad de plantas diseminadas a lo largo de los bosques.

**Vivienda.** La vivienda tradicional utiliza esencialmente materiales del medio. Las casas se hacen sobre pilotes de *gualte* [ waltî], una palma dura resistente a la humedad capaz de durar años en medios pantanosos sin pudrirse.

Sobre los pilotes se construye una pieza y una cocina, y se levanta una pared de un metro alrededor. El piso y la pequeña pared son de *gualte* [ walti] y el techo de hoja de *guapi*. El fogón se coloca sobre una base de barro para evitar el contacto con el piso de *gualte*.

Para las viviendas modernas cercanas a la carretera usan la tabla en los pisos, hay presencia de paredes y divisiones de piezas para usos de habitación, tienen un cambio en la estructura tradicional de la vivienda *awá* aunque se sigue la técnica de utilizar pilotes para separar el suelo húmedo del piso de la casa.

*Antiguas contaban que la vieja (amparinwa) le gustaba comerse los niños, cuando lloraba un niño ella estaba pendiente. Por ese motivo la mamá recomendaba a los hijos que no había que llorar porque venía la vieja (amparinwa) y se los comía. Si un niño lloraba, la vieja (amparinwa) venía escondida en el monte y esperaba que los niños queden solos. Los niños siempre los dejaban encargados con los hermanos mayores, pero la vieja (amparinwa) llegaba disfrazada de la mamá y le decía al niño más pequeño*

*- mijo soy su mamá, baje, bajese.*

*Los otros hermanos le decían que no baje pero si el lloron es necio bajaba y la vieja (amparinwa) se lo cargaba boca abajo y se metía al monte para comérselo, entero entero, kuak kuak sonaba desde lejos masticando los huesos.*

*A veces llegaba a las casas donde estaban cocinando chicha o cualquier sopa es que decía*

*- yo te la ayudo a menear*

*Algunos por miedo aceptaban la ayuda pero era a mirar como se robaba los niños. Por eso alguna chicha que amanece al otro día aparece como enfuertecida espumosa es que la vieja ha llegado en la noche a comer y toca botarla.*

*A otras gentes les pasaba que cuando tenía hijos en hamaca mueve y mueve hasta que duerma los niños y la vieja (amparinwa) llegaba disfrazada ayudar a mecer a los niños y se los comía los niños, la vieja (amparinwa) llegaba como persona era malísima. Si lloraba un niño por la noche y llegaba la vieja (amparinwa) tocaba botarse todos fuera de la casa porque sino a todos se los comía (R. Pai 3, entrevista. 3 de marzo 2015).*

### ***1.9.3 Modificaciones culturales ocurridas por el conflicto armado en el territorio.***

El territorio ocupado por el pueblo awá no ha sido ajeno al conflicto interno vivido en Colombia por más de medio siglo. Los resguardos *awá* de Ricaurte han tenido mayor influencia de los grupos armados ilegales atribuido al mayor grado de castellanización de las comunidades propiciante de una comunicación entre actores armados y comuneros. Como consecuencia se ha visto un reclutamiento de comuneros *awá* a las filas de la subversión en calidad de guerrilleros activos, milicianos, colaboradores y simpatizantes. De esa manera se motivaron las incursiones militares e iniciar una serie de enfrentamientos armados para determinar un alto porcentaje de desplazamiento, muertes, desapariciones y personas privadas de la libertad. Grandes porciones de tierra permanecen abandonadas hasta hoy en día por haberse convertido en campos con “minas antipersonales”.

*“Los soldados entraron por aire y tierra a cumbás y toda la noche se dieron bala con la guerrilla, mataron harto soldado y en el aula del colegio los amontonaron los cadáveres. Luego la guerrilla se corrió y los soldados se pusieron bravísimos con nosotros, nos quitaron los puercos, las gallinas, plátano para comérselo y a nadie nos pagaron. Después de un tiempo fui a parar a la cárcel de Túquerres junto con mi hijo que era gobernador del cabildo, nos acusaron de guerrilleros y duramos más de seis meses encarcelados”* (P. Guanga, entrevista. 1 de julio 2010)

En cuanto a la región sur de Barbacoas y Tumaco ocupadas por considerable población awá tiene una geografía selvática profunda, este aspecto sumado al mayor índice de personas no hablantes del castellano no permitió el ingreso de grupos armados ilegales al territorio selvático y son los problemas lingüísticos la barrera protectora de menor índice de violencia de este tipo.

*“Llegaron los de la guerrilla y ordenaron al gobernador hacer una reunión con toda la comunidad para darse a conocer, nadie de los presentes en la reunión no entendía castellano, el comandante de la guerrilla se vió obligado a servirse del mismo gobernador para hacer la traducción: pero como cosa curiosa, cuando la guerrilla les decía que era gente buena el gobernador traducía lo contrario, que eran gente malo, la guerrilla les decía que debían colaborarles y el gobernador traducía*

*que no les colaboren que eran malos. Es decir con esa presentación de la guerrilla en awapit las campañas por ganarse la población awá fracasaron al interior de la selva y la guerrilla no duró en esta región porque la gente les huía al monte y no les colaboraban. (P. Paí, entrevista. 12 de abril 2012)*

Sin embargo, los estragos del conflicto armado se sintieron en los territorios castellanizados y cercanos a la carretera como Llorente, Diviso y Altaquer, lugares habitados por numerosa población *awá* quienes corrieron con la misma suerte de la gente de Ricaurte.

Los desplazamientos de la selva hacia los centros urbanos, desligaron por completo a las poblaciones *awá* del contexto cultural propio de sus comunidades y así las condiciones de “orden público” hayan mejorado, los desplazados eligieron quedarse viviendo en otras regiones, comiendo y vistiendo como los *wisha* (mestizos) en un proceso de transculturación de repercusiones negativas hacia la cultura y calidad de vida de estas personas. Los *awá* de la selva se volvieron más desconfiados ante gentes desconocidas, y miran con miedo la llegada de extraños a las viviendas.

Los componentes del marco contextual están impregnados de las narraciones de montaña, indican la riqueza cultural poseída por estas comunidades, y determinan la orientación de esta investigación.

Las comunidades *awá* tienen dificultades en el esclarecimiento de sus orígenes y permanecen en constante inquietud dentro de cada investigación adelantadas. Las hipótesis de los historiadores no son verdades absolutas y el surgimiento de otros estudios pueden plantear nuevas teorías acerca de los tiempos primigenios con mayor poder de convencimiento. La hipótesis de la descendencia de los *awá* desde los antiguos Sindaguas persuade a muchos estudiosos pero aún falta escudriñar más al respecto en las ciencias auxiliares de la historia para poder opinar con certeza sobre esta importante teoría.

Las narraciones de montaña son un elemento constante en los territorios y las actividades cotidianas, constituyéndose en protagonista en la vida de las familias. Ninguna de las actividades ejercidas en el territorio está libre de la influencia de las narraciones y de

la misma manera las personas consideran los consejos u observaciones inmersos en la palabra de la narración.

### **1.10 Marco Teórico**

Los autores y corrientes de pensamiento son imprescindibles dentro de una investigación. Esta vez se trae los valiosos aportes de pensadores que dedicaron la vida y esfuerzo a tratar de comprender las narraciones desde diferentes campos de estudio.

No hay abundancia de material investigativo ligado exclusivamente a las narraciones del pueblo *awá*, por ello se trata de involucrar a investigaciones de varios lugares del mundo convergentes a las mismas como objeto de estudio. Las narraciones de montaña son una muestra de la tradición oral digna de estudiarse desde diferentes puntos de vista con el objeto de entender mejor a esta cultura, en los párrafos siguientes la contribución de esta investigación presenta ambiciosos aportes encaminados a fortalecer la educación al interior de estas comunidades.

**1.10.1 Dimensión conceptual de narración.** La cultura *awá* no tuvo escritura alfabética, los saberes se transmiten principalmente por medio de la tradición oral (Duch, 1998). No se tiene claridad acerca de un concepto preciso orientado para desarrollar el significado de narración oral dentro de la comunidad. Si se requiere un señalamiento particular para este conjunto de relatos, se habla, más bien, de “consejos” impartidos a los miembros de la comunidad, de acuerdo con las circunstancias. En los grupos humanos habitantes de las selvas del Pacífico, la narración oral deja de ser un simple discurso y pasa a tomar los atributos de un consejero, como una institución capaz de regular las relaciones de las personas entre sí y con el medio ambiente en el cual cohabitan (Malinowski, 1948).

Los *awá* disponen de un conjunto de narraciones, cada una con una carga simbólica y de imágenes, que invita a ver el mundo de una manera distinta a otros pueblos y demuestra una forma particular de pensar. La narración oral *awá* no es letra muerta para deleitarse, es, esencialmente, fundamento de la vida, es una profunda reflexión del entorno

y del papel del hombre dentro del mundo. Es un lenguaje vivo, apropiado de la naturaleza dinámica en el contexto significativo de la cultura, capaz de afectar la conducta de las personas como en el caso del incesto:

*“El hijo madrugaba a trabajar en el colino y la mamá quedaba en la casa; allá se presentaba una señora bien vestida, coloreteada. Al otro día igual y la mamá se quedaba en la casa. Al otro día el hijo hacía como si se fuera a trabajar y se quedaba escondido en la casa y la mamá pasó, el hijo volvió a la casa, al soberado, y vio un montón de piel que había sacado. Agarró y echó ají molido y se escondió. Por la tarde llegó la mamá, subió al soberado y se puso el cuero y dijo jua-jua y se fue volando. Por eso canta, por la piel; por eso canta triste el pájaro china bonita”* (A. Quiñones, entrevista. 7 de abril 2014)

La narración oral de la *china bonita* trae consigo un consejo explícito acerca de la prohibición al incesto, rodeado de elementos trágicos y horripilantes con la intención de persuadir al oyente, de no practicar ese tipo de relaciones incestuosas con miembros cercanos de la parentela.

La narración oral ha sido objeto de estudio desde tiempos antiguos y puede agrupar múltiples formas de oralidad, sucesos ocurridos en un tiempo primordial, donde seres antropomorfos, extraordinarios o sobrenaturales se empeñan, con más o menos dificultad, en lograr ciertas metas (Wallece, 1999). Cuestionar la narración oral como una verdad o mentira no viene al caso dentro de los *awá*, porque cuando una comunidad vive la narración oral en la cotidianidad, difícilmente puede tenerse como falsedades o inocuidades.

Los *awá* no han tenido escritura, pero han mantenido la forma de recordar sucesos y de reproducirlos para no perderse en las llamadas estrategias “psicodinámicas” (Ong, 1987). La oralidad es memoria y se accede a ella para consultar los saberes, tradiciones, ritos, simbolismos, significaciones y lengua dentro de la comunidad; es decir, es un archivo no escrito, pero tangible.

Pero, la oralidad, a la vez de ser fugaz, tiene la facultad de permanecer, debatirse entre la mediatez y la inmediatez, entre la memoria y el acontecimiento del presente en el aquí y el ahora. La tradición oral se sitúa como una serie de testimonios del pasado transmitidos de boca a oído de una generación a otra, recupera experiencias del grupo cultural que las ha apropiado dentro del proceso cultural y de acuerdo con una funcionalidad vinculada a la sociedad (Vansina, 1967).

Las narraciones hacen alusión a sucesos pasados ocurridos en algún momento del tiempo cósmico y las describen como la historia misma.

Este discurso de la memoria tiene una marcada diferencia frente a la historia de corte científico, donde los hechos del pasado se pueden verificar desde los niveles documentales, explicativos e interpretativos y con ayuda de muchas ciencias auxiliares (Ricoeur, 1999). Al señalarse como discurso del pasado, tienen una relevancia para traspasar las fronteras de la historicidad y hacen visible un tipo de “esencia” propia de la narración oral, donde confluyen acontecimientos cercanos a un plano intangible, pero claramente sentido por los miembros de la comunidad (Pritchard, 1973).

*“En un principio no existía nada, después nació una hierba y de ellas salieron dios y el diablo. Primero ellos andaban conociendo el mundo, después pensaron: así solo no es bueno, entonces se sentaron a pensar. Cuando dios hizo la tierra el diablo hizo las peñas; luego el diablo quería hacerse dueño de todo, entonces se pusieron a pelear, el diablo tenía una escopeta para matar a dios”* (A.Pai, entrevista. 2011, julio 30).

Eliade (1981) tiende a conceptualizar la narración oral como los relatos de la actividad creadora en los tiempos primigenios, un pasado donde protagonistas sobrenaturales organizaron el cosmos, con múltiples símbolos compartidos por diferentes culturas. De ahí la narración oral, en las tramas, con los imaginarios y símbolos, es capaz de sustentar la cosmovisión e imprimirla en cada palabra.

Sin embargo, los sabedores no tienen la tradición oral como elemento del pasado, siempre se hace una remisión hacia el presente, desdibuja la noción del pasado como se conoce en occidente. Por ende, la cultura muestra dinamismo constante, emergiendo,

modificándose y regenerándose. De esa forma la experiencia humana se expresa como un fenómeno vivo, con capacidad de renovarse a la luz del hecho de transmitir cultura (Kusch, 1976). Las narraciones orales, desde la más mínima expresión simbólica, están bajo un manto de santidad y al mismo tiempo tienen la capacidad de trascender en el tiempo y el espacio.

Lo “terrenal” se justifica desde un origen en la espiritualidad, en un vehículo simbólico que va de lo determinado y finito hacia lo indeterminado e infinito. Los sentidos tienen otra forma trascendente, de acceder y de sentir lo epistémico, lo ético, lo ontológico, lo axiológico. De ahí el respeto a los sitios santos y entidades espirituales, es esencial en la cosmovisión, por ello mismo las narraciones no tienen la intención única de afirmar algo sino consagrar. Las narraciones no explican en relación con lo objetivo sino en relación con lo “absoluto”, no buscan la verdad o la falsedad, sino la consagración con lo “absoluto” y es por ello en vano poner en discusión la imposibilidad de percibir la realidad o la consideración como simples cuentos.

Pero, la fuerte influencia judeocristiana de un colonialismo vigente ha impregnado a los seres de las narraciones orales *awá* de elementos demoniacos, de satanismo (Dussel, 1994), de encubrimiento, vergüenza y señalamientos negativos, particularmente, dentro de las comunidades en alto grado de contacto con la gente mestiza o *wizha* [wisha], el mayor agente de desprestigio de las narraciones de montaña, señaladas en impedir la divulgación armoniosa. Es necesario comenzar a experimentar un proceso de desalienación, toma conciencia del lugar ocupado en la “cadena colonial” y recuperar el estatuto cognoscitivo de la experiencia humana (Rivera Cusicanqui, 1986).

Reivindicar el potencial teórico y epistemológico de la tradición oral *awá* en contraste con el colonialismo epistemológico, fecunda las posibilidades de dilucidar los alcances de la colonialidad del poder (Mignolo, 2002).

*Kuintakin* [kwindakin] es relatar, “contar” desde la lengua *awapit* [awabit], destinado a describir circunstancias o acontecimientos en un tiempo mediato. Una persona

puede relatar los síntomas de enfermedad por afectación del *chutun* [chutun] o la presencia de gritos de *amparinwa* [ ambarinwa] dentro de la selva; esta clase de relatos son la chispa para confrontar otro tipo de narraciones protagonizadas por sabedores con el fin de ampliar el relato y escudriñar en las “narraciones de montaña” otro tipo de explicaciones.

*“Chutun es un espíritu, deja tirando comida en el camino, chiros, pepas dulces de comer, pero eso contaba mi mamita, no hay que recoger ni tampoco comer eso porque ahí se le prende el chutun, comienza dolor del cuerpo, mareos, decaimiento que eso no puede curar los médicos de los hospitales, al chutun solo cura el curandero de chutun, y él lo reconoce a uno con solo mirarlo”* (P. Guanga, entrevista. 17 de octubre 2007).

Dichas narraciones tienen como protagonista un sabedor de la palabra quien hace brotar símbolos e imágenes de toda clase con el fin de transmitir un mensaje de suma importancia dentro del pensamiento grupal. Simultáneamente esta transmisión de mensajes por medio de las narraciones orales, trae consigo las regulaciones de comportamientos humanos capaces de afectar directamente al grupo, como la conservación de instituciones a través de los cambios sociales para lograr perdurar la identidad. La constante remisión de las narraciones hacia el pasado lejano o cercano tiene la tendencia a constituirse en una memoria histórica, donde surgen los recuerdos de criterios lineales con un comienzo y un fin dentro de un espacio y un tiempo.

*“Antiguamente vivía una familia en una casa y un día murió el esposo. La mujer quedó llorando, todos los días lloraba hasta perder el conocimiento. Después de unos días, cuando ella se fue al cementerio, de pronto silbó una persona, era el águila que hoy día chilla chik, chik, chik. El marido se le acercó en forma de águila como si no hubiera muerto y le dijo: ¿Por qué estas llorando? Entonces el marido dijo: ahora vámonos. Pero antes de esto él le dijo que cerrara los ojos para que no vaya a caerse del cielo”* (P. Pai, entrevista. 23 de Abril 2014).

En la oralidad y las narraciones, en la memoria oral, histórica y colectiva, se debate la tradición oral, abarca todos estos conceptos y tiende a confundirse por tener como punto

de partida la voz del sabedor, junto con los gestos y espacios narrativos. Dentro de las investigaciones es innegable todos estos conceptos derivados de la oralidad encontrar o tener el riesgo de estar impregnados de todos los elementos conceptuales simultáneamente. Cuando se encuentre las “narraciones de montaña” aún más surgirá la complejidad conceptual, narraciones capaces de crear la duda sistemática por no situarse en el antes ni el después, y a la vez encontrarse en el pasado, presente y futuro o tiene como referencia un tiempo circular, cíclico de connotaciones adversas al pensamiento occidental y donde los aspectos ontológicos despiertan un protagonismo de la identidad del pueblo *awá* (Gissi, 1997).

**1.10.2 Narración de montaña.** La historia relata la existencia de los *awá* desde tiempos inmemoriales. Son en esencia un pueblo forjado en un medio selvático descrito como el ambiente natural de desarrollo cotidiano, capaz de permitir ver a la vida en alianza con los bosques y de ellos dependa la subsistencia como parte misma integrante de un ecosistema donde se conjuga la vida entre vegetales animales y humanos en estrecha relación.

Las narraciones de montaña nacen en la misma selva denominada como el conjunto de especies vegetales característica de la selva, en el seno de las comunidades; las narraciones son parte de la vida desde los primeros años de vida, están presentes en todo y cada uno de los momentos de la vida. Este género narrativo esta cimentado totalmente en la oralidad y por este motivo se ha venido transmitiendo desde instantes perdidos en el tiempo y pretende continuar creándose y recreándose por otros tiempos más en el inmediato futuro.

Las comunidades *awá* han elaborado textos narrativos transmitidos de generación en generación produce un efecto muy importante en el quehacer diario de la vida. Tales narraciones han tenido el cuidado de relatar detalladamente un conglomerado normativo donde se afecta directamente las funcionalidades del orden ontológico, epistémico, axiológico y ético. En ese orden de circunstancias cada una de estas funcionalidades ha ido relacionándose con uno de los espacios de aprendizaje señalados dentro del territorio *awá* de manera tácita.

**1.10.3 Los escenarios de aprendizaje.** Los escenarios de aprendizaje son espacios dentro del territorio de la comunidad *awá*, ocupados diariamente por los habitantes en el desempeño de las actividades de subsistencia, identificados como lugares donde se facilita el aprendizaje de ciertos conocimientos útiles para desarrollar la vida cotidiana de la gente. Estos escenarios se armonizan bajo la tutela de las narraciones de montaña, encargadas de transmitir en cada palabra la cosmovisión de este pueblo.

Se ha señalado como escenarios de aprendizaje la selva, los ríos, la huerta y la casa, cuatro espacios (UNIPA, 2012) equivalentes a los cuatro mundos señalados por la cosmovisión de éste pueblo. Cada escenario tiene la connotación de una macro aula escolar de continua interacción entre sabedores, aprendices y el medio circundante (ver figura 4).

**El primer escenario** es la selva (*Inkat* [ĩngal]) entendido como el conjunto de materiales vegetales habitado por los espíritus y los animales. Este espacio es el utilizado para la cacería, recolección de frutos, raíces u hojas comestibles o la extracción de materiales de construcción de viviendas y fabricación de utensilios. La selva de acuerdo con las características de las narraciones de montaña surgidas en este medio se asimila a las funcionalidades ontológicas relacionadas al origen del ser *awá*.

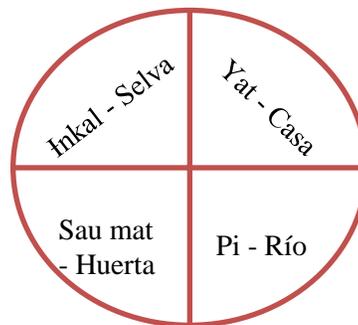
**El segundo escenario** es la casa (*yat* [yal]) espacio donde viven la mayor parte del día los *awá*, en las horas de lluvia y en la noche. Estas dos situaciones hacen señalar a la casa como el lugar obligatorio de mayor permanencia de las personas. La casa es testigo de la evocación de diferentes narraciones, centro de producción narrativa sobre la vida espiritual y terrenal de los demás escenarios. La alta injerencia en el accionar narrativo la vinculan con las funcionalidades epistémicas.

**El tercer escenario** es la huerta (*pata saumat* [pada saumal] o *pia saumat* [pia saumal]) descrito como el espacio destinado para el cultivo de los productos agrícolas fundamentales en el autoabastecimiento de los *awá*. Las actividades agrícolas son generadoras de una constante remisión a las narraciones como el *katsa ti* [katsa ti] en el momento de desarrollar las diferentes etapas propias de estas labores. Las intervenciones en

el manejo adecuado con el medio natural de la selva pretenden ubicar las funcionalidades desde lo axiológico, tiene especial relevancia al grado de afectación al ambiente con la sobrevivencia del *awá* como parte integrante del ecosistema de selva.

**El cuarto escenario** son los ríos (*pi* [bi]) como los lugares donde se desempeña una importante cantidad de actividades relacionadas con el agua. Este elemento líquido es básicamente el motor dinamizante de la vida de las personas. El aseo de cuerpos y ropas, la preparación de alimentos y la búsqueda de la carne de los peces son faenas propias desarrolladas diariamente. Las actividades relacionadas con el agua están vinculadas a las narraciones, traen a desfilarse los espíritus como un referente importante a la hora de deambular en estos espacios. Las funcionalidades éticas se tienen en cuenta al momento de relacionarse en este espacio tan importante.

Los cuatro escenarios vinculados a las narraciones de montaña tienen injerencia en cada una de las funcionalidades ontológicas, epistémicas, axiológicas y éticas, sin embargo, en muchas ocasiones dentro del desarrollo de la investigación se va a enfrentar los hechos de un escenario cualquiera frente a la posibilidad de albergar más de una funcionalidad a la vez (Figura 4). De esa manera no será extraño encontrar en el espacio selva pueden concurrir las funcionalidades ontológicas, axiológicas, epistémicas y éticas o en situaciones similares se encuentre el mismo fenómeno en los demás escenarios.



**Figura 4. Escenarios de aprendizaje de los *awá***

Fuente: esta investigación

**1.10.4 Competencia lingüística awá.** Las comunidades *awá* tienen tres ambientes lingüísticos: sociedades hablantes de *awapit* [awabit], bilingües y castellanizados. Este fenómeno lingüístico sugiere tener en cuenta características particulares de los interlocutores de narraciones de montaña de acuerdo con la propia competencia lingüística.

Chomsky plantea frente a la competencia lingüística como la capacidad de un hablante para producir infinito número de oraciones que nunca antes hubiesen sido dichas en una lengua determinada, que el mismo las denomina como “creatividad del lenguaje” (1976:5–6)

La creatividad del lenguaje expresada en las narraciones de montaña permiten encontrar varias versiones de una misma narración. En este fenómeno es importante hacer hincapié en el *awapit* [awabit] una lengua aglutinante, capaz de permitir el ingreso de diversos morfemas alrededor de los lexemas dando como resultado un sinnúmero de oraciones adornando cada narración.

Ejemplo

*Sayakuashimtus* [saya kua shim tus]: quiero abrazar

*Saya* [saya]: brazo

*Kua* [kua]: del verbo *kuana*: cargar

*Shim* [ shim]: del verbo *pashim*: querer

*Tus* [tus]: indicador del pronombre de primera persona del singular

Hymes (1976b:124) señala que la competencia pertenece solo al aparato socialmente normativo. En ese caso se debe considerar el potencial en la naturaleza humana y en la gramática a lo realizable; y tener en cuenta los factores sociales a participar en la realización como constitutivos y gobernados”. Así, Hymes establece a la competencia en la forma más general, como el conjunto de capacidades expresivas de una persona (Hymes1976a).

Los factores sociales rodean el punto de locución de las narraciones están sujetos a la cosmovisión *awá* y es prácticamente imposible considerar separadamente la una de la otra. Sociedad, cultura y persona son elementos inseparables en el momento de la reproducción de narraciones de montaña.

Las competencias lingüísticas del castellano provenientes de un *awá* bilingüe se caracterizan por un uso irregular de la estructura gramatical del castellano, los adultos mayores construyen oraciones basándose en las estructuras gramaticales de la lengua *awapit* [awabit], como consecuencia las oraciones aparecen estructuradas de una forma diferente al español como por ejemplo:

[...Blanco perro....]

[...Caminando voy....]

[...Comiendo estoy....]

En estos casos la competencia lingüística tiene una mayor riqueza en la variedad de oraciones capaces de producirse con características peculiares. Las narraciones de montaña se hacen más interesantes al proporcionar nuevos matices en las versiones narrativas. La principal característica de la competencia lingüística identificada en las narraciones de montaña, hacen de un sujeto producir signos verbales de notable trascendencia en el tiempo y el espacio del cosmos *awá*. El narrador posee un conocimiento y empleo adecuado del código lingüístico competente en el conocimiento con el fin de crear, reproducir e interpretar un número considerable de oraciones encontradas en cada relato. Estas habilidades y destrezas hacen mostrar la lengua como un sistema de signos y el funcionamiento dentro de la sociedad en la transmisión narrativa de generación en generación.

En ese sentido se percibe a la competencia comunicativa en relación con la capacidad comunicativa de una persona frente a las narraciones de montaña, las habilidades necesarias en la utilización de la lengua, influenciadas por la experiencia social, necesidades, motivaciones y ante todo sujeta a la práctica dentro de la sociedad enriquecida

constantemente por la interacción diaria de la comunicación configurando a la narración de montaña no como un texto estático sino de permanente construcción.

Hymes (1976a) concibe la competencia comunicativa en tres componentes principales: lingüístico, sociolingüístico y pragmático. A la vez cada uno tendría unos campos de acción sujeto a las destrezas y habilidades.

**Las competencias lingüísticas** se direccionan a los conocimientos léxicos, fonológicos y sintácticos junto con unas destrezas y dimensiones de la lengua como sistema independiente del valor sociolingüístico y de las funciones pragmáticas.

**Las competencias sociolingüísticas** hacen referencia a las condiciones socioculturales de uso de la lengua, como los representantes de la cultura *awá* pueden interactuar de acuerdo con el grupo cultural afín a este territorio.

**Las competencias pragmáticas** se relacionan con el uso y el valor funcional de los actos de habla, basados en los contextos o escenarios de aprendizaje *awá*, donde tienen lugar y donde se realizan los intercambios comunicativos.

Estas competencias se fundamentan en la organización del discurso o narración de montaña (cohesión y coherencia), la identificación de distintos tipos de textos.

Ejemplo: *allí murieron unos viejitos y la casa la abandonaron, porque dicen que los finados vuelven a quedarse viviendo allí, si uno se queda cerca se lo llevan con ellos. Las casas toca hacerlas en otro lugar no en el mismo. Eso me contaba mi mamá y lo tengo bien presente*” (R. Pai 1. Entrevista 12 de julio 2012)

**1.10.5 Palabras claves en las narraciones de montaña.** El análisis de conversación comienza deteniéndose en un área de estudio donde convergen los “problemas” y las “soluciones” encontradas por los hablantes de las narraciones de montaña surgidas espontáneamente en cada oración, como elementos cruciales del contexto sociocultural. Al actuar de esta manera se tiene mayor dinamismo porque se encuentran las “palabras clave”

El análisis de conversación dentro de esta investigación va a focalizarse a estudiar el uso del lenguaje dentro de las narraciones de montaña, complementada con las mismas competencias comunicativas provenientes de la comunidad lingüística en la vida cotidiana.

Conviene en éste acápite hacer la aclaración correspondiente del trabajo de no tener un perfil ligado al estudio de aspectos lingüísticos en profundidad debido a que los objetivos son diferentes

El método etnográfico es el camino más cercano en encontrar las particularidades compuestas por las narraciones de montaña y lograr el análisis necesario para permitir hacer un inventario de las palabras clave de cada narración encontrada.

Como lo explicitaría de mejor manera Lastra (1992 p. 47 ) cuando se refiere al estudio de una lengua o más específicamente en una comunidad como los *awá*: "si se quiere hacer una teoría sobre la lengua como es, y no como uno desearía que fuera, hay que tomar en cuenta las contribuciones de la sociolingüística y estudiar la lengua dentro de la sociedad".

Se entenderá en este sentido como palabras clave aquellas donde se representan un código de signos con un mensaje profundo, con el efecto de hacer brotar un significado amplio donde se dinamice la explicación de la narración desde la cosmovisión dentro del quehacer de la comunidad, permite hacer comprensible lo enigmático o difícil de abordar.

Dentro de cada narración surgen entre todas las oraciones unas palabras, las cuales merecen un especial detenimiento, a esas palabras se las ha querido denominar como "claves" en el sentido de ser unos lexemas conducentes al esclarecimiento de la narración. Estas palabras claves se encuentran en todas las narraciones y en cada uno de los cuatro espacios de aprendizaje del territorio *awá*.

Sobre las palabras clave entra a jugar un papel trascendental la semántica, por cuanto descifran el significado más conveniente dentro de las circunstancias en las que se ubica la narración. La semántica necesita ayudarse de otras disciplinas e involucrar los aspectos a debatirse dentro de los campos de la ontología, la epistemología, la axiología y

la ética desde ópticas filosóficas o de pensamiento donde se logre trascender las fronteras del significado y constituyan un reto en la búsqueda de la verdad expresada en la palabra.

**1.10.6 Particularidades morfosintácticas de las palabras clave.** Las oraciones desde el orden gramatical de la lengua contienen unas características singulares para permitir descubrir el sentido de las oraciones y argumentos dentro de un texto narrativo como el dispuesto a estudiar en esta investigación.

El análisis discursivo de las narraciones de montaña, parte inicialmente desde el estudio de los componentes morfológico y sintáctico. Cada una de estas tiene una visión independiente frente al signo, con la intención de demostrar la estructura y funcionamiento del lenguaje. Desde la semántica se develan los significados a partir de los conceptos o palabras nombradas, se caracteriza por centrar los esfuerzos dirigidos a la historia de los significados en cuanto al origen, los cambios a través del tiempo y las leyes a las cuales obedecen esos cambios, en ese sentido un análisis morfosintáctico de las palabras clave concluye con la interpretación semántica de cada una de ellas dentro de las oraciones y a la vez el texto con el objeto de lograr una comprensión de las narraciones de montaña.

P. Ej.: la palabra *kun* [*kun*]=papa china, *sixe* o *siza* es un tubérculo silvestre del cual se alimenta el hombre y otros animales, entre ellos el puerco de monte o *kuzu* [*kuzu*]. Pero a la vez la palabra *sun* [*sun*] =monte: Daría como resultado la expresión del animal alimentado de tuberculos del monte. Sin embargo volviendo al término *kun* [*kun*] es posible relacionarlo etimológicamente con la palabra *kuan* [*kuan*]= verbo comer. Entonces teniendo estas tres apreciaciones derivadas de la etimología la búsqueda de significados se ve enriquecida y el traductor tiene la capacidad de hacer traslucir la palabra *kuzu* [*kuzu*] en diferentes contextos. Un mamífero importante en las narraciones de montaña frente a los espíritus protectores de la selva.

**1.10.7 Particularidades léxico semánticas de las palabras clave.** *Awapit* [*awabit*] es traducido al castellano como la “*lengua de la gente*” en esta lengua nacieron las narraciones de montaña como una expresión de la complejidad del lenguaje conjugado con la cosmovisión de un pueblo. De esa manera se determina una relación entre el universo de

los sentidos y el universo de los sonidos. Esta dicotomía de expresiones ha obligado a quienes estudian la lingüística a establecer varios niveles de análisis, reflejado en las teorías lingüísticas que, por muy dispares que sean, coinciden en la distinción de, al menos, tres componentes, a saber: fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. Cada uno de ellos contiene representaciones formales del aspecto de los signos constituyendo el objeto de estudio y reglas relacionadas en estas representaciones. Estas 'subteorías' se organizan por medio de modelos, con los cuales se intenta mostrar la estructura y el funcionamiento del lenguaje.

Para Lotman (1998) existen tres clases de objetos inteligentes: la conciencia natural del hombre o individualidad, el texto y la cultura o inteligencia colectiva. En la segunda de estas situaciones mencionadas se posee la memoria como experiencia semántica y generadora de nuevos textos.

La caracterización de la “cultura” o inteligencia colectiva es un concepto central y se relaciona con la comprensión y aplicación al ámbito de los sistemas sociales complejos. Resultará particularmente importante establecer un carácter dinámico al concepto de cultura, dada la posibilidad de adecuarse a relaciones sistémicas y condiciones cambiantes presentadas en las organizaciones sociales como la del pueblo *awá*. La cultura es entonces el centro de acopio de las principales raíces lingüísticas o lexemas en una incidencia puntual al momento de realizar ejercicios de interpretación del significado desde la óptica de la semántica, con respecto a las narraciones de montaña.

P. Ej.: en la cultura *awá* la comprensión de ciertas palabras clave son esenciales al momento de realizar una traducción profunda, ligada a la cosmovisión, al entorno, a los usos y costumbres. Es así como las palabra *ti* [ti]= árbol *kuan* [kuan] = comer *pi* [bi]= río *irit* [irit]= muerte *i* [i]= fuego entre muchas permiten entender el significado actual con una visión retrospectiva a su origen.

**1.10.8 Narración que fundamenta lo ontológico.** El primer análisis de lo ontológico concentra el esfuerzo al primer escenario dedicado a la selva o *Inkat* donde brotan las primeras palabras clave constituyendose en los más grandes atributos para someterlos al análisis.

Las palabras clave derivadas del lexema árbol permiten encontrar el eslabón primigenio posibilitan encontrar un sentido lógico a la cosmovisión *awá* basado en la selva. De ahí en adelante las particularidades morfosintácticas, léxico semánticas contribuyen a enriquecer el análisis del discurso y se obtiene una visión amplia y suficiente del significado, en función del entendimiento de la narración. La selva expresa ontológicamente la funcionalidad de la narración oral. Todos los orígenes apuntan hacia la selva, como madre generadora del cosmos y la misma vida humana desde la visión *awá*. Así como la selva representa el génesis del pueblo *awá* la misma palabra selva se convierte en una de las palabras clave más trascendentales en toda la vida de este pueblo. Esta palabra dispuesta en todos los matices y combinada de la misma manera en las diferentes oraciones permite dilucidar la generación de grandes motivaciones para hallar el sentido a través de la lectura de las narraciones de montaña frente a la funcionalidad ontológica.

El génesis del pueblo *awá* surge de un árbol cósmico, sabio, compasivo y de grandes facultades en transmitir los conocimientos mediante la comunicación (Cadena Patiño & Paí Nastacuás, 2006). De él se origina la humanidad *awá*, se aprende la lengua y las diversas artes de sobrevivencia, de alimentación, de vestuario, de vivienda, etc.

Los relatos muestran el nacimiento del hombre surgido de unas barbachas, del árbol en el gran tiempo cósmico. Cuando se habla, desde el *awapit* [awabit], de las partes del cuerpo de una persona, se tienen en cuenta las raíces lingüísticas (ver figura 5):

*“las barbachas del gran árbol empezaron a crecer se alargaron tanto hasta tocar la tierra, ahí se formó el primer hombre, el hombre sin bautizar que no comía sal y era bravo. Él hablaba con los árboles, era un brujo que todo lo sabía”* (P. Pai, entrevista. 23 de abril 2014).

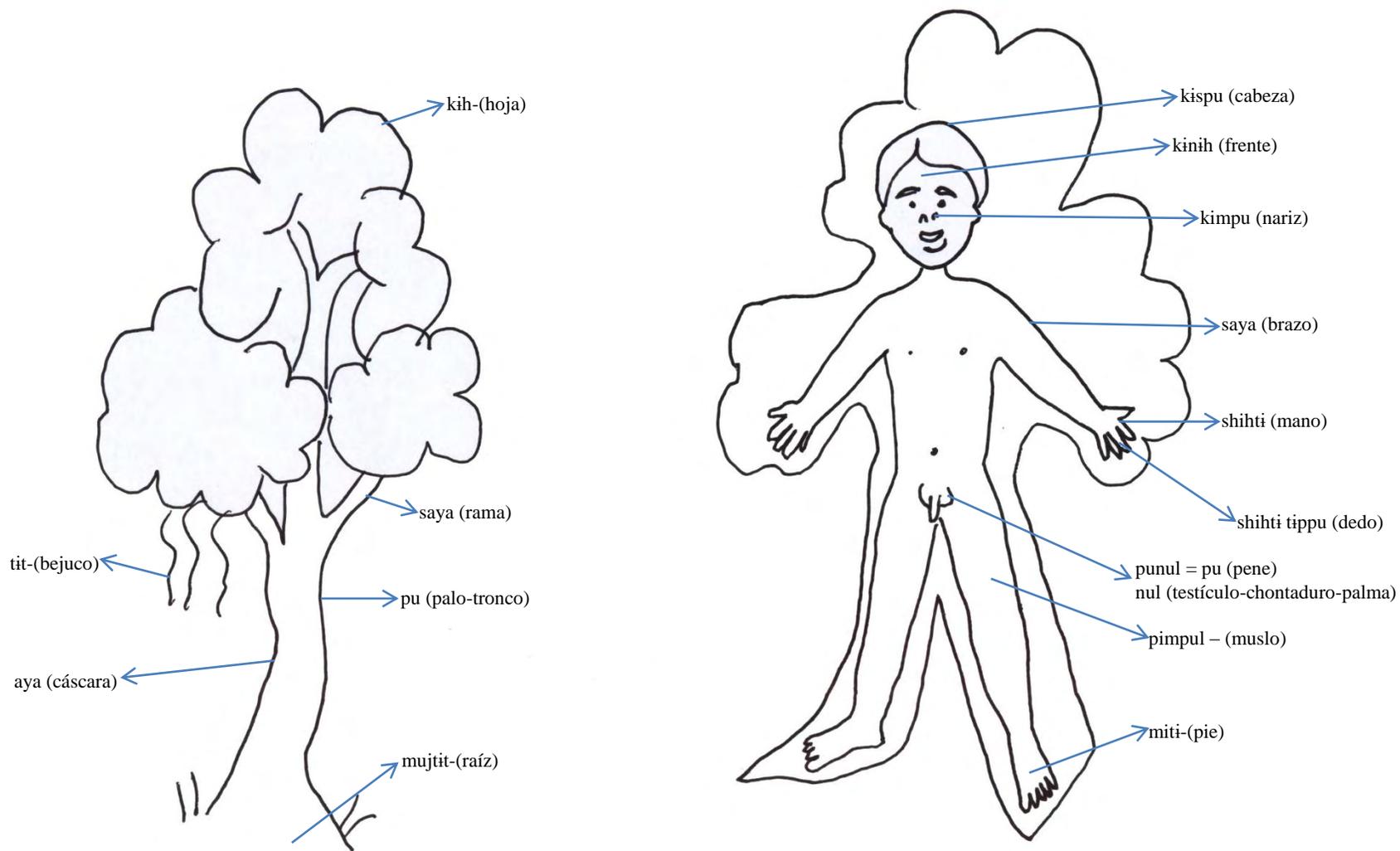
Las partes de la cabeza tienen relación con las hojas del árbol *o kih* [kih] y los brazos, piernas y dedos tienen la raíz lingüística derivada del tronco del árbol *o ti* [ti]. (Guzmán, 2011) Esta analogía desde el *awapit* [awabit] entre, ser humano y árbol dejan entrever la influencia de la narración oral en los *awá* (Eliade, 2001). La narración oral determina la adopción de ciertas posturas dentro de las costumbres y actividades cotidianas

inspiradas en el árbol, de donde se ha señalado el nacimiento del hombre. El árbol, como la personalidad y gran héroe en ese gran tiempo (Acevedo M. 2002).

Esta conciencia mítica suministra una capacidad de entender el mundo; responde los interrogantes y crea a la vez una conciencia ontológica del universo, expresada de manera simple y entendible sin mayor esfuerzo. Igualmente, esta conciencia mítica da razón a la función ontológica en extensión a los actos cotidianos de la vida de este grupo humano, da sentido al cosmos y es la misma conciencia del universo *awá*. Es en la narración oral, donde se plasman los espacios ontológicos y se originan los principios de orientación del ser, regentes dentro de la comunidad.

Para Cassirer (1968) las ideas de la totalidad del ser y acaecer del orden universal contenidas en la narración oral, devienen de un orden temporal, abarcan todo ser y devenir, en esas circunstancias, los relatos encargados de moldear el estilo de una sociedad son características visibles, propias, diferentes frente a otros. Es en esos momentos donde se manifiesta el ser en una comprensión genérica que Heidegger (2005) relaciona con “Dasein”, resumido como el modo particular de ser de la especie humana y en este caso, las narraciones de montaña forjan un ser con características particulares definiendo al *awá* como “gente de la montaña” o ser de la montaña.

El desempeño de la narración oral desde la visión ontológica permite acercarse a la comprensión del concepto de ser, encontrada de manera tácita cada vez que la comunidad vuelve a repetir las narraciones míticas y demuestra cómo lo ontológico se proyecta continuamente dentro de las actividades desempeñadas en cada día de la vida. El “Dasein” *awá* tiene características muy particulares demuestra el ser concebido por ellos, dirigidas a unas connotaciones explícitas en la narración oral, con una intervención en los actos reflejos expresados desde el lenguaje hasta los actos humanos propios desarrollados.



**Figura 5. Partes del árbol en *Awapit*- Partes del hombre en *Awapit* con lexemas de árbol-ti**

Fuente: esta investigación

**1.10.9 Narración que fundamenta lo epistemológico.** La casa es un sitio social donde se comparte toda clase de conversaciones, propicia el desarrollo sociolingüístico porque en ella es donde mayor número de narraciones de montaña pueden brotar de los labios de los diferentes sabedores de la comunidad.

Las palabras clave dentro de la casa continúan sin desprenderse de árbol (*t̥* [t̥]), conjugado con la muerte (*irit* [irit]), facilitan la intervención de la lingüística en busca de las particularidades léxico semántica y morfosintáctica hacia el esclarecimiento de la función epistémica dentro de las viviendas de los *awá*.

Existen dos momentos propicios para el desarrollo del diálogo dentro de la casa, el primero al comenzar a sentirse el amanecer con la algarabía de las aves silvestres, en esos instantes los *awá* reparten el día para la realización de diferentes tareas: como hacer trampas, pescar, recolectar frutos de la selva o de la huerta, traer leña seca, elaborar artefactos del hogar, etc. Cada una de las actividades tiene un arte acompañandolas y al mismo tiempo provienen de un origen en la narración oral. Ninguna de las actividades es ajena al legado impreso por las narraciones orales. El otro momento es el atardecer y anochecer. Los miembros comparten la casa, se reúnen al resplandor y calor del fogón a conversar de todas las actividades realizadas durante el día. Ambos momentos de diálogo desarrollados dentro de la casa, traen consigo un orden de instrucciones, consejos y saberes en la vida del *awá*. Entre los saberes de más huella en los diálogos están los relatos con carga simbólica.

P. Ej.: Cuando la narración dice: “*no hay que mirar hacia los árboles, no quedar mirando hacia lo alto y olvidarse de donde pisa...*” Si bien el espíritu de la *inwa* vive en medio de las barbachas de los árboles celosa de las miradas del transeúnte, también hay un peligro de olvidarse de mirar al suelo y pisar una serpiente venenosa. “*hay que caminar agachado mirando donde se pisa, arriba no se mira.....*”

**1.10.10 Narración que fundamenta lo axiológico.** En la huerta surgen otras palabras clave de las narraciones de montaña, relacionadas con el árbol como origen de la agricultura. Las características léxico semánticas tienen una repercusión en el análisis del discurso en unas situaciones lingüísticas propias e introducen las narraciones hacia una

comprensión de grandes proporciones. Las narraciones se hacen cada vez más asimilables al entendimiento desde el conjunto y no por separado, donde las oraciones elegidas en las narraciones precisan el mismo camino a través del análisis pertinente en referencia a la morfosintaxis.

Desde el gran tiempo mítico, el *awá* y los árboles hablaban fluidamente, los conocimientos guardados en la selva se compartieron con los humanos, especialmente los secretos de las plantas medicinales. Gracias a los diálogos entre estos seres primigenios se logró señalar todas las técnicas para desarrollar la mayoría de las actividades que permiten a la gente sobrevivir en la selva.

Pero en el gran tiempo, existió el *Katsati* [katsa tɨ] o “árbol grande”, también marcó el fin del *awá* cazador-recolector, para dar origen a la agricultura. Los alimentos concentrados en el “árbol grande” fueron dispersados a lo largo del pie del monte del Pacífico y de ahí en adelante fueron cultivados por las manos de los *awá*.

Cada técnica, desde la simple siembra de una planta de maíz, conlleva una serie de etapas necesarias para poder obtener un óptimo rendimiento en el cultivo, estos pasos obligatoriamente han sido heredados por generaciones antiguas y no han sido modificados en años, debido a la efectividad demostrada en el aprovisionamiento de alimentos.

Con el nacimiento de la agricultura aparecieron las técnicas en el arte de la siembra y cuidado de las plantas comestibles; ese conocimiento no es fortuito, es la narración oral del *Katsati* [katsa tɨ] o “árbol grande” quien enseña las facultades para convertirse en agricultores. Estos saberes son equivalentes a un archivo de conocimientos y teorías de enormes proporciones, capaces de ser tomadas en cualquier momento.

La modernidad ha determinado unos cambios en las costumbres del pueblo *awá*, la llegada de nuevos conocimientos, originados en distintas fuentes incursionan en el territorio y han llevado a los pensamientos coloniales intervenir radicalmente en nuevos paradigmas, ocasionando la pérdida de la autodeterminación y por consiguiente la pérdida de la libertad ostentada en el gran tiempo.

Según Mignolo (1997), La colonización se debate en tres campos: control de la economía (apropiación de tierras y recursos naturales), el control de la autoridad (formas de gobierno, control militar) y el control del conocimiento y de la subjetividad (colonialidad del saber y del ser); involucra toda la gama de producción de conocimiento. En este sentido se establecen relaciones importantes entre “dominación material (economía, autoridad, instituciones) y la “dominación epistémica”, hace entrever la importancia del conocimiento el control de la subjetividad y, seguidamente, el control de la economía y la autoridad (Mignolo, 1997).

Al respecto se puntualiza; una relación de poder solo puede desarticularse sobre la base de dos elementos: que el “otro” (aquel sobre el cual se ejerce el poder) sea completamente reconocido y mantenido hasta el final como una persona que actúa; y que, enfrentada a una relación de poder, pueda abrirse un campo entero de respuestas, reacciones, resultados e invenciones posibles (Foucault, 1998).

Las funciones epistémicas de la narración oral son profundas, y de incalculable valor para la ciencia y la cultura universal, sin embargo, las intromisiones de corte colonial no cesan en el afán por avasallar las culturas.

*“En la escuela los profesores no entendían el Awapit, nos obligaban aprender castellano y nosotros que difícil eso, nada que podíamos y nos pegaban cuando hablábamos en Awapit, peor cuando contábamos sobre los tres mundos, los profesores se reían, se burlaban y por eso mi mama nos decía que quedemos callados y cuando hablábamos Awapit, nos pellizcaban para que no hablemos. Nada de nuestras historias contábamos por eso mucho ya me olvide, mi abuelo sabía harto pero como nos burlaban se quedó quieto eso”*(E. Ortiz, entrevista. 9 de diciembre 2012).

**1.10.11 Narración que fundamenta lo ético.** En los procesos adscritos al análisis del discurso el encuentro con las corrientes de agua genera una nueva experiencia en el intento por dilucidar las palabras clave adheridas a los elementos líquidos y a las actividades de atrapar animales. La parte ética dirigida hacia la misma naturaleza como parte importante dentro de las acciones humanas es un indicador relevante en la vida del awá.

A diferencia de los tres escenarios anteriores ligados a palabras clave derivadas del árbol, este cuarto escenario abre la posibilidad a nuevas palabras capaces de particularizarse a través de la semántica y de la morfosintaxis del análisis discursivo.

P. Ej.: El río o *pi [bi]* es un espacio donde viven otros espíritus. El agua se origina de las entrañas del cangrejo o *kippu [kipu]* quien en forma de vomito hace crecer el nivel de las aguas y de esa manera se atribuye el don de dominar las aguas de los ríos. El mismo protagonista de la fiesta del árbol quien sirve incansablemente el guarapo o *chapi [chapi]* con una vasija inagotable durante toda la noche.

El vehículo de transmisión de la narración oral ha sido la oralidad y las finalidades han sido principalmente dirigidas a la función axiológica inherente a la orientación de la sociedad a través de los valores. Axiomas con plena validez en esa sociedad y en ese medio para garantizar la subsistencia del *awá* y la convivencia armoniosa con el medio.

Por la naturaleza y el posicionamiento dentro del imaginario, el agua ocupa un lugar importante; es uno de los espacios más activos en la axiología, por cuanto representa la mayor cantidad de valores sobresalen en las actividades donde se conjugan el río y la selva, el lugar donde habitan los espíritus. Los duendes, el *chutun*, el ahogado y otros anónimos, son vecinos de los ríos. Gran parte de las actividades diarias de los *awá* tienen relación con el agua. El aseo, el juego y los rituales de curación del *chutun [chutun]* y del duende se desarrollan en las quebradas.

*Astaron [astaron]* es el espíritu protector de los animales de la selva, principalmente es el dueño de los puercos de monte o *Inkat kuzu [ingal kuzu]*. Si la cacería se hace en exceso este ser poderoso advierte un castigo sobreviniente ante el infractor de las disposiciones. El castigo es terrible, y, tal vez, se pague con la misma vida del infractor. Los consejos o mensajes en la narración oral se encuentran tímidamente en medio de la trama narrativa y la esencia del significado no se encuentra en forma directa. Hay necesidad de realizar un ejercicio interpretativo acerca de la convivencia con la naturaleza. Las relaciones con el medio ambiente y la sociedad forjan unos valores innatos a la cultura *awá* con cierta validez dentro de las fronteras, en la forma de ver el mundo, entendidas desde el pensamiento.

*“Dos hermanos se fueron de cacería. Dispararon a un cerdillo pero no dieron. Caminaron bien caminado. Un hermano dijo que regresaran pero el otro dijo que no. Y siguieron caminando por seguir al cerdillo. Entraron a una casa y el dueño tenía muchos animales, y les preguntó que porque seguían a los animales. Y uno de los hermanos dijo que había sido el otro. Entonces el dueño lo echó a los animales y se lo comieron. Al otro le dio comida y lo dejó dormir en la casa. Al otro día lo dejó que se fuera con un perro que le dio, y el otro se fue. Para que no ande montaña tan lejos” (P. Pai, entrevista. 23 de abril 2014)*

En los ejemplos anteriores se ventilan cierto tipo de sentidos, valores y contenidos con pautas moralizadoras o problemas de índole ético hacia cierto tipo de actitudes para garantizar el orden dentro de la comunidad en armonía con los seres tangibles e intangibles presentes en el medio. Los valores pregonados y explicados en la narración oral, creados en tiempos antiquísimos son dispuestos para ser juzgados como inmorales, transgresores y señalados como actos impropios de la comunidad. Es así como la narración oral puede ser amoral, inmoral o tendrá una función directamente moralizadora (Acevedo, 2002).

Si se tiene en cuenta la moral dentro de la narración oral, se consideraría al pensamiento mítico y religioso con un origen común proveniente del fenómeno fundamental de la vida humana (Acevedo, 2002).

Levi Strauss (1955) sustenta implicaciones entre la antropología y el mito estudiado en las comunidades de Suramérica, permite resaltar las afinidades con la presente investigación al momento de abordar las narraciones de montaña. Este antropólogo incursiona en el movimiento estructuralista desde mediados del siglo XX; propone nuevos enfoques teóricos en la sustentación de la antropología moderna, busca una teoría general de cultura.

Por tanto, la vida en sociedad se fundamentaría sobre un conjunto de sistemas simbólicos entre los cuales el lenguaje es uno de los más utilizados por la humanidad en la continua interacción social. Estos símbolos tienen representación dentro de las palabras clave, para poder ser estudiados a través de ejercicios de análisis desde lo léxico semántico,

en busca de la trascendencia en la transformación del significado que afecta la narración de montaña en el territorio *awá*.

**1.10.12 Función didáctica en el acto de educar.** Los *awá* tienen una propia manera de educar a los hijos; es posible señalar la existencia de un currículo propio interno compuesto de una estructura de objetivos, temas, metodología y evaluación, practicados diariamente, para instruir a los pupilos en diversos artes y saberes necesarios en la supervivencia dentro de la selva. La “escuela *awá*” se encuentra a campo abierto y día a día se alimentan los conocimientos con diversas enseñanzas; pescar, construir viviendas, cazar, cultivar la tierra, recolectar alimentos y plantas medicinales. Toda una gama de campos de discernimiento dispuestos para los aprendices. Esa educación no tuvo límites temporales, el aprendizaje continúa durante toda la vida. Los ancianos principalmente cumplen la función de maestros, orientan a los adultos y gracias a la experiencia reproducen los saberes sustentados en la narración oral constantemente. Remitirse a la narración oral es una estrategia didáctica repetida una y otra vez para contrastarla con la realidad.

El acto de educar *awá* difiere de las raíces latinas de educere “sacar, extraer” o educare “formar, instruir. Proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación *awá* no solo se produce a través de la palabra, pues está presente en todas las acciones, sentimientos y actitudes.

Vygotsky (1981) considera el habla como fundamento social desde los comienzos del hombre. La relación entre lengua y pensamiento en el infante, la advierte como una fase pre-intelectual y pre lingüístico del habla en los niños, en virtud de influir dentro del pensamiento, con miras a volverse lingüístico e intelectual.

El *awapit* [awabit] es una lengua aglutinante caracterizada por adherir a una palabra prefijos y sufijos en forma continua, en el afán por crear expresiones más directas y complejas.

Por ejemplo: *kuinta kishimtus* [kuinda kishimtus]

*Kuinta* [kuinda]: contar

*Kis* [kis]: hablar

*Shim* [shim]: del verbo *pashim* querer

*Tus* [dus]: verbo ser o estar conjugado en primera persona del singular.

Al mismo tiempo cada una de las palabras analizadas en particular, trae consigo una semántica profunda donde traspasa los umbrales de la realidad para llegar a los dominios de lo imaginario y lo simbólico. Estas mismas palabras se encuentran dentro del relato mítico lo cual implica directamente la necesidad de recurrir a una lectura con ayuda de la etimología y desde la lengua materna con el fin de tener la oportunidad de escudriñar las múltiples raíces de donde derivan las palabras y poder tener una idea clara del significado (Quintanilla, 2009).

Ejemplo:

*Shiti* [shi ti]: mano

*Shi* [shi]: hace referencia a los huesos

*Ti* [ti]: árbol

Como los huesos del árbol relacionado a las formas huesudas de las manos

Desde la lengua *awapit* [awabit] se hace posible entender la influencia de la narración oral en la vida del *awá*, el entorno se encuentra con repetidas palabras y morfemas como proyección de la narración oral de afectación constante en las relaciones sociales y del medio natural, lo cual permite deducir el conjunto de símbolos e imaginarios encontrados como palabras claves e inmersos en la trama lingüística de la narración oral mítica y con injerencia directa en el consciente e inconsciente del *awá*, y afecta las reacciones y toma decisiones del hombre frente a cada situación problemática.

Como consecuencia de lo anterior, los niños desarrollados en un ambiente con las características descritas, evidentemente llegan a la escuela afectados por el “currículo oculto” *awá*, estimulado principalmente por las narraciones orales escuchadas a lo largo de la vida.

Con el advenimiento de la educación escolarizada, las escuelas de la selva o *kamnu yat* [kamnu yal] presentan cuatro lapsos de tiempo y espacio en el camino recorrido casa - escuela y escuela - casa que diariamente suceden en el encuentro escolar: 1. El recorrido hecho por los niños desde la casa hasta la escuela, rodeado por las características geográficas de la selva, ríos y cultivos traen al pensamiento múltiples narraciones de montaña acerca de los lugares contemplados; 2. La escuela dominada por el maestro, con los conocimientos y saberes del currículo oficial; 3. Los momentos de descanso donde el niño crea y recrea los propios juegos y juguetes, donde reproduce las actividades de la gente de la comunidad. Juegos con las labores de adultos, regidas por las narraciones y 4. El retorno del escolar a la casa por el mismo sendero recorrido en la mañana, el mismo espacio pero en distinto tiempo y en condiciones climáticas diferentes, donde operan otro tipo de narraciones.

Hipotéticamente, en los cuatro momentos anteriores los escolares han actuado con la narración oral. En cada recorrido de ida y vuelta sombras del imaginario han acompañado a los pequeños, porque la narración oral ha afectado el comportamiento, por ejemplo, “*no recoger alimentos porque son trampas del chutun*”, estar atentos a los gritos de la *inkua* [ingua] o los pasos de *aishtaron* [aishtaron] o *Astaron* [Astaron]. En el descanso las imágenes de la narración oral brotan con más fluidez, al desencadenarse cada día nuevos juegos y juguetes dilucida los tiempos cósmicos de la narración oral. El juego al cazador, agricultor, constructor, son indudablemente reminiscencias constantes de la narración oral, porque ninguna de estas actividades actúa sola sin ayuda de los símbolos e imágenes de la narración *awá*.

La escuela es un ambiente totalmente diferente al lugar donde se ha creado, recreado y encarnado la narración oral, y no es de esperarse los mismos resultados en comparación hacia el escenario de aprendizaje donde se originan las narraciones de montaña al interior de la comunidad; así el maestro tiene oportunidad de adoptar estrategias para extraer el potencial didáctico de los relatos y llevarlos a un posicionamiento importante donde puedan continuar un acompañamiento a los estudiantes y lograr el fortalecimiento de la cultura. No es el hecho de limitar al uso de la narración oral como objeto para desarrollar las clases en

determinada área del conocimiento, sino como fuente de inspiración total del currículo y demás componentes del proyecto educativo institucional. De esta manera se garantiza a la narración oral una posición ventajosa para fortalecer la cultura.

Los *awá*, un pueblo oprimido, discriminado y asediado por la violencia capitalista necesitan de una pedagogía liberadora capaz de auto determinar el camino de acuerdo con la visión del mundo y, en esta situación, la narración oral como asiento de los principales conceptos de pensamiento propio es un recurso para lograr trazar los objetivos.

La pedagogía del oprimido piensa más en un sentido humanista y libertador, dirigido a dos momentos diferentes pero interrelacionados. En primer lugar, donde los oprimidos revelan la opresión en la vida y asumen un compromiso, en la praxis, con el cambio. Y, en segundo término, en el cual, una vez consientes de transformar la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido para dar lugar a una pedagogía de hombres en camino de permanente liberación. Se Parte del hecho donde el acto educativo no es transmisión de conocimientos sino la construcción de un mundo (Freire, 2003).

Si el “currículo *awá*” ha sido funcional por largas etapas de la historia, la escuela está en la obligación de retomar las estrategias educativas utilizadas dentro del “currículo oculto” *awá* para su implementación dentro de las aulas escolares. La combinación de enseñanzas y la realidad contrastada frente a las narraciones orales es una oportunidad para validar las prácticas educativas originadas en el seno de las comunidades *awá*.

La narración oral no es un discurso en letra muerta, en el momento que la oralidad lo hace suyo, brotan los símbolos e imágenes con una vida sin igual. En el acto de educar la narración oral tiene la capacidad de inspirar con el pensamiento propio los quehaceres propios de la escuela de una manera diferente a como han venido.

*Al señor de Kwaiker lo tenían los indios bravos. De eso vinieron los españoles, le formaron pelea a los indios bravos y les quitaron al señor que era de los indios. Entonces los sacaron a los indios de ahí y los blancos se quedaron con el señor. Pero lo quitaron y lo dejaron solo botado. Eso dizque era que lo encontró un señor en un potrero al pie de un helecho, palo potrero llamado el campanario. El indio fue a llamar más gente, hicieron un rancho de hoja y allí lo metieron y le acabaron la fiesta*

*del pendón y lo bajaban a Ospina Pérez el 15 de agosto. Pero el señor no le gustaba que lo lleven a Ospina. Entonces hacían llevar con tempestad* (E. Ortiz, entrevista. 2012, diciembre 9)

**1.10.13 Universalidad de los textos orales del pueblo awá.** Las narraciones de montaña son el patrimonio cultural del pueblo *awá*. En los últimos años los líderes de UNIPA, CAMAWARI se han preocupado de divulgarlas por intermedio de documentos impresos en la construcción de la llamada educación propia (Camawari, 2008) en Ricaurte o los textos de gramática *awapit* [awabit] en Barbacoas (Unipa, 2012) como casos más relevantes. Aparte de ellos existe un material bibliográfico amplio descrito en los antecedentes que han apropiado este tipo de narraciones en folletos, revistas, tesis de grado etc. En la presente investigación, a lo largo de los lugares donde se pudo llegar entre los Municipios de Barbacoas, Ricaurte y Tumaco, fue posible encontrar las versiones en castellano y *awapit* [awabit] de las mismas narraciones de montaña con lo cual se demuestra un margen de “universalidad” en el contexto *awá* y para ello se describe de la siguiente manera:

Narración	Mpio de Ricaurte	Mpio de Barbacoas	Mpio de Tumaco
Origen <i>awá de la barbacha</i>	Comunidad de Corozal, nulpe, hojal.	Comunidad kilómetro 92	Comunidad de Inda Sabaleta
Origen <i>awá de barro</i>	Comunidad de Vegas, San Antonio.	Comunidad encajonado, Camarón, Peñas Blancas.	Comunidad del Sábalo
Astaron	Comunidad de Guadual, Magüi, Arrayán.	Comunidad de Camaron, Alto Albí, Junin, Diviso, Piedra Verde	Comunidad de Agua Clara
China Bonita	Comunidad de Cumbás	Comunidad de Chimbagal, Altlaquer, Chimbusa	Comunidad de Agua Clara
Los cuatro mundos	Comunidad Caimitillo, Nulpe, hojal, Babosa	Comunidad de Encajonado, Sábalo, Camarón, Chimbagal	Comunidad de Inda Sabaleta
Los animales	Comunidad de Imbiná, caimitillo, Vegas,	Comunidad de la Faldada, Chimbagal, Encajonado, Peñas Blancas, La Guaña	Comunidad de Llorente
Chutun	Comunidad de Imbapi, Casa Grande, Tangarial.	Comunidad de Chimbagal, Camarón.	Comunidad del Sabalo

**Cuadro 8. Universalidad de las narraciones de montaña en el territorio *awá***

Fuente: esta investigación

El anterior cuadro permite entrever la persistencia de las narraciones a lo largo de los tres municipios de Nariño donde habitan las comunidades *awá* principalmente y los lugares donde los sabedores clave pudieron suministrar las narraciones como aporte para esta investigación. Sin embargo estas narraciones de montaña aparte de demostrar la universalidad dentro del territorio *awá*, comparten o forman parte de un amplio espectro en la tradición oral americana; los imaginarios y simbolismos son elementos constantes a lo largo del mundo, andino, amazónico, austral o boreal.

**1.10.14 Saberes Propios y Colonización.** La colonización no terminó en los procesos independentistas pregonados por la historia patria, la colonización continuó en las vidas de las sociedades americanas, de múltiples formas. La visión del mestizo frente a los *awá* de señalarlos “incivilizados” tiene connotaciones colonialistas incrustadas en las mentes de las sociedades vecinas a estas comunidades. La repudiable explotación de los *awá* sigue desarrollándose en diferentes puntos geográficos del Pacífico. Continúa la indolencia de mirar al *awá* como objeto dispuesto para ser exprimido, excluyéndolo de la condición de ser humano. Estas razones devienen del total desconocimiento de los saberes del *awá*, pues el colonialismo heredó la falaz idea del “mestizo civilizado” heredero de Europa, poseedor del verdadero conocimiento frente al indio, natural, salvaje. Este tipo de prácticas sociales ha desencadenado el “epistemicidio” o “asesinato del saber”, pues todos los aportes ofrecidos por el pueblo *awá* fueron desechados por la ignorancia del colonialismo.

La problemática colonialista, generada a partir de los axiomas euro centristas, impide la toma de conciencia de la situación y el despertar para trazar un rumbo hacia la liberación. Hoy, la crítica de las ciencias sociales y el aporte de corrientes teóricas y analíticas ligadas a los estudios culturales pueden dar ánimo para forjar una nueva visión del mundo más apropiada, en medio de la diferencia cultural.

Durante los talleres para forjar los caminos de la educación propia del pueblo *awá* llevados a cabo desde 1994 motivados por el centro experimental piloto de Nariño inicialmente y luego apropiados y liderados por UNIPA Y CAMAWARI en los territorios

de Barbacoas, Ricaurte y Tumaco, fruto de los cuales se ha impreso una serie de cartillas orientadas a la educación propia (Camawari, 2008) se ha llegado a ejercitar un diálogo de saberes, donde se propicia el pensar y repensar sobre los epistemes milenarios tejidos y entretejidos en la historia de los pueblos ancestrales, se han contrapuesto los saberes con los proyectos educativos originados desde afuera, proyectos arrogantes cargados de prejuicios que niegan la diferencia de los pueblos y generan pensamientos colonialistas al servicio del capital como los currículos basados en los estándares y competencias o proyectos de educación financiera auspiciados por el Ministerio de Educación Nacional en las políticas educativas. La globalización ha buscado instrumentalizar la educación en favor de lo externo, mediante grandes planificaciones transnacionales e internas en las cuales los gobiernos de los estados participan con la aplicación de políticas y modelos educativos. El rol de la educación supuestamente es de liberación, generadora de nuevas reflexiones, para romper los pensamientos colonialistas, sin embargo el origen se remonta fuera de las fronteras nacionales, demuestra la transnacionalidad a través de la globalización (Rivera, 2010).

El sistema educativo colombiano mediante los currículos, estándares, competencias y demás propuestas metodológicas, desconoce los saberes propios. La epistemología concebida en los currículos actuales está construida desde un etnocentrismo euro-norteamericano, pensado para la globalización, pisotea las diferencias en búsqueda de la homogeneidad, esta situación marca una contradicción diametral frente a los intereses de las comunidades *awá* quienes buscan involucrar dentro de la educación una epistemología propia.

Los saberes ancestrales del pueblo *awá* no se pueden reducir al romántico rol del pueblo de la selva viviendo en armonía con el entorno silvestre, alimenta el estereotipo “del buen salvaje guardián de la naturaleza”, sino sus conocimientos deben trascender, enriquecerse y difundirse en debates continuos dentro de la escuela, en un amplio escenario forjador de epistemes liberadores del colonialismo, en respuesta a los intereses de la comunidad, para lograr una pervivencia cultural. Al comprender al humilde, redescubre la

relación humana con el misterio del ser; aquella verdad asentada por Nicolás de Cusa en el siglo XV: el ilustrado aprende del humilde (Kusch, 1976).

El pensamiento emancipador de Kusch permite destinar mayor atención a “ese otro”, a las manifestaciones culturales donde están impregnados múltiples saberes desvanecidos frente a la prepotencia de la razón y las ciencias occidentales. La interpretación de la vida cultural y espiritual es fundamental para tomar conciencia de la magnitud y los alcances de los conocimientos de la selva, que haga posible el diseño futuro de currículos propios, currículos emancipadores e innovadores hacia la supervivencia cultural.

El colonialismo impregnado en los corazones de los *awá* deviene de la opresión continua, por centenares de años, en los que de forma repetitiva han logrado taladrar las mentes, inculcar elementos negativos hacia las culturas florecidas en América (Dussel, 1996).

La hegemonía de los discursos de occidente ha logrado crear unas formas de dominación hacia los pueblos, al colocarlos en la condición de subalternización, logra encubrirles el pasado, los epistemes, las ontologías, las éticas, y en general las culturas milenarias. Occidente tiene la firme convicción de señalar la fuente del conocimiento en las culturas europeas. Occidente es visualizado como la fuente misma de las principales tesis del saber, así fomenta en los corazones de las personas, el eurocentrismo enconado (Walsh C., 2007). El poder colonial de dominación global está unido a una compleja relación de macro poderes globales en dominio sobre los estados del mundo. A través de la tecnología e informática los conocimientos se centralizan cada día mucho más en los países desarrollados, fuera de la esfera de las neo colonias y con el dominio del saber, la educación quiere convertirse en un instrumento de formar personas con un pensamiento de vasallos frente a las poderosas directrices del conocimiento venido desde el imperio, como manifestación de la globalización. No tienen cabida las formas de pensar propias frente a las tesis intelectuales vendidas diariamente desde el imperio, soportadas en propaganda con el objeto de lograr un verdadero impacto en las mentes y tener un resultado de creencia sin reproches.

**1.10.15 La interculturalidad.** La interculturalidad es una invitación al diálogo de saberes en términos de equidad o un proceso donde intervienen la comunicación y el aprendizaje entre tradiciones distintas, donde exista respeto mutuo hacia la diferencia generada por la cultura y la sociedad. La interculturalidad propende por romper la hegemonía de la cultura dominante y otras subordinadas, donde no se permitiría a un grupo cultural estar por encima de otro.

La interculturalidad o “*entre culturas*” (Walsh, 2005) tiene un profundo matiz político, capaz de movilizar las sociedades hacia un replanteamiento de los conceptos tradicionales de Estado, Nación o nacionalidad y forjar nuevas definiciones, donde se involucre la diferencia cultural como eje transformador del orden político y social dentro de los territorios, desarrolla conocimientos y habilidades a pesar de la diversidad de pensamiento (Albo, 1999).

Dentro del campo educativo la interculturalidad tiene tareas específicas de contacto e intercambio entre varias culturas en situaciones de equidad, tiene en cuenta las relaciones comunicativas y de aprendizaje de seres humanos, necesitados de apropiar conocimientos, valores, tradiciones y formas de mirar el mundo distintas en pro de construir espacios de respeto frente a las diferencias (Walsh, 2009).

Esta propuesta busca garantizar la vigencia de los derechos y deberes, da la posibilidad de seleccionar lo más relevante y trascendente para la configuración de la propia identidad. Supuestamente construye las condiciones básicas donde cada individuo y el grupo puedan escoger lo que desean ser y como quisieran estar, genera responsabilidades compartidas, determinadas en un tiempo e institucionalizadas por los entes sociales existentes dentro de la nación.

La interculturalidad asume el reto de establecer un proceso social donde el principal eje es la construcción de un proyecto de vida, considera las diferentes culturas con la posibilidad de desarrollar la identidad individual y colectiva, suscita transferencias reciprocas en un contexto de intercambios múltiples enfocados a edificar espacios donde realmente se garantice y defienda aquello que da sentido a las vidas (Llorente, 2012).

La interculturalidad también es una respuesta frente a los estudiantes no *awá*, participantes de la escuela, es una estrategia para brindar espacios a todos, garantiza el derecho a la educación. Hasta el momento hay interés en la educación propia y se han dado valiosos pasos, pero, así mismo, persisten rezagos de ataduras de la educación a los lineamientos centralistas del Ministerio de Educación.

La interculturalidad se introduce dentro del argot de los establecimientos educativos en comunidades *awá*, con un nuevo juego de palabras en búsqueda de la redención de las problemáticas generadas por la educación impuesta por el estado colombiano. El diálogo de saberes es un postulado apreciado dentro de los espacios interculturales, en esta forma los conocimientos van de un sector a otro enriquecen el conocimiento y tienen mayores implicaciones en el orden estructural de unas nuevas formas de educación. Este postulado es una alternativa para conciliar dos posiciones encontradas:

La primera propende por una educación totalmente propia, donde únicamente se aprendan los saberes de la comunidad en torno a una única lengua, en esas condiciones las áreas del conocimiento requieren retroalimentarse con mucha investigación al interior de las comunidades para sistematizar todos aquellos conocimientos que hasta el momento vagan por la selva y llevarlos a una “casa de aprender” o *Kamnu yat* [kamnu yal] (escuela), esta situación implicaría renunciar a muchos conocimientos de otras culturas que pueden ser útiles dentro del territorio.

La segunda aspira a renunciar a todos los conocimientos *awá* y adoptar los saberes occidentales de una escuela oficial, aspira posicionar un buen puntaje en las pruebas para acceder a un centro universitario del Estado. Esta posición excluye la cultura *awá* y conlleva un aniquilamiento de los saberes ancestrales de la cultura.

La educación intercultural como evolución de la etnoeducación trata de lidiar con las dos posiciones radicales que pugnan al interior de las comunidades y crea una nueva alternativa donde puedan converger diversos puntos de vista, sin embargo la educación intercultural trae consigo una nueva problemática donde los saberes de los *awá* estarán

expuestos al público y puede darse unos nuevos usos de estos conocimientos fuera de las aulas escolares, en un atentado contra la misma cultura.

Existen por lo tanto dos pedagogías: una, la practicada por la comunidad ligada al “currículo oculto” y la otra llevada a cabo por los institutores de la escuela. Este encuentro de dos pedagogías tiene un gran problema porque los elementos que se enseñan dentro de la comunidad no pueden ser desarrollados por el maestro, por ejemplo, enseñar las habilidades del buen pescador o buen cazador, o el reconocimiento de la tierra apta para el próximo cultivo, etc., con todas las connotaciones ontológicas y éticas.

Los educadores no han sido capacitados en estos temas tan complejos y vastos. Es decir, son prácticas pedagógicas que muy difícilmente van a llegar a la escuela y a la educación intercultural, o van a quedar reducidas a una teoría de dudosa fidelidad y prácticas inexistentes. La pedagogía dentro de la educación intercultural puede seguir signada por modelos no precisamente de la comunidad. Entonces la educación intercultural enfrenta el mismo problema de ser insuficiente para abordar las problemáticas que trae consigo el hecho de querer conciliar dos o más culturas en el aula de clase.

Actualmente, las pruebas de Estado difícilmente van a promocionar la educación intercultural dentro de las comunidades *awá*. Esta situación implica para las instituciones educativas un esfuerzo mayor para poder responder a dos intereses, por una parte el interés de la comunidad *awá* quien anhela trabajar los saberes de la cultura y por otra el del Estado colombiano quien requiere buenos resultados en las pruebas internas y externas. En esas condiciones sigue el reto de asumir la educación donde puedan caber todos y cada uno de los saberes propios. El gran debate ha sido constante dentro de las apreciaciones estatales de enfrentar los resultados de las pruebas saber, con miras a las instituciones que trabajan con educación intercultural, quienes exponen dificultades para lograr los objetivos del proyecto educativo comunitario, plan de vida *awá*, mandato *awá* y, a la vez, corresponder con los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación, en función de los resultados de las evaluaciones del Estado.

Así, la escuela será el eje primordial en la desalienación de las cadenas coloniales vigentes y las narraciones orales, que ambula en el tiempo y espacio del territorio selvático de estos pueblos, serán una herramienta fundamental en este proceso, para proyectar la lucha en términos de recuperar el control sobre los destinos plasmados en un pasado totalmente manipulado por las ideas colonialistas.

En conclusión el marco teórico es el pilar fundamental de la investigación, allí se consagra la teoría fortalecida por diferentes pensadores de esta línea de trabajo a lo largo de la historia, quienes facilitan la sustentación del análisis propuesto en el desarrollo del trabajo que permitió la interpretación de los resultados y la consecuente formulación de conclusiones.

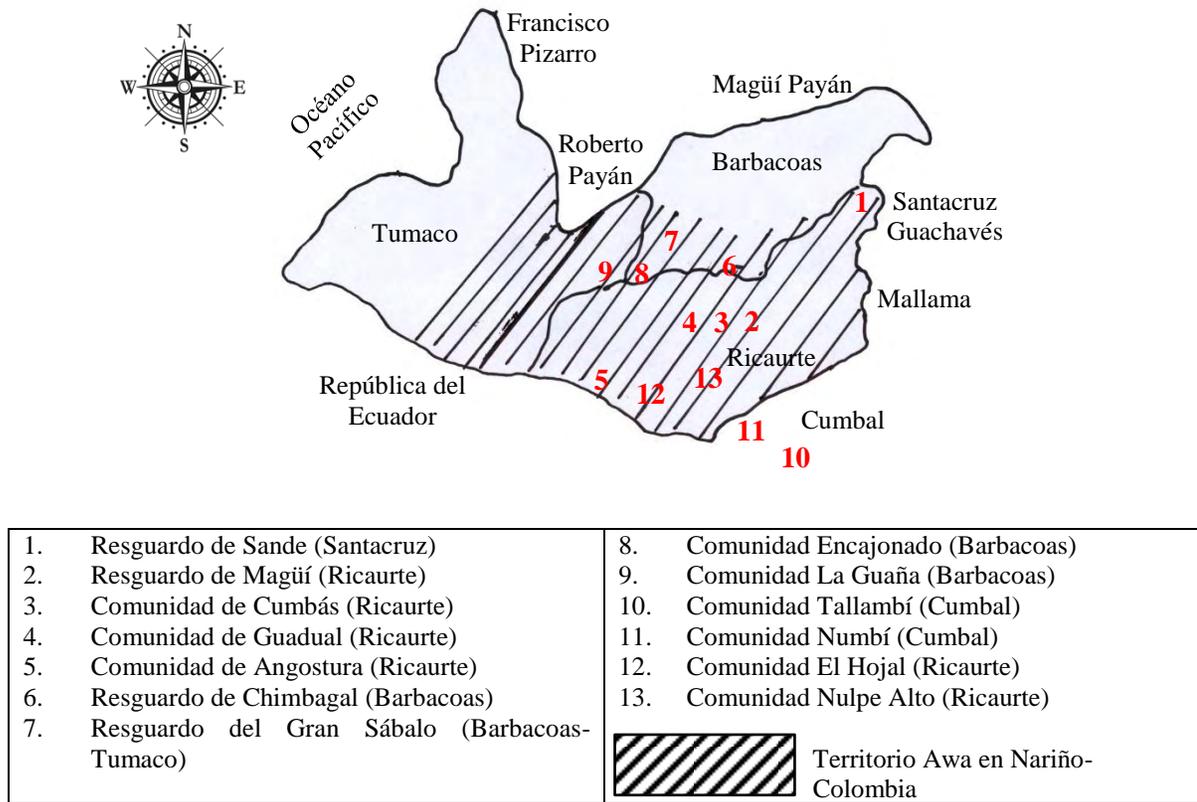
La escasez de autores dedicados a la oralidad del pueblo *awá* se convirtió desde el principio en una situación compleja para formular un marco teórico tradicionalmente sustentado en autores que hayan trabajado esta temática, sin embargo este vacío pudo suplirse en parte gracias al aporte mismo de la investigación y continuar el desarrollo de esta investigación hasta su fase final.

### **1.11 Marco metodológico**

La presente investigación se realizó con el aval del Cabildo *awá* de Chimbagal, en otros Resguardos vecinos fue negada la realización de cualquier clase de trabajo con las comunidades. Sin embargo, el investigador tiene contacto con los *awá* desde hace aproximadamente 20 años en Junin Barbacoas, cerca del resguardo vecino de Chimbagal. En segundo lugar a partir del año 2006 el investigador ejerció las funciones de docente en el centro educativo Cumbás en el resguardo Awá de Magüi en Ricaurte de donde se pudo recolectar narraciones de montaña y conocimientos acerca de la comunidad *awá*, como el estudio de la lengua *awapit* [awabit] con ayuda de habitantes de la comunidad de Guadual (Ricaurte).

De la misma manera, el contacto permanente por estos 20 años con los *awá* ha permitido estrechar amistades con las comunidades del Encajonado pertenecientes al resguardo del Gran Sábalo (Barbacoas y Tumaco) que han contribuido a la recolección de

narraciones de la montaña y el acompañamiento en la traducción del castellano al *awapit* [awabit] y *awapit* [awabit] castellano. No sin antes tener en cuenta que los Resguardos de Magüi y el Gran Sábalo nunca han expedido el respectivo aval para realizar este tipo de investigaciones en el territorio pero por el prolongado contacto del investigador con la comunidad *awá* ha sido inevitable el acceso a diverso tipo de conocimientos y entre ellos a las narraciones de montaña y el aprendizaje básico del *awapit* [awabit] (Ver figura 6).



**Figura 6. Lugares de recolección de información en esta investigación**

Fuente: esta investigación

**1.11.1 Paradigma de investigación.** La metodología a la luz de los objetivos propuestos en la investigación se convierte en el camino seguido, para alcanzar conocimientos seguros y confiables en procura de conocer la realidad de la comunidad *awá*, hacia el logro de resultados que sean posible ser utilizados en la educación de los niños de esta cultura.

La presente investigación se enmarca en las características de ser cualitativa porque pretende subrayar acciones de observación, razonamiento inductivo y el descubrimiento de nuevos conceptos, en una perspectiva holística a la vez abarca un proceso de identificar la naturaleza profunda de las realidades, afianzándose en una estructura dinámica de razón plena en el comportamiento y manifestaciones (Ruiz, 2012)

**1.11.2 Enfoque etnográfico.** Dentro de la investigación cualitativa, aparece el enfoque etnográfico como la mejor opción para conocer a un grupo cultural en un todo muy sui generis, donde los conceptos de las realidades estudiadas, adquieren significados especiales. Demuestra características propias de las narraciones de montaña en las reglas, normas, modos de vida, sanciones, vistos y estudiados globalmente en relación con los demás y adquiere el significado por esta misma. Las narraciones de montaña pueden explicarse desde una visión global gracias a un enfoque etnográfico de características más confiables y certeras en busca de un enlace de los resultados con la educación.

El enfoque etnográfico en lo expresado dentro de la presentación del trabajo de Martínez (1991), según la cual: *“Este enfoque es uno de los que se han demostrado más útiles y fértiles en la exploración y estudio de los problemas de las áreas educacionales, en las cuales la metodología cualitativa se puede aplicar con pleno rigor y eficacia”*

Uno de los aspectos de mayor fortaleza metodológica dentro de la investigación etnográfica consiste en la multiplicidad de fuentes de datos utilizadas en forma reiterada, lo que conlleva, además, a darle una mayor validez a la interpretación del investigador. Los acontecimientos ontológicos, axiológicos y epistémicos de la narración oral son saberes relacionados directamente con cada acto que desarrollan las personas dentro de las narraciones, así la etnografía brindaría la oportunidad al investigador de describir y analizar cada una de las expresiones culturales.

El análisis etnográfico y la interpretación en la escuela logra configurar una idea clara de cómo se educa a los niños *awá*, para más adelante poder formular las estrategias pedagógicas necesarias de apropiar las narraciones orales por parte de la escuela y comprender los conceptos de educación desde adentro de la comunidad.

Al analizar la práctica social de la comunidad y el conjunto de los valores a partir de la observación y convivencia, el investigador tiene una mayor comprensión de ese contexto y estará en la capacidad de asumir y mantener un compromiso solidario en la hechura de formas pedagógicas en mejora de estrategias para educar a los niños *awá*, en pro de fortalecer la cultura. Para ello se han diseñado etapas de inicio, intermedio y final en la cual se plasma cada uno de los pasos como se hizo la investigación (Angrosino, 2012)

***Etnografía del habla en las narraciones de montaña.*** La etnografía del habla (EH) concentra los esfuerzos en observar el uso del lenguaje tal y como se presenta en la vida cotidiana. En el caso de esta investigación utiliza la etnografía del habla como apoyo al estudiar aspectos de la comunidad lingüística *awá* en el momento de reproducir las narraciones de montaña. Entendido como comunidad de habla, definida como un grupo de personas que comparte las reglas para interpretar al menos una lengua (Gumperz, 1972: 16)

La etnografía del habla, más allá de modelos comunicativos intra o interculturales, consiste en el análisis del papel desempeñado por el habla en el moldeamiento de la vida de las personas a través de las narraciones de montaña. Constituye, así, la auténtica semántica del comportamiento humano.

Para explicar el componente semántico, se puede comenzar por definir qué es la semántica o ciencia del significado de las palabras, directriz predominante desde finales del siglo XIX, hasta mediados del siglo XX. Con la lingüística generativa de Chomsky, la semántica se convirtió en un elemento imprescindible de la gramática y se empezó a estudiar el significado de la oración y más recientemente, los estudios de la semántica se han orientado al estudio del significado de la secuencia textual del discurso.

En ese direccionamiento las palabras, oraciones contenidas en las narraciones de montaña se pueden apreciar de una manera amplia a la luz del análisis presente en cada una de las imágenes plasmadas a través de la palabra.

El método etnográfico es el más apropiado en esta labor sin embargo es imprescindible apropiarse elementos de otras áreas como la pragmática, análisis de conversación (Hymes, 1984).

Los aportes teóricos giran en torno al análisis del discurso, quien los considera como la actuación lingüística es el lugar donde se enlaza la relación entre lenguaje y el orden sociocultural *awá*.

La etnografía del habla dentro de la investigación concentra los esfuerzos del trabajo en las narraciones de montaña proveniente de cada uno de los cuatro espacios de aprendizaje identificados en el territorio *awá*, encaminados a describir e identificar las particularidades morfosintácticas, léxico semánticas de las palabras clave de las narraciones de montaña en la formación de los niños desde las bases de lo ontológico, epistemológico, axiológico y ético dentro de la escuela.

Dentro de la interacción verbal, la etnografía del habla se concentra entre la relación vinculante de usos lingüísticos y sistemas locales de conocimiento y la conducta social alrededor de las narraciones de montaña. Considera la sociolingüística como una alternativa metodológica con miras a obtener datos para el estudio lingüístico distinto a lo normalmente practicado con la gramática formal (Labov, 1983: 259).

La narración se considera de preponderante influencia en la recreación y transmisión de patrones culturales de conocimiento y acción social. Así la Etnografía del habla estudia el objetivo de la misma y la relación y conformación sobre determinados aspectos de la organización social y como se asume valores y creencias entre los sabedores de las narraciones de montaña. La Etnografía del habla tiene como prioridad descifrar el significado poseído por el habla narrativa en situaciones sociales específicas como los escenarios de aprendizaje definidos dentro del territorio.

Malinowski (1923: 312) en un principio llegó a pensar en la necesidad de mantener unidos el habla y el contexto solo se producía en el estudio de los «pueblos primitivos», para quienes el lenguaje es un «modo de acción» y no «de reflexión», sin embargo, replantea el punto de vista y resalta la importancia del contexto en la interpretación de cualquier lengua, sea esta de cualquier tipo, sin excluir la lengua escrita:

*“Nuestra definición del significado nos obliga a un nuevo tipo de observación, más rico y más amplio. Para mostrar el significado de las palabras no debemos únicamente fijarnos en el significado equivalente a determinados sonidos. Debemos, ante todo, referir el contexto pragmático en que se han enunciado, la correlación entre el sonido, el contexto, la acción y el aparato técnico; e, incidentalmente, en una descripción lingüística plena, sería necesario mostrar también el tipo de instrucciones, condiciones o educación por el que las palabras adquieren un significado” (1935, Vol. 2: 60).*

**11.11.3 Etapa inicial.** En esta primera etapa se toma como punto de referencia en el horizonte investigativo los dos primeros objetivos específicos, con base a las técnicas de recolección de información se comienza a organizar las narraciones e identificar las palabras claves. En esta primera etapa inicial se hace uso del registro de toda la información obtenida de una manera textual.

**Banco de narraciones.** En la recolección de información las narraciones de montaña ocupan el lugar protagónico; Las narraciones más importantes provienen de la fuente directa de los mismos sabedores claves, pero también existen narraciones de montaña escritas en, revistas, libros y apuntes inéditos, entre ellos se pudo rescatar los apuntes del año 1994 de las etapas de profesionalización de etnoeducadores *awá*. El conjunto de estas fuentes es el material conformado por el llamado “banco de narraciones” con las cuales se va a trabajar en el identificación y análisis de las palabras clave desde lo léxico semántico y morfosintáctico.

**Socialización del proyecto** Los primeros contactos antes de entrar a las comunidades del cabildo de Chimbagal se sostuvieron entre el gobernador, algunos de los miembros de esta corporación y educadores, para luego dar paso a realizar reuniones de socialización con la comunidad, en las cuales se expone el problema desarrollado junto con los propósitos y metas pretendidas en favor de la educación *awá*. Durante las reuniones desarrolladas se tuvo en cuenta que por primera vez se realizó este tipo de investigaciones académicas y la extrañeza, inquietudes y expectativas fueron de múltiples órdenes que poco a poco y con paciencia se logran entender.

La principal visión de estas comunidades es la esperanza de recibir algún tipo de ayuda para sortear el abandono en el cual se encuentra la escuela por las dificultades de acceso y la situación del conflicto armado.

En las otras comunidades (*Magüi, Sábalo*) se realizaron pequeñas reuniones entre los amigos y conocidos con el objeto de solicitar la colaboración para el trabajo relacionado con las narraciones de montaña. No se hizo socialización abierta por no tener permiso de las autoridades indígenas de la región; sin embargo, la entrada a estas regiones siempre estuvo dispuesta para el investigador por situaciones de trabajo como docente o por la amistad con varias familias de los Resguardos *awá*.

**Población.** La inmensa población *awá* está ubicada en siete municipios de Nariño; para el caso de esta investigación se parte del territorio ocupado por el cabildo de *Chimbalgal, Magüi, y el Gran Sábalo*, en, Barbacoas, se observa una clasificación de acuerdo con los siguientes parámetros, nacionalidad: colombiana o ecuatoriana lugar donde viven: carretera, pueblos o selva. Lengua hablante: solo *awapit [awabit]* (monolingües), *awapit [awabit]* español (bilingües) o monolingües en español.

El cabildo de *Chimbalgal* dió permiso para realizar la investigación dentro del resguardo, sin embargo, no fué suficiente la muestra para el desarrollo de los objetivos por tanto se realizó de la siguiente manera:

Entre 1994 y 1995 el investigador participó como asesor de la problemática de *lengua y comunicación* en el proceso de profesionalización de etnoeducadores del pueblo *awá* liderado por el entonces llamado centro experimental piloto de Nariño. En ese lapso de tiempo se tuvo acceso a innumerable cantidad de narraciones orales de toda clase desde las fuentes orales de los mismos etnoeducadores y ancianos de las comunidades.

Desde 1996 hasta el 2006 se ha tenido vínculos con las comunidades *awá* de Barbacoas y Ricaurte por estrechas relaciones con la docencia y amistades que permitieron el acceso a diversos conocimientos y vivencias con estas poblaciones.

Durante los años del 2006 hasta el 2008 el desarrollo de funciones docentes en el Resguardo de Magüi en Ricaurte, permitió obtener mayores informaciones acerca de las narraciones de montaña e iniciar el aprendizaje básico del *awapit* [awabit]. Este tipo de recolección de información se hizo inicialmente con miras a escribir un libro sobre estas comunidades; luego se orientaron con la perspectiva de desarrollar un doctorado hacia este tipo de investigaciones.

Durante los años comprendidos entre el 2011 hasta el 2013 se realizaron trabajos de campo en el territorio de Chimbagal.

De la misma manera en el Resguardo del Sábalo comunidad del encajonado se pudo realizar durante los años del 2008 hasta 2016 una serie de entrevistas y observaciones directas con el consentimiento de las familias de esta región, a pesar de que el Cabildo del Sábalo en dos oportunidades ha rechazado realizar esta investigación en el territorio.

**Idioma de la población.** La población escogida para la investigación tiene las características de ser monolingües de castellano, bilingües castellano awapit [awabit] y monolingües de *awapit* [awabit]. La mayor parte de la población de informantes correspondió a bilingües castellano awapit [awabit]

Las narraciones han sido transcritas en *awapit* [awabit] traducidas a través de un intérprete al castellano. Pero es de tener en cuenta la existencia de dos principales sociolectos del *awapit* [awabit]: a) *Sociolecto de Awapit [awabit] sabaleño*: utilizado por la gran mayoría de resguardos adscritos a la UNIPA y b) *Sociolecto de Awapit [awabit] de Cuambi*: utilizado en el resguardo de *Cuambi Yaslambí* y *Corozal*. No se descarta la existencia de más sociolectos en la frontera con Ecuador y las comunidades del vecino país.

Para el caso de esta investigación se realizó con el Awapit [awabit] en sociolecto sabaleño, por la razón de tener la mayoría de colaboradores en traducción pertenecientes al Resguardo del Sábalo. De la misma manera la institución educativa de la UNIPA tiene

docentes y rector hablantes del sociolecto sabaleño y han posibilitado su ayuda a través de la traducción, explicación y enseñanza de este idioma.

Así también los diccionarios y gramáticas editados por UNIPA provienen en Awapit [awabit] - en sociolecto sabaleño, esto facilita el estudio de manera notable.

Del awapit [awabit] en sociolecto de Cuambí hay escaso material para el estudio gramatical.

**Muestra.** Se han tomado aproximadamente 25 informantes entre estudiantes, profesores, amas de casa, adultos, ancianos estos en gran mayoría analfabetas. (Ver cuadro 1) Dicha muestra tiene en esencialmente la característica de ser sabedores clave, personas con características muy particulares en cuanto a la facilidad de exponer los conocimientos y así mismo de tener vasto saber en la materia narrativa.

<b>Profesores</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Adultos</b>	<b>Ancianos</b>	<b>Total</b>
5	7	5	8	25

### **Cuadro 9. Población de muestra de la investigación**

Fuente: esta investigación

**Sabedores clave.** Los sabedores clave forman parte de una muestra intencional, se eligen bajo una serie de criterios, se considera necesarios o altamente convenientes tener una unidad de análisis con las mayores ventajas hacia los fines perseguidos en la investigación. Son casos representativos y paradigmáticos caracterizados por ser personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información.

El hecho de señalar a un individuo como sabedor clave tiene ciertas características:

**Sabedor:** Es una persona con mucho conocimiento en cuanto a narraciones de montaña.

**Colaboración:** Tiene interés por aportar al investigador todos los saberes.

Enseñanza: Es un maestro dispuesto a enseñar lo que sabe de una manera clara y explícita para lograr un buen entendimiento.

Bilingüismo: maneja el *Awapit [awabit]* y el castellano, en consecuente ayuda en la traducción de las palabras clave con sentimiento de la espiritualidad de la palabra.

Ahora bien, todos los habitantes de la comunidad son eventuales sabedores, de quienes será posible observar el comportamiento o anotar las opiniones puesto que cada uno de ellos tiene la posibilidad de ofrecer información diferente en cantidad y en contenido. Sin embargo, a través de la observación se logrará definir de manera progresiva un cierto “perfil” de personas, como sabedores claves, toma en cuenta la posición social ocupada en la comunidad, así como la valoración o respeto.

No se estableció un número determinado de informante ni características especiales de estos. Fue necesario de antemano lograr un buen *rapport* con los posibles sabedores claves.

**1.11.4 Etapa intermedia.** En segundo lugar se procedió a segmentar ese conjunto inicial de datos a partir de categorías descriptivas emergidas de los mismos y se reagrupó una lectura distinta de esos datos. De otra manera fue fundamental la convivencia dentro de la comunidad con el objeto de realizar los ejercicios de observación participante y aplicar las técnicas de recolección de información.

**Técnicas e instrumentos para la recolección de información.** El enfoque etnográfico desde el cual se ha planteado la investigación y el tipo de información recogida en las narraciones de montaña es determinado por unas fuentes de información dentro de la comunidad sobre largos lapsos de tiempo de convivencia.

Desde la perspectiva del enfoque en investigaciones de tipo cualitativo se busca de las técnicas de generación y recolección de información, respondan a las características de cada situación, circunstancia, persona o grupo, más allá de un proceso de estandarización u

homogenización de las mismas. Así como, también, debieron corresponder a los progresos obtenidos en la comprensión de las respectivas realidades de cada etapa de la investigación según las técnicas e instrumentos usados.

En cuanto al tipo de información se buscó generar y recoger diferencias en relación a las posibilidades de las técnicas e instrumentos empleados como: Observación participante, entrevista a profundidad, entrevista a sabedores clave, diario o cuaderno de campo.

***Observación Participante.*** De todos los instrumentos facilitados por la etnografía es la observación participante la facilitadora de una idea muy bien estructurada de la realidad desarrollada delante del investigador. La observación conjugada con la participación proporciona un mejor entendimiento de la realidad:

En virtud de los objetivos de investigación propuestos se quiso conocer patrones culturales inherentes a las narraciones de montaña y para ello fué necesario visualizar como estas tradiciones orales afectan el comportamiento social dentro de la vida cotidiana de la comunidad. En esa circunstancia la observación participante es parte activa del grupo humano, integrándose a los quehaceres, tiene cuidado en describir las actividades observadas y, a la vez, participadas durante la jornada diaria donde se utilice esta técnica. La observación participante posibilita escuchar las conversaciones, narraciones de montaña relaciona particularidades morfosintácticas y léxico semánticas de palabras claves con respecto a lo ontológico y epistemológico, desde la realidad vivencial dentro de las familias.

Las observaciones están organizadas en categorías descriptivas de acuerdo a los espacios donde se producen las acciones narrativas; La observación efectuada en la selva: en las diferentes actividades como de recolección de alimentos, búsqueda de materiales para hacer utensilios, caza y construcción de trampas; La observación efectuada en la casa: Al hacer fuego, la cocción de alimentos, construcción o reparación de la casa, dormir y levantarse, conversaciones realizadas en la vivienda, cuidado de los animales domésticos

etc; La observación efectuada en la huerta: actividades de búsqueda de tierras apropiadas para sembrar, tala de selva, siembra, cuidado de las plantas cosecha; La observación efectuada en el río: Actividades relacionadas en la construcción de trampas para pescar, aseo personal, lavado de ropa, pesca con anzuelo, nadar, jugar en el agua.

La técnica de investigación clave en el estudio etnográfico la constituye la observación participante entendida como un proceso a realizarse sin predisposiciones por parte del investigador. Las observaciones se basan en categorías descriptivas, pueden ser ajustadas en el transcurso de la investigación, no importa tanto la cantidad y frecuencia de los hechos observados como la cualidad descriptiva basada en la observación libre y prolongada de los mismos. Por lo demás, la observación es complementada con técnicas como entrevistas en profundidad a sabedores, revisión bibliográfica o de documentos, y la triangulación de la información, lo cual proporciona validez interpretativa. La investigación en equipo representa, de hecho, la situación ideal para la triangulación entre investigadores.

La participación en la vida de una comunidad, aun cuando se trate de un hecho relativo, implica una inserción, observar la vida cotidiana de esa comunidad de manera detallada y, por la otra, identificar las inquietudes de los habitantes e interpretar los aspectos más relevantes de la práctica social.

La observación participante además de suministrar información esencial al investigador, lo orienta en la elaboración de instrumentos de investigación o en la conducción de entrevistas. Ello, a la vez, involucra las propias intuiciones con base en los fundamentos teóricos apoyados en el trabajo. Así, el marco teórico no sólo ayuda a determinar pautas en la observación, sino también aporta elementos dirigidos a establecer relaciones entre eventos observados o explorar algunos datos específicos. En este sentido, se elabora un instrumento, una guía de observación (anexo A). En la guía de observación se agruparon en categorías los eventos a observar, enmarcándolos en el ámbito o contexto en el que tuvo lugar cada uno de ellos. Igualmente, se anotaron las opiniones o expresiones de las personas y los comentarios al respecto.

A partir de la clasificación propuesta por Junker (citado en Vessuri, 1973 p. 11) en lo referente a los modos o roles utilizados por los investigadores en la inserción en una comunidad, se puede precisar en este estudio se ha asumido el rol de observador como participante; *“Este rol, en el cual las actividades del observador como tal son dadas a conocer públicamente desde el comienzo, es significativo puesto que dichas actividades son apoyadas en mayor o menor grado por las personas en la situación estudiada y son intencionalmente no disfrazadas. El rol puede facilitar acceso a una amplia gama de información”*.

Así, desde la primera visita a la comunidad se le informó con claridad a los representantes del cabildo, el objetivo de la investigación, así como las actividades a realizar para alcanzarlo y la clase de ayuda proporcionada, todo lo cual facilitaría el acceso a la información (Anexo F)

***Diario o cuaderno de campo.*** Las notas registradas durante el desarrollo del estudio etnográfico recogen de manera clara y detallada los datos obtenidos en la recolección de la información. Se trata del diario o cuaderno de campo el cual sobrepasa los estrechos límites de una simple agenda.

Efectivamente, el diario de campo constituye un instrumento ampliamente útil y orientador que permite, entre otras actividades.

Tomar notas antes, durante y después del trabajo de campo; describir escenarios, acontecimientos, personas, lenguaje gestual, experiencias; esbozar temas y aspectos a tratar en las entrevistas en profundidad y, de ser necesario, retomarlos; recoger notas sobre expresiones relevantes durante las conversaciones; registrar comentarios o interpretaciones de lo observado o acerca de las entrevistas informales; anotar nombres, direcciones, referencias u otros datos conceptos como palabras o expresiones en lengua *awapit [awabit]*, por ejemplo; dibujar objetos, animales o figuras.

En consecuencia, el diario de campo integra las notas referidas a la información obtenida mediante la observación participante y las entrevistas en profundidad, a los propios comentarios y propósitos del investigador, establece algunos elementos del marco

teórico que fundamenta la investigación, posterior a una conversión de esas notas en datos agrupados y ordenados de acuerdo con un criterio espacio temporal (anexo A).

***Entrevista a Profundidad.*** Así pues, en una investigación cualitativa como esta, la entrevista se caracteriza por la apertura, flexibilidad y dinamismo, asume por Taylor y Bogdan (1987) denominado “entrevistas en profundidad”, a saber, entrevistas cualitativas abiertas, no directivas, no estructuradas, ni estandarizadas. Debido a la informalidad, estos encuentros conversacionales permiten la libertad de tratar distintos temas muy útiles durante la observación participante. No obstante, asegurar la diversidad de temas incluirá los aspectos claves a explorar, se utiliza la guía de entrevista, sin ser un protocolo estructurado, contiene una lista de los aspectos a tratar con el informante. La recolección de narraciones es una tarea sobrevenida a través de cualquier técnica de recolección de información pero el momento más oportuno para ello es la entrevista en profundidad, da la oportunidad de indagar mayores explicaciones de palabras clave surgidas en las narraciones de montaña, recrea el significado desde un análisis donde se descubran los lexemas y la riqueza semántica del uso de la palabra. Además de la observación, la entrevista constituye una técnica de significativos resultados en el desarrollo de un estudio etnográfico. Si bien es cierto la observación directa hace verificar datos en la recolección de la información, el registro de las respuestas a preguntas realizadas de manera informal a ciertos sabedores, es una alternativa válida ante la imposibilidad de observar un determinado acontecimiento o complementar la observación de éste. De hecho, los grupos informales frecuentemente suministran información relevante.

Desde la entrevista en profundidad se puede indagar sobre las palabras clave encontradas en las narraciones de montaña y analizarlas desde la morfosintaxis y la léxico semántica con el objeto de lograr un mejor entendimiento del mensaje presente en las narraciones a través de los simbolismos e imaginarios.

Las entrevistas con representantes de la comunidad educativa tales como : ancianos, exgobernadores, mujeres y hombres adultos brindan la oportunidad de dar un punto de vista de la situación encontrada al interior de la educación en las actuales circunstancias y la

posición frente a la apropiación del pensamiento mítico como propuesta pedagógica en la escuela ( anexo B).

En algunos casos estas entrevistas fueron grabadas y en otros la información obtenida fue registrada en un “cuaderno bitácora”, el diario de campo, en donde se transcribió la conversación y se añadieron los atributos utilizados por el entrevistado a situaciones, objetos, personas, etc.

***Registro de narraciones en lengua Awapit [awabit]*** . Es necesario revisar esta metodología en consonancia con los objetivos

La lengua *awapit* [awabit] es una lengua aglutinante bastante compleja, con una cantidad de verbos irregulares unidos a prefijos y sufijos de toda clase. Debido a estas particularidades la gramática debe ser tenida en cuenta en el momento de traducir (Calvache, 1987).

Al registrar las narraciones en lengua *awapit* [awabit] se pretendió señalar las particularidades morfosintácticas, léxico semánticas de las palabras clave para dilucidar las características ontológicas, epistemológicas, axiológicas, éticas y escudriñar elementos pedagógicos y didácticos en la apropiación de estrategias dirigidas a la formación de los niños.

Como estrategia investigativa para registrar las narraciones en la lengua *awapit* [awabit] se tuvo en cuenta lo siguiente: Contar con el consentimiento del sabedor para colaborar con la grabación de la voz en el momento de narrar las historias, usar un equipo de grabación de alta calidad, tener el acompañamiento de una persona hablante del *awapit* [awabit] permite realizar preguntas para ampliar algún elemento de la narración.

El sabedor es la fuente alimentadora de la investigación, un texto de la gran biblioteca de los saberes de la comunidad. Para acceder a este texto hay necesidad de tener más de una estrategia; debe existir suficiente voluntad, motivación y necesidad de colaborar

en el proceso investigativo. Una video grabadora brinda elementos de interpretación especialmente porque lo no dicho con las palabras se lo puede entender con los gestos, con la mímica o incluso con la prosémica.

Las narraciones en idioma *awapit* [awabit] tienen mucha dificultad en la traducción por la constante aglutinación de oraciones al momento de conversar o narrar. El oído del no hablante de *awapit* [awabit] no está acostumbrado a la velocidad de las conversaciones del hablante de este idioma (Calvache, 1988).

Para estos ejercicios de transcripción en lengua *awapit* [awabit] se necesitó lo siguiente: disponer de un sabedor hablante de la lengua *awapit* [awabit] fluidamente en las cuatro competencias comunicativas, escuchar las grabaciones de cada una de las narraciones y transcribirlas en el alfabeto utilizado para escribir cada uno de los fonemas del *awapit* [awabit] y traducir las narraciones escritas en *awapit* [awabit] al idioma castellano.

***Traducción de los textos awapit– castellano.*** El *awapit* [awabit] es una lengua que tiene en esencia unas diferencias del orden gramatical con respecto al castellano, esta situación inside en las traducciones necesarias de un idioma al otro respectivamente. Se tiene en primer lugar un tipo de traducción literal, consistente en llevar cada palabra al significado equivalente al otro idioma. Estas traducciones pueden ser útiles cuando se trata de palabras u oraciones muy cortas. Pero cuando se trata de textos completos, la traducción literal no es posible y debe acudir a un reacomodamiento de las palabras en el otro idioma para un mejor entendimiento del mensaje.

Al momento de realizar la traducción del *awapit* [awabit] al castellano se hizo de la siguiente manera: con respecto a los textos de las narraciones de montaña, necesariamente se hizo un reacomodamiento de la traducción hacia argumentos entendibles en el idioma castellano y la revisión de estas traducciones de las palabras clave se hizo con base en la profunda reflexión del espíritu consagrado en cada una de las narraciones de montaña, quien orienta el significado más cercano de cada una de las palabras clave.

***Transcripción fonética de las palabras clave de las narraciones de montaña en el idioma awapit.*** Las palabras clave encontradas en el desarrollo del trabajo investigativo, presentan una enorme dificultad para el lector, respecto a la comprensión de los grafemas, adoptados por la comunidad *awá* al escribir los diferentes textos, oraciones o palabras divulgados por diferentes medios escritos. En esta circunstancias si el lector pronuncia cada uno de los grafemas sin un patrón definido, se distorsiona completamente la palabra del idioma *awapit* [awabit] .

Ejemplo: *Arat* [aral] (gallina), *wat pata* [wat pada] (plátano), *atu* [adu] (lluvia), *katkin* [katkin] (trabajar)

Las anteriores palabras utilizan grafemas producto de varios seminarios llevados a cabo en los años 90 con el objeto de unificar los alfabetos del *awapit* [awabit] entre las comunidades de Colombia y Ecuador, que permitieron finalmente adoptar un alfabeto para el idioma del pueblo *awá*. (Calvache, 1987b).

Revisados los antecedentes bibliográficos destinados al estudio lingüístico se observan dificultades en la transcripción fonética de las palabras del idioma *awapit* [awabit] ocasionando un serio problema de lectura de textos *awá*.

Con esta dificultad la presente investigación realiza una transcripción fonética de las palabras claves recogidas para el análisis léxico semántico y morfo sintáctico, apoyándose del primer diccionario de *awapit- español*, en cuyo contenido se encuentran explicaciones de la pronunciación de cada una de las palabras de la lengua *awapit* [awabit] basadas en el AFI (Obando, 2008). El diccionario ofrece la pronunciación de cada una de las palabras para un práctico entendimiento del lector no hablante del idioma *awapit* [awabit]. La elaboración de éste primer diccionario deja entrever el estrecho contacto lingüístico del pueblo *awá*, con las comunidades de campesinos, educadores, religiosos y diferentes personas todas hablantes del español, quienes han influido en una hispanización de la fonética del *awapit* [awabit] como por ejemplo: la inclusión de la vocal “e” como en las palabras *nane* (yo), *nune* (usted).

De la misma manera, el hecho de adoptar el alfabeto castellano para la escritura del *awapit* [awabit] ha forzado los fonemas de este idioma hacia la pronunciación de fonemas del español. Conviene aclarar que el pueblo *awá* tiene en su territorio diferentes formas de pronunciar ciertos fonemas, surgiendo una serie de sociolectos distinguidos en la región de Cuambi, Sábalo y el Ecuador entre otros. En esta investigación principalmente se toma como referencia fonética el sociolecto del Grán Sábalo, por ello la lectura de las palabras aquí estudiadas pueden ser leídas de distinta manera de acuerdo con el sociolecto manejado en ciertas comunidades.

***Principales características gramaticales del awapit [awabit].*** Este idioma tiene un alto grado de complejidad. Fonéticamente las vocales, sordas, sonoras y nasales son las encargadas de crear la variedad de sílabas al unirse con las diferentes consonantes contenidas en esta lengua. En el caso del hispanohablante no está habituado a pronunciar este tipo de vocales lo cual implica desde el primer momento una grave dificultad para desenvolverse lingüísticamente.

Ejemplo: *tí* [tí] (árbol) *pã* [pã] (sol)

Gramaticalmente se tiene en general unas características: No hay género masculino ni femenino en cada palabra y por lo general tiene un auxiliar para distinguir características de la especie:

Ejemplo:

*Ashampa arat* [ashamba aral] (gallina)

*Ampu arat* [ambu aral] (gallo)

Existen tres clases de Número:

*Masa awa* (Una persona) singular

*Awarus* [awarus](personas) plural

*Awapas* [awapas] (dos personas) dual

Los verbos se conjugan en pasado presente y futuro con base a sufijos prefijos e infijos. Al leer textos se encuentra una variedad de palabras del *awapit* [awabit] de fácil

identificación de una lengua aglutinante, donde existen verbos, adjetivos, sustantivos en una misma palabra.

Ejemplo: ñakushimtus [ñakushimtus]

*Ña*: carne [ña] (sustantivo)

*Ku*: comer [ku] (verbo kuan)

*Shim*: querer [shim] (verbo pashim)

*Tus* [tus]: conjugación del verbo ser en primera persona del singular

Traducción: quiero comer carne

Esta breve reseña de la gramática del *awapit* [awabit] expone las dificultades afrontadas por el investigador con el fin de realizar las traducciones de cada una de las palabras clave y de los textos narrativos. Es importante tener en cuenta la gramática dentro de la traducción de forma textual, como de la traducción acondicionada al español, con el fin de no caer en el distorsionamiento de la idea principal de cada una de las narraciones de montaña estudiadas en esta investigación.

***Palabras clave de las narraciones de montaña.*** Las palabras clave son términos o frases cortas (lexemas) en cumplimiento de una función central dentro de las narraciones de montaña; se las ha clasificado como tales porque facilitan el entendimiento de textos completos a partir de un análisis de estas.

Las palabras clave son la herramienta esencial para quien busque la interpretación de una narración de montaña, no se puede subvalorar o menospreciar su importancia porque se dificultaría el pleno entendimiento del texto oral, e incluso no detectar la relación del mismo con otros similares por el uso inadecuado de estas palabras. Ellas sirven para estudiar y analizar la oralidad de las comunidades *awá* y evidencian el pensamiento y la cosmovisión de esta cultura desde diversos relatos. En el momento de escoger dichas palabras clave es posible la aparición juicios de subjetividad en su escogencia, pero esta debilidad puede ser obviada si se cuenta de presente la cosmovisión conjugada con la constante remisión hacia el idioma *awapit* [awabit] con el fin de ampliar la información y lograr un mejor entendimiento.

Igualmente las palabras clave incrementan la profundización y búsqueda de la información de la interpretación del simbolismo e imaginario de la cultura *awá* lo que no es posible a través de la lectura global de la narración.

De esta manera las palabras clave se consideran dentro de este trabajo de investigación el tesoro más preciado para ampliar la interpretación con base a las funciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas.

Ejemplo: la palabra clave fuego /i/ [i]

**1.11.5 Etapa final.** Por último se comienza la tarea de una presentación sintética y conceptualizada de los datos, a partir de la interrelación de las categorías descriptivas identificadas y la construcción de categorías de segundo orden o axiales.

**Técnicas para el análisis de información.** Una vez obtenidos los datos por medio de los instrumentos de recolección de acuerdo con los objetivos de estudio se comienza a organizar de manera sistemática y reflexiva cada dato. El análisis de la información es uno de los momentos más importantes de la investigación con el fin de presentarlo en forma de un texto narrativo.

**Análisis de contenido.** Las narraciones de montaña se analizan en un proceso de codificación de palabras clave capaz de admitir el análisis morfológico, léxico semántico. Este se constituye en un proceso de identificar palabras, frases, temas o conceptos dentro de los datos a ser analizados.

**Categorización.** Categorizar es clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión breve términos claros e inequívocos (categoría descriptiva), a través de la palabra clave de las narraciones de montaña y permitir el flujo de un contenido amplio alrededor de una idea central en miras hacia la cosmovisión.

La etapa de la categorización o clasificación de las narraciones de montaña exige una condición previa: el esfuerzo de "sumergirse" mentalmente, del modo más intenso posible, en la realidad ahí expresada.

En cada revisión del material disponible se hizo anotaciones marginales, subrayando los nombres, verbos, adjetivos, adverbios o expresiones más significativos y con mayor poder descriptivo, se elaboró esquemas de interpretación posible, se diseñó y rediseñó los conceptos. Las acciones de "categorizar" o clasificar las partes en relación con el todo comienza en el momento de asignar categorías o clases significativas, de esa manera se integra y reintegra el todo y del todo a las partes, a medida de revisar la información.

Por ejemplo: a partir del sustantivo árbol o *nul* es una palabra de la cual surgen diversas categorías que amplian el significado y forman parte fundamental del esquema de trabajo.

*Nuyak [nuyak]* = redondo

*Nul [nul]* = chontaduro

*Punul [punul]* = testículos

**Contrastación.** Esta etapa de la investigación se relacionó y contrastó los resultados, con aquellos estudios paralelos o similares presentados en el marco teórico referencial, para ver cómo aparecen desde perspectivas diferentes o sobre marcos teóricos más amplios y explicar mejor el estudio en su verdadero significado.

Aunque el "marco teórico referencial" sólo nos informa de lo realizado por otras personas, en otros lugares, en otros tiempos y, quizá, también con otros métodos, el comparar y contraponer nuestras conclusiones con las de otros investigadores, igualmente rigurosos, sistemáticos y críticos, no sólo permite entender mejor las posibles diferencias, sino que hará posible una integración mayor y, por consiguiente, un enriquecimiento del cuerpo de conocimientos del área estudiada, como se verá en el sector siguiente de la teorización.

Debido a esto, se tuvo presente en el proceso de categorización, el análisis e interpretación, deben estar guiados fundamentalmente por conceptos e hipótesis provenientes o surgidos de la información recabada en el contexto propio. Esta

comparación y contrastación pudieran llevarnos hacia la reformulación, reestructuración, ampliación o corrección de construcciones teóricas previas, para lograr con ello un avance significativo en el área; es decir, algunas teorizaciones ya existentes cumplirían en gran parte la función de proveer algunas líneas directrices en interpretar los nuevos datos.

De aquí se deriva la importancia del diálogo con los autores precedidos en el área de estudio, no para seguir ciegamente lo dicho por ellos (marco teórico dogmático), sino a manera de corregir, mejorar, ampliar o reformular conclusiones; es decir, enfocarlas desde otros puntos de vista y con el uso de otras categorías, lo cual enriquecerá y profundizará la comprensión de lo estudiado.

**Teorización.** El proceso de teorización utiliza todos los medios disponibles al alcance para lograr la síntesis final de un estudio o investigación. Este proceso trató de integrar en un todo coherente y lógico, los resultados de la investigación en curso, mejorándolo con los aportes de los autores reseñados en el marco teórico referencial después del trabajo de contrastación.

**La Triangulación.** La triangulación consiste en establecer relaciones entre los distintos tipos de datos obtenidos durante la recolección de la información a fin de detectar posibles errores en el proceso. Con ello el investigador busca confirmar las interpretaciones o conclusiones con la finalidad de darle carácter de validez a los análisis. Parte de esta premisa, recurre a distintas clases de triangulación a saber:

De las técnicas utilizadas para recoger los datos o comparación de la información obtenida mediante técnicas distintas como la observación participante, la entrevista en profundidad y la revisión documental.

Triangulación “entre investigadores”. Como resultado de la investigación en equipo, al comparar las interpretaciones de cada uno sobre un mismo evento observado o sobre un mismo acontecimiento observado en distintos momentos del trabajo de campo.

**Categorías predeterminadas.** Las categorías predeterminadas plenamente identificadas dentro de cada espacio de aprendizaje del territorio: selva, casa, huerta y ríos son los lugares donde fluye la oralidad y se observa la realidad del entorno con orientación en la cosmovisión implícita en las narraciones de montaña.

Hay una expectativa de encontrar las funciones epistémica, ontológica, axiológica, ética y didáctica en un espacio afín a la confluencia de cada una de ellas, (selva, casa, huerta, río) pero al mismo tiempo es posible encontrar estas mismas funciones relacionadas en varios espacios de aprendizaje simultáneamente.

**Análisis de las palabras clave.** Las palabras clave fueron extraídas según el protagonismo en las narraciones, capaces de recoger una serie de símbolos e imágenes propios de la cultura *awá*. Estas palabras clave encierran un pensamiento propio de acuerdo con la cosmovisión y poseen unas características involucradas en una serie de paradigmas constantes, frente a la afectación de la vida de las personas.

Ejemplo: la palabra clave selva o *inkat* [ɪnkal] es escogida de esta manera porque la principal narración de montaña la relaciona con el origen, y además es en este espacio donde habitan los principales espíritus protagonistas en la tradición oral de estas comunidades. La categoría de ser palabra clave es resaltada en cada una de las narraciones de acuerdo a la vinculación con el árbol como ser espiritual, de donde deriva la humanidad *awá*.

**Procedimiento para el análisis morfosintáctico para el** análisis de este nivel es obligatorio el conocimiento de una gramática básica del idioma *awapit* [awabit] capaz de clasificar los verbos y el develamiento de los mismos en las frases aglutinadas, sustantivos, adjetivos y demás morfemas gramaticales.

Ejemplo: *kinmari* [kinmari] traducción textual (claro amaneció hoy) traducción adaptada al español = hoy ha amanecido despejado de nubes. Saludo corto utilizado en el sociolecto del Sábalo.

El verbo central *kin* [kin] (claro) se encuentra conjugada en pasado derivada del verbo en infinitivo *kai* [kai] (aclarar el día, claro)

El sustantivo *Ma* [ma] (hoy)

El verbo *ri* [ri] (terminar, acabar, consumir)

Se tiene en cuenta sobre el aglutinamiento de verbos, sustantivos y adjetivos en ciertas palabras hace difícil encontrar el verbo central que se encuentra conjugado en presente, pasado o futuro.

***Procedimiento para el análisis léxico semántico.*** En el caso de lo léxico semántico el conocimiento del idioma *awapit* [awabit] debe ser más amplio y profundo, se necesita el apoyo de sabedores traductores. La palabra no puede ser traducida de una forma simplista. Cada palabra en *awapit* [awabit] tiene un espíritu, detrás de ella esta supeditada a una narración y con ella símbolos, imaginarios, ritos, agüeros entendidos desde la cosmovisión.

Ejemplo: *pati* [padi] (mucho sol, verano) viene de *pa* (sol)

*Nashti* [nashti] (esta tarde) viene de *nashka* (tarde)

*Kuti* [kudi] (esta roto) viene de *kut* [kut] (hueco, cueva)

En las palabras anteriores hay un adjetivo o sustantivo central. En el caso del sol es una entidad del mundo del creador investida de poder frente al territorio. Y la tarde o *nashka* [nashka] tiene un sentido de oposición frente al Sol y sobresalen espíritus dominantes de la oscuridad con otra clase de poderes. La última el roto- abertura, la cueva relacionada con la simbología de la devoración, la inmersión hacia lo oscuro, desconocido y dominios de otros seres.

***Particularidades morfosintácticas y léxico semánticas en las narraciones de montaña que cimentan lo ontológico.*** El conjunto de palabras clave en el escenario de la selva es el soporte de otros más, de ahí la importancia en el orden ontológico predominante en todos los demás escenarios del territorio *awá*.

La selva es uno de los principales espacios de aprendizaje, capaz de expresar la mayor parte de los saberes por medio de la oralidad, los gestos y actitudes de la “de la gente de la montaña”. En esta parte del territorio confluyen con mayor frecuencia las narraciones de montaña.

La selva es el sitio adecuado para escuchar narraciones con mayor impacto en las anotaciones del diario de campo, pues facilita la revitalización de las palabras clave y permite una mayor interrelación con el medio. Por ejemplo: Cuando los miembros de una familia se adentran en la selva a buscar animales, tienen ciertas actitudes como la de evitar mirar hacia lo alto de los árboles viejos, la mirada se dirige hacia el camino, intenta detallar cada una de las cosas encontradas en el piso. No miran hacia arriba por el temor a encontrarse con el espíritu de la *Inkua* [inkua]. Por otra parte la mirada baja permite también encontrar los senderos de animales para construir la trampa.

La selva es el origen ancestral del *awá*, y la función ontológica aparece en esencia en el espacio, el contacto del hombre con la selva es un momento oportuno en la interiorización misma del ser, donde el *awá* se identifica analógicamente con la misma naturaleza arbórea. La observación directa juega un papel decisivo frente a las diferentes actividades desempeñadas en la selva como recolección de alimentos, plantas medicinales, materiales de construcción, artesanías, leña, y principalmente la cacería y elaboración de trampas para la captura de animales. Cada una de estas actividades representa una importante oportunidad de ser observada y descrita en el diario del campo, de acuerdo con los mensajes moldeados en el ser existencial del *awá*.

*Particularidades morfosintácticas y léxico semánticas en las narraciones de montaña que cimentan lo epistemológico.* Lo epistemológico está representado alrededor de los lugares de cultivo donde confluyen múltiples conocimientos acerca de la agricultura ejercida en medio de selva húmeda. La técnica de observación directa permite dilucidar el tipo de actitudes en las faenas diarias de recolección de frutos o la siembra de los mismos.

Por ejemplo: cuando recién se va a realizar una siembra de maíz, debe ubicarse la tierra apta para este cultivo: Las plantas deben crecer en la tierra buena, el color y textura del suelo y los grados de pendiente son, en conjunto, la manera de reconocer el sitio adecuado.

En estos casos existen otras narraciones de montaña sobre los orígenes de la agricultura con unas nuevas palabras clave, entramadas con una morfología y sintaxis particular con el objeto de brindar un orden semántico orientado a entender mejor la narración.

La huerta como espacio de aprendizaje es una “escuela” a campo abierto donde diariamente se puede observar, anotar en el diario de campo y lograr del *awá* un dialogo con el investigador en una entrevista abierta en respuesta a las inquietudes ya despertadas, como las surgidas en el momento.

***Particularidades morfosintácticas y léxico semánticas en las narraciones de montaña que cimentan lo axiológico.*** Las palabras clave de las narraciones de montaña orientan la estructuración de los axiomas permitidos en la elaboración de la vida diaria del *awá* y la semántica solo puede ser abordada con satisfacción desde la comprensión de lexemas.

La casa es el espacio más dinámico dentro de las familias *awá*, permite el diálogo fluido desde las horas de la madrugada hasta el anochecer, horas fundamentales en el desarrollo de las conversaciones, planea actividades e intenta solucionar los problemas suscitados en cada una de las tareas a trabajar en el día. Las actividades de la casa principalmente giran alrededor de la cocción de los alimentos desde, transportar la leña, prender el fuego y avivar la llama. La luz del fuego en las noches oscuras logra posicionar al fogón como punto de encuentro y el espacio propicio para conversar, fluir el saber transmitir y compartirlo con los habitantes de la casa. Estas conversaciones se desarrollan en *Awapit [awabit]* por lo cual es necesario conocer un vocabulario básico de las

principales expresiones lingüísticas con el fin de entender el mensaje mostrado en el momento. *P.ej.:*

*Está lloviendo, mañana va amanecer crecido el río*

*Atu kinti, tit awáne pi kuttit kin napi*

*Rayos están cayendo*

*Ippa tasnuit*

*El Astaron anda en el monte*

*Astarone chai Inkat mal*

*No salgan*

*In shi*

La esencia de la narración oral está en la lengua materna del pueblo *awá*, donde se concentran con mayor claridad las expresiones simbólicas e imaginarios del pensamiento, la visión del mundo y el perfil del ser, labrado durante centenares de años. La entrevista permite así mismo realizar preguntas dispuestas a aclarar lo dicho en la narración oral cuando se presenten dificultades en la comprensión.

El Diario de campo permite hacer una categorización de cada uno de los símbolos y palabras clave dispuestas en el relato oral para hacer la respectiva reflexión en contraste con la semántica del *Awapit* [awabit] y la realidad observada alrededor de la palabra.

***Particularidades léxico semánticas en las narraciones de montaña que cimentan lo ético.*** Los espíritus habitantes del agua son de extrema importancia en la vida *awá*, el tipo de narraciones manejadas en estos espacios generan otra clase de palabras clave que muchas veces pueden manejar lexemas comunes conjugados en el entendimiento global de una cosmovisión de abundante simbolismo. La palabra trae consigo una grandeza como por ejemplo:

“*Pi*” [bi] es el sustantivo traducido a río, un marcador toponímico capaz de expresar la expansión de tipo lingüístico presente en los territorios donde viven o vivieron los *awá*.

A la vez, el río es el espacio-lugar de los seres espirituales capaces de transformar las actividades cotidianas de las personas.

*En una ocasión una pareja iba de pesca por las orillas de una pequeña quebrada y los mayores les habían advertido que a esa quebrada no debían irse riendo ni habla duro porque era miedoso aquel lugar. Esta pareja hizo todo lo contrario a lo indicado por el abuelo. Apenas tocaron el agua empezaron a reírse y gritar para escuchar el eco que encerraba las voces en medio de esas peñas. De pronto del medio del monte empezaron a arrojarles piedras, palos y se escuchaban gritos de pasos que hacían crujir las hojas y las ramas. Esa pareja dejó inmediatamente todo lo que habían pescado y salieron corriendo para alejarse de esa quebrada (R. Pai 1, entrevista. 2015, Marzo 3).*

El río y por lo general las chorreras y demás fuentes de agua invitan a la reflexión de los axiomas de la cultura, el espacio de respeto y a la vez temor ante los seres espirituales habitantes en el agua. La observación directa en estos espacios muestra con detalle cada una de las actuaciones de las personas frente al desarrollo habitual de las actividades cotidianas, tales como el baño, lavar la ropa, nadar, recoger y transportar agua, pero principalmente la pesca es un momento interesante por cuanto el *awá* debe adentrarse hacia lugares solitarios, donde las sabidurías míticas son decisivas.

Nuevamente, son importantes las entrevistas de sabedores para manifestar la razón de ser de cada una de las actuaciones presumidas como proyecciones de la narración oral en un sustancial conjunto de valores propios de la cultura.

***Categorías emergentes.*** Son estructuras semánticas recurrentes emergidas del análisis de los datos recogidos en el trabajo de investigación. En este caso, se constituyen en elementos lexicales que albergan diversidad de sentidos coherentes con el ser, el hacer, el poder de los *awá* (etc.)

***Árbol.*** En diversas culturas del mundo como los pueblos nórdicos, celtas, egipcios; las culturas mesoamericanas y otras, los árboles se han constituido en un símbolo inmerso en la cosmovisión. Los *awá* tienen en el árbol la representación del génesis de la humanidad y de los animales; determina, en las narraciones de montaña, las características de progenitor de la vida humana.

**Barbacha.** Las epífitas son plantas colgadas como huéspedes de los árboles descubren una selva de mayor respeto, unos seres que guardan su notable veneración, morada de espíritus y a la vez origen de la humanidad.

**Camino.** Es un extenso texto de barro y hojarasca con diversos grafemas hechos por las pisadas de hombres y animales; cada una de las huellas presenta la posibilidad de interpretarse continuamente y contar una historia del transeúnte del sendero.

**Canasto.** Es un tejido de bejucos, una hermosa representación de la artesanía, pero en la comunidad *awá* el canasto permanece como un utensilio práctico para cargar toda clase de alimentos o cosas. El canasto tiene una relación directa con la mujer; aparte de ser un utensilio de carga, es al mismo tiempo una cuna móvil donde se puede criar a los hijos desde recién nacidos hasta cuando ya pueden caminar por si solos largos trechos. Es el símbolo del útero hecho de bejucos que guarda y protege a los recién nacidos en los viajes por la selva.

**Casa.** La unidad de vivienda del *awá* tiene características básicas comunes como la construcción en madera, soportada en palafitos, es a la vez un vientre de madera vinculado al génesis *awá*; la comunidad aún mantiene un rechazo a los materiales modernos de cemento y ladrillo por considerarlos fríos y enfermizos. Al contrario la madera les da el verdadero calor y buen estado de ánimo a los habitantes de la casa.

**Río.** Son la fuente de agua indispensable en todos los hogares, cerca de ellos se construyen las casas. A la orilla de los ríos se abren caminos de pescadores y a la vez estos caminos pertenecen a la red de caminos de la selva paralelos a los ríos.

**Culebra** Las serpientes o *kamta* [*kanda*] habitantes del bosque de niebla, respetadas y temidas por el veneno de los colmillos, pero al mismo tiempo admirada por la capacidad de internarse en la hojarasca, como lo hace el conocimiento en lo profundo del ser constituyéndose en un importante lexema de donde deriva la palabra profesor *pih kamtan* [*pih kandan*].

**Huerta.** Máximo lugar en el orden de importancia de la supervivencia del *awá*, legado de los espíritus antiguos con el objeto de propiciar la vida de las personas en los mundos de la cosmovisión. Los productos cultivables en el territorio tienen origen divino según las narraciones de montaña y las actividades relacionadas con la agricultura penden en el orden cosmogónico.

**Maíz.** Los pueblos precolombinos de América han definido en su gran mayoría la línea de desarrollo de acuerdo a los cultivos de maíz. Dentro de la tradición oral, el maíz tiene origen divino. Es alimento ligado a la entidad solar, por eso se cosecha en el solsticio y equinoccio solares en las regiones andinas.

**Selva.** La selva es el origen de la humanidad en las narraciones de montaña y de esta misma entidad espiritual se traza los procesos de supervivencia del pueblo *awá*.

*“El día que la carretera entre al Grán Sábalo, ese día los awá nos acabamos”*

(R. Paí. Entrevista 2 de julio 2012 )

La selva es el lugar de residencia de los seres espirituales donde se pueden satisfacer todas las necesidades requeridas por las comunidades.

En general los instrumentos diseñados desde la Etnografía son los más indicados al momento de trabajar con sociedades como los *awá*. Para acercarse al conocimiento es importante convivir con ellos, debatirse en los cuatro espacios de aprendizaje (selva, casa, huerta, río) trabajar junto con ellos, participar de cada una de las actividades para aprender de cada enseñanza.

Los *awá* son buenos observadores, aprenden principalmente en la contemplación, y cuando les interesa algo enfocan la mirada a los detalles de cada proceso. Por ejemplo, el niño o el joven es invitado a la construcción de una vivienda, mira con avidez cada cosa, nadie le enseña directamente el aprende con la observación y en cualquier momento

construirá una casa con base en lo observado. En estas circunstancias, esa misma metodología de la observación es parte fundamental de esta investigación.

El arte del buen oyente es imprescindible en el momento de capturar las palabras clave en las narraciones, cada una de ellas contiene un compendio de simbolismos capaces de descifrar el pensamiento traído consigo desde los tiempos de origen. Gracias a las palabras clave es posible visualizar las dimensiones de las narraciones de montaña desde las funcionalidades ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas con la posibilidad de incorporarlas en la construcción de un currículo propio *awá*.

*Categorías Emic- Etic.* A lo largo del trabajo se encuentran actividades detendientes en traducir la cultura *awá*, hacia una construcción teórica destinada a producir conocimiento capaz de ser llevado a las aulas escolares de acuerdo a las realidades culturales.

Las descripciones *etic* tienen características objetivas con la tarea de traducir la realidad de la manera más fiable posible, el conocimiento se presenta visualizado tal como se lo percibe sin agregarle aportes de índole personal. Un conjunto de signos vivientes percibidos en el contacto con la comunidad en estudio.

P.Ej.: “Los caminos frecuentados por animales de cacería se hace buscando las huellas, así cuando son frescas o viejas, ayer, en la mañana, tarde noche o hace un rato. El hecho de la profundidad de la huella denota el peso del animal o el tiempo que permaneció en ese lugar la edad del animal si es joven o viejo.”

Las descripciones *emic* están alteradas por la subjetividad, donde se encuentran valores y juicios desde el punto de vista del investigador, surgidos detrás de la observación de la realidad.

P.Ej.: “El alto grado de alcoholismo presenciado en las fiestas del 13 de septiembre en Altaquer es un problema de salud pública que causa enfermedades conexas y contribuye a la destrucción de los hogares de las comunidades”.

El código cultural awá descifrado desde la observación y convivencia con las comunidades, junto con el análisis lingüístico de las palabras clave, es afectado por la influencia de las categorías etic – emic quienes en cualquier momento de la investigación deben sobrevenir e influir en el desarrollo de la misma en alguna manera.

**CAPITULO II : PARTICULARIDADES MORFOSINTÁCTICAS, LÉXICO  
SEMÁNTICAS DE LAS PALABRAS CLAVE EN LAS NARRACIONES DE  
MONTAÑA QUE CIMENTAN LO ONTOLÓGICO Y LO EPISTEMOLÓGICO EN  
LA FORMACIÓN DE LOS NIÑOS**

Así, la ontología es la tierra prometida para una filosofía que comienza por el lenguaje y por la reflexión; pero, como Moisés, el sujeto que habla y reflexiona puede sólo percibirla antes de morir. Paul Ricœur, El conflicto de las interpretaciones.

**2.1 Escenario que propicia lo Ontológico de la selva**

Hablar de ontología es internarse en un término acuñado y puesto en circulación a partir del siglo XVIII, aunque estas voces tácitamente se han encontrado desde el nacimiento de la metafísica. La ciencia del Ser y las propiedades inherentes lo estudian en general, escudriñan todo fundamento hacia un único principio constitutivo de la realidad, de la historia y de la inteligibilidad.

*Puesto que el ser sólo es captable, en cada caso, desde la perspectiva del tiempo, la respuesta a la pregunta por el ser no puede consistir en una frase aislada y ciega. La respuesta será incomprensible si nos limitamos a la repetición de lo que en ella se dice en forma de proposición, especialmente si se la hace circular a la manera de un resultado que flota en el vacío y que solo requiere ser registrado como un simple “punto de vista”, quizás discrepante de la manera usual de abordar las cosas. Si la respuesta es “nueva”, es algo que carece de importancia y no pasa de ser una pura exterioridad. Lo positivo en ella debe estar en que sea lo suficientemente antigua para aprender a hacerse cargo de las posibilidades deparadas por los “antiguos” (Heidegger, 2005 p.30).*

*Inkat* [ingal] es el primero de los cuatro espacios, aquí se desenvuelve la vida de la comunidad *awá*, esencialmente asume una directa influencia con el origen del pueblo y de ahí la relación manifiesta con el ser. Al estudiar este difuso ente se ha recurrido a escudriñar en las narraciones orales, valiéndose de la semántica expresada en oraciones, de la comunidad *awá*, señala a *Inkat* [ingal] una explicación de la relación con la selva, origen

en ella y la sustentación de la vida que penden del medio ambiente selvático, garantiza plenamente la subsistencia. Los primeros habitantes de la selva marcaron una historia, aún conservada en la memoria colectiva, explica el surgimiento de la vida humana en la maraña. Las narraciones de montaña se han consolidado dentro de la tradición oral como un vehículo garante de la permanencia de estas historias desde tiempos de vieja data. El génesis *awá* enmarca una connotación particular única dentro de las culturas existentes en el territorio colombiano y muy poco conocida desde un análisis del discurso en ejercicios de traducción y reflexión, desde la mirada de la cosmovisión del pueblo *awá*. La selva, el árbol en la cosmovisión del mundo al igual que el *yggdrasil*. “*The myth of Yggdrasil is known to us mainly from two sources the Elder or Poetic Edda, whose autor is unknown, and the Younger or prose Edda, of Snorri Sturluson. The Elder Edda is a collection of poems dating back to the ninth century*” (Murphy 2013 pag 4)”

**2.1.1 Narraciones de montaña en la selva o Inkat.** Las narraciones cuentan: los sabios árboles tenían más tiempo que todos los hombres, ellos habían estado desde mucho antes y gozaban de inmensos conocimientos desde épocas inmemoriales. Así pudieron tener acceso los primeros *awá* a entender el mundo de la selva en toda su magnitud, de hecho era tan familiar en aquellos hombres y árboles hablar diariamente, contar las penas y alegrías, preguntar y obtener respuestas, gracias a los múltiples códigos dispuestos a entender el mundo. El *awapit [awabit]* es señalado idioma primigenio con el que se comunican árboles y humanos, la primera lengua del hombre, descendiente directo del árbol que comparte a la vez la lengua de la selva. Él pudo aprender ese idioma y hablarlo fluidamente con los padres árboles; ellos fueron los primeros con los cuales practicó diariamente la lengua aprendida. Al nacer la primera mujer, el idioma se extendió a este otro ser humano y sucesivamente a la progenie.

En estas narraciones puede encontrarse los conocimientos del pasado conformantes de la esencia de la cultura y, a la vez, radica un pensamiento implícito en la cosmovisión.

---

<sup>2</sup> Traducción del inglés: El mito de Yggdrasil nos es conocido principalmente a partir de dos fuentes la Edda Elder o Poética, cuyo autor es desconocido, y la Edda Joven o prosa, de Snorri Sturluson. El Elder Edda es una colección de poemas desde el siglo IX

*“El complejo proceso idiomático y cultural que se ha dado en llamar 'tradición oral' sólo puede explicarse cabalmente a partir del arte de la lengua, pues en estricto sentido la tradición oral es cierto arte de composición que en las culturas indígenas tienen funciones precisas, particularmente la de conservar conocimientos ancestrales a través de cantos, rezos, conjuros, discursos o relatos” (Montemayor, 1996. p 42.).*

Así nacerían las primeras narraciones de montaña. La palabra de voz en voz, de tiempo en tiempo y de espacio en espacio prolonga un mensaje más allá del aquí y del ahora (ver figura 7.)



**Figura 7. Selvas del pie de monte costero**

Fuente: esta investigación

*Anmiane awane purachakat timin kunmakat katsa ti tipuh kasa, sun kasa kawamtakat kai waishpa katpa pura akai, iInkat paishkamat, wan ti kunaish pamat katsa Inkatmat purai masa watsal pinta katsa tipuh pinta mijakat titkaya kannuakat sait mat. Masa payune titkaya tipuhne, kawi kawi kintu kawi kawikimtu mijurama irinkima sunkisne putamal piannawat mijurama pitta sawat suashne tipuh titkayane sukisne mijama ampu tuntu masa awá namtirimtukis sun ampune katsa akis titkaya ña akatkis karain katsa kimpuh suasne paita payu chakimain masa chatirimtukis ampune muna ktkis attimtukis ampune muna katkis attim awá.*

*Masain usakat Inkatmat katkimtakal karain katpa izkutnu itapakima samin matsih tuitit machi chakat titkaya ña wishakin an titkaya ña akatkis awá ñamin aktkis.*

*Attim awane ti pipa kumakakis an ampurane munamtakatkis anmi ashampa muntachi suasne su saramikane kaishkatkichi masain usachi sun timin attim aw{a*

*chakatkis kawikatkis tipuh pucha kawikawikimtu kawi kawikimtu suasne masa ashampa kawikatkis ampukas ashmpakas wanmatkatkis usan maa wanmatkaiwa.*

*Ashampane kasi kushimtakatkis sam pisnakatkis tipuhkin kuasikuanne. Ashampane pi izkatkis kitpu saikatkis kitpune kuaramtakis suasne pi kutkatkis kitpune kutkin kutamtakatkis Inkuan katsa tira usam ktsa tipuhkin akuish timkin paishpane paishpane timkinne kih pattarawa kuashpane tipuh inkua usi ti atkish tipuh inkuara iztane ishnuí, sukane mimatne iztawai tirane iznachi inkua ichnai karain ishinai.*

*Amtane Inkamat isachi, sune kuiyi kuisha kuit isput pura tine akuamti ishkuamti karain iztawa iiztawa kasha chamtukimin attiz iztane inkat isput pusnui awá chamchimat atiz isput purai chaamti iznui akuamti izkuimti nijimpamti.*

Traducción del awapit [awabit] al castellano:

*Antes solo había árboles, en el mundo no vivía nadie más solo viejos árboles con barbacha, también había muchos animales. En esa selva llena de árboles, estaba uno grande, más grande que todos y en sus ramas tenía mucha barbacha negra colgando. Un día la barbacha negra empezó a crecer y crecer hacia abajo hasta tocar la tierra. Al tocar la tierra, la barbacha negra se convirtió en hombre, el primer awá. Un hombre grande, de piel oscura y nariz grande.*

*El primer hombre se llamó attim awá solo vivía en la selva, andaba para un lado y por largos años. Piel negra como awá de montaña.*

*Attim awá comía frutas de la selva, a este hombre también se conoció como “hombre antiguo sin bautizar”. Un día el creador no quiso que este primer hombre viva solo, de ese mismo árbol que nació el primer hombre, empezó a crecer una barbacha más blanca, creció y creció hasta tocar al suelo para tomar la forma de una mujer la primera mujer bonita y joven. Ellos encontrándose quisieron acompañarse para ser los primeros esposos.*

*Esa mujer andaba por las quebradas y hallo un cangrejo de esos que vomitan agua y hacen crecer los ríos, ese cangrejo que vive en cuevas donde guarda pero cuando esa mujer lo persiguió hasta sacarlo de la cueva donde se escondía se lo comió y esa quebrada seca quedó.*

*Esa mujer después siguió pariendo hijos y los hijos los acompañaron y ayudaron hacer todos los oficios Así se llenó la montaña de gente awá.*

*Los hijos de ese primer hombre y mujer son los mismos awá que vivieron en todo el monte. Pero ellos cuando tenían relaciones sexuales eran mirados por los árboles: Los árboles hablaban en awapit y decían entre ellos:*

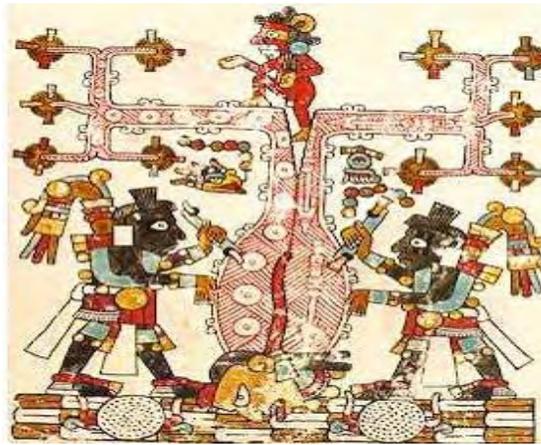
*¡Ya lo miré!*

*Los arboles todo miraban, permanecían atentos miran lo que hacía el hombre y la mujer en tiempos de antes los arboles awapit, hoy siguen hablando pero los awá ya no los pueden escuchar Los árboles son como personas sangran como la gente como el drago.*

*Los árboles y attim awá hablaban en awapit desde que fueron creados, los arboles enseñaban todo para poder vivir, cazar, pescar curarse con plantas, hacer casa, canasto, vestirse con cáscara de árbol para el frío, todo lo que hacía falta para vivir. De ahí en adelante attim awá hablaba con sus hijos, les enseñó lo mismo que los arboles le conversaron como vivir en el mundo. (P. Pai, entrevista. 2014, Abril 30).*

El árbol en la historia y en el pensamiento *awá*, es un ser espiritual, en otros tiempos fué el ser protector del primer hombre *attim awá* [attim awá], padre, abuelo y origen de la vida humana. Al igual, comunidades como el pueblo mixteca posicionan en sus narraciones el génesis en el árbol o el pueblo Quiche a través del Popol vuh se refieren de la misma manera:

“El popol vuh de los Quiche Mayas, hablan del origen del hombre; Los dioses hicieron los primeros hombres de barro, sin embargo no le dio resultado porque la lluvia se encargó de deshacerlos, luego se hicieron de madera y poblaron el mundo, pero al olvidarse de adorar los dioses fueron destruidos. Por último el hombre es hecho a partir de los frutos de la planta del maíz y de ahí en adelante poblaron el mundo. (Resinos. 1953, 91-94)” (ver figura 8).



**Figura 8. El nacimiento del pueblo mixteco del árbol de la creación**

Fuente: Lámina 37 del Códice Vindobonensis o Yuta Tnoho (cultura mixteca, posclásico tardío mesoamericano). Biblioteca Nacional de Austria, Autor Anónimo, Siglo XVI.

*Ti* [ti] es una palabra conformada por dos fonemas pero la importancia es mayúscula dentro de la cultura *awá*, una primera traducción lleva a relacionarse con el árbol, destacado dentro de la multiplicidad de seres con morfemas del reino vegetal de la inmensa selva del

territorio. Si de este mismo árbol se habla en términos de un biólogo se tendría un pequeño o gran ecosistema donde a la vez sostienen relación vital cientos de minúsculos seres de la jungla; invertebrados y vertebrados, quienes comparten un espacio de exuberante vida. El árbol o, a la vez, en conjunto selva, es la representación misma de la vida, generadores de oxígeno y agua, alimento en diversidad de animales y abrigo a otras decenas más de plantas y pequeños seres crecidos bajo la tutela de este ser. Dentro de la cultura *awá* ese mismo árbol al cual describen con la partícula *t̄i* [t̄i] abre una connotación trascendental, brota de las mismas narraciones de montaña, de una tradición oral antiquísima; todo ejercicio de traducción de *awapit* [awabit] al castellano queda insuficiente frente a la enorme repercusión de la visión del mundo encarnada en la misma palabra *t̄i* dentro del idioma *awapit* [awabit].

El árbol tiene un protagonismo en las historias orales de los pueblos mixtecos donde es señalado como dador de la vida humana, como progenitor de pueblos enteros. (Ver figura 9)



**Figura 9. El primer hombre mixteco nace de un árbol sagrado**

Fuente: Códice Selden, Universidad de Oxford, Biblioteca Bodleiana, Autor Desconocido.1556.

Se sabe del árbol y las epifitas llamadas barbachas son dos especies vegetales diferentes, pero dentro de la narración sugieren ser uno y son las barbachas asimiladas a las mismas barbas de un hombre mayor, denota madurez antigüedad o vejez junto a la

sabiduría, de esa manera es un árbol viejo de barbas o barbachas de donde brota la vida humana.

*“El espíritu de la Inkua vive en aquellos árboles más viejos, los que están llenos de harta barbacha. La mamá cuando va con el hijo en su canasto, cuida de cubrirlo al pequeño con hojas grandes para que no mire hacia arriba, porque allí esta la Inkua la madre del viento y si alguien llega a mirarla caerá en enfermedad, las personas deben andar con la mirada fija en el camino, deben evitar las miradas hacia las copas de los árboles porque de pronto encuentran la mirada de la Inkua la enfermedad caerá sobre ellos”* (R. Pai 1, entrevista. 4 de Marzo 2014).

Las barbachas crecieron hacia abajo y así moldearon al primer hombre *awá*; en el territorio existe un vegetal alusivo a este episodio, un árbol en similitud de hechos con la narración de creación; se llama *wantira* [wantira] (*Clusia-flaviflora*) traducido al castellano: “árboles que crecen juntos” su crecimiento y reproducción es una historia parecida a la creación del primer *awá*. Estos árboles crecen aparentemente comunes y corrientes, pero al llegar a la adultez comienzan a hacer colgar unos tentáculos de las ramas, dejan vencerse por la gravedad hasta alcanzar el suelo. Al tocar la tierra brotan de la piel arbórea raíces da lugar a nuevos “arboles satélites” del principal o hijuelos, es una forma usual de reproducción. (Ver figura 10)



**Figura 10. Árbol de *wantira* o guandera**

Fuente: esta investigación

El árbol de *wantira* [wantira] reproduce dinámicamente una analogía entre el génesis del hombre *awá* el crecimiento de arriba hacia abajo, dejándose llevar por la gravedad newtoneana hasta tocar el suelo con el propósito de crear una nueva vida arbórea.

El parturiento del primer hombre es un erguido árbol, se repite la historia entre las mujeres *awá* quienes hincadas de rodillas traen los hijos al mundo. Recuerda las escenas, así:

*Próximo al alumbramiento, el lugar es preparado de una manera especial, el esposo va en busca de suaves hojas de árboles y arbustos, para ser colocadas en el suelo donde se va a recibir al niño, en la parte intermedia se coloca un fuerte palo suspendido de unos bejucos y a la vez amarrados de los “mantequeros” como se llaman a los palos que conforman la armazón de la estructura del techo del que pueda agarrarse con las manos de la mujer. La mujer se arrodilla o en posición de cuclillas suavemente sobre las hojas que fueron preparadas anticipadamente y sus manos se sujetan fuertemente del palo, de esa manera se empieza a pujar constantemente con la misma sensación como si se estuviera defecando, pero esta vez por la vagina, las piernas separadas y cuando las contracciones devienen en fuerte dolor desde la columna son ayudadas con fuertes ganas de expulsar al bebe y las manos con fuerza ayudan a tensionar todo el cuerpo hasta parir al hijo. (R. Pai 2, entrevista. 2014, Marzo 4).*

De una manera analógica ocurrió así ese gran primer parto, del árbol emergió la figura masculina, ese primer hombre, salido de las barbachas de ese árbol cósmico hasta tomar la forma de *attimawa* [attimawa] , las hojas ya estaban dispuestas en forma de hojarasca que recibirían el primer humano, y el árbol paría al igual como lo hacen las mujeres *awá* hoy en día (ver figura 11).

Que pudo haber parido aquel árbol sino figuradamente “*otro hijo suyo, un árbol semejante, únicamente se diferenciaban las carnes, mientras el uno es leñoso y duro el otro será de carne y hueso*”. Este hijo parido del árbol, aprende del progenitor quien habla en *awapit* [awabit] y nombra las partes del cuerpo en este mismo idioma, no sin antes guardar en cada sustantivo un conjunto de lexemas encargados de recordar el origen del *awá*.



**Figura 11. Cerámica colla, fertilidad, mujer dando a luz**

Fuente: Artesanía de Mario René Mendoza. Diario Clarín 7 de enero de 2001. Disponible en: [www.pueblosoriginarios.com/sur/andina/colla/religion.html](http://www.pueblosoriginarios.com/sur/andina/colla/religion.html)

El árbol ofreció los bejucos a la primera pareja del mundo y de ellos surgió el canasto, esencial elemento dentro de la vida del Awà, este utensilio es capaz de acarrear desde alimentos hasta leña, no hay duda, es el compañero de todos los días de hombres y mujeres al cumplir tareas diarias. Pero, principalmente, la mujer es la más dependiente de él. (ver figura 12).



**Figura 12. Mujeres en medio de la selva transportan alimentos de la huerta en canastos**

Fuente: esta investigación

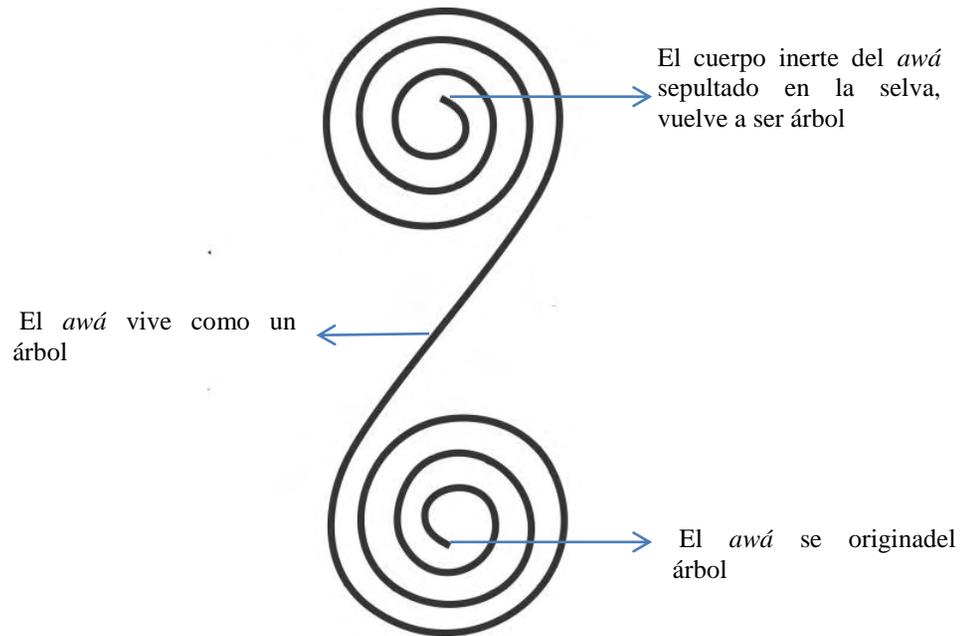
Al niño recién nacido hay necesidad de transportarlo en el canasto. Es una cuna *awá* donde viaja él bebe plácidamente; dormido o despierto, bajo el sol o la lluvia, cubierto con hojas de *wapi* [wapi], que lo protegen del calor del sol o del agua de las lluvias. El canasto se convierte en el hogar de los niños en los primeros años de vida. Cuando hay llamado a reuniones de cabildo o fiestas, se alcanza a mirar junto a las personas descansando paralelamente los canastos donde venían los niños y niñas. (Ver figura 13)



**Figura 13. El canasto útero de bejucos de los niños *awá***

Fuente: esta investigación.

La visión de tipo cíclico predomina en el ambiente del territorio *awá*. El génesis u origen pende del gran parto de los árboles, de donde salen el primer hombre y la primera mujer a dar origen a la humanidad, la vida de los humanos hijos del gran árbol cósmico, transcurre en una representación continua, en el cuerpo, en la vivienda utilizada para refugiarse, luego sepultan el cadáver dejándolo a merced de las raíces de los árboles quienes devoran las carnes y pasan a convertirse en carnes leñosas. Esta descripción da la idea de una forma de vida cíclica mejor descrita en el churo o espiral de un continuo e infinito devenir del paso de árbol a hombre y de hombre al árbol (ver figura 14).



**Figura 14. Nacimiento vida y muerte del hombre *awá***

Fuente: esta investigación

*El awá tenía como su práctica en otros tiempos diferentes al de ahora, un rito funerario que ahora ya no se acostumbra frecuentemente. El cadáver era enterrado en la misma morada que lo vio sus últimos días, junto a su cuerpo se colocaban herramientas como machetes o hacha para que lo acompañen a donde se iba, porque las necesitaría en el otro mundo para que siga trabajando como lo había hecho en este mundo. La vivienda después del entierro era abandonada por los familiares y nunca más se habitaría aquel sitio, las personas tenían miedo de que venga el finado “se las lleve con él” porque la facultad de los muertos es poder llevarse algún vivo que el escoja y por lo general lo hace de las personas que llegan a la casa donde el vivió y fue enterrado. La casa siempre será su casa en esta vida y más allá de la muerte. Los familiares deben escoger otro sitio en las inmediaciones para edificar una nueva casa que replazce a la que se dejó con el finado y la vida vuelva a la normalidad. ( R. Pai 1, entrevista. 30 de diciembre 2014).*

Por lo general, la vivienda del muerto empieza a ser devorada por la maleza y el monte hasta caer, consumida en totalidad por la selva, los restos humanos nuevamente vuelven al árbol después de la muerte como hombres. (Ver figura 15).



**Figura 15. Rodrigo Paí murió en el 2009 y fué sepultado en este lugar del Encajonado origen del *awá* en árbol**

Fuente: esta investigación

Los bosques remiten constantemente con la tradición oral, una selva habitada por seres difusos en medio del verdor de los árboles y arbustos: los espíritus de la selva asedian constantemente a las personas que andan por allí.

*En las noches no hay que mirar hacia la selva, es malo porque hay muchos espíritus que andan, los arboles toman forma y desde la espesura empiezan hacer señas asustan y terminan por llevárselo a la persona, mi mamá siempre decía que había de mirar aquí cerquita, si se esta prendiendo candela hay que mirar la candela por donde anda por aquí cerca. Si se mira a lo lejos a la selva salen los espíritus de la selva. Mucho mas cuando son selvas desconocidas o poco habitadas, allí se siente la presencia de mas espíritus, mas figuras en la noche que andan, se asoman a mirar nos llaman, nos asustan y terminan queriendo hacer enloquecer (R. Pai 1, entrevista. 30 de diciembre 2014).*

Las narraciones describen a los arboles con los mismos sentidos poseídos por los seres humanos, todo lo ven todo lo sienten, seres con una conciencia igual o superior a las personas, con capacidad de razonar acerca de todos los acontecimientos ocurridos en el entorno. (Ver figura 16).

*“Cuando uno entra al monte, uno no esta solo, los árboles lo miran, sienten lo que uno hace, todo todo todo. Ellos antes hablaban con la gente ahora es que el tiempo cambio” (R. Pai 1, entrevista. 30 de diciembre 2014).*



**Figura 16. La Selva o Inkal**

Fuente: esta investigación

Los intentos por explicar el origen del hombre *awá* han sido una constante preocupación y las narraciones se crean y recrean constantemente. Dentro de las comunidades, en muchas ocasiones se han planteado discusiones acerca de cuál narración es la verdadera y mutuamente se han tachado. El afán de actualizar la narración ha logrado crear relatos acordes al momento histórico planteado por la línea del tiempo.

El judeocristianismo entra a formar parte de la tradición oral, conjugado con elementos alegóricos propios de la cultura, en una mezcla de características interesantes. Esta situación se da a lo largo de toda América, fenómeno donde los pueblos intentan moldear las tradiciones orales a un tipo de historias del agrado de los evangelizadores. La creación del hombre se construye en similitud con las historias del génesis bíblico con el objeto de hacer mirar las narraciones, cercanas al adoctrinamiento cristiano.

*Su saramikane kaishkatkichi irawakasa mimmika kanakishina su saramikane karakatkis wakara sih irawane mantakikatkis kuisha wakara sih kuanpa saramikane pi karakatkis kutña pit awá sakatkis karain kaa sakatkis kkutña ampu chakatkis.*

*Su saramikane kaishkatkis pinapa, pichimin mampa ñane pucha ikatkis pas ampukinne pikatkis pichimin kuasi paitimtu akatkis. Ñane titkupashapukatkis suane awà, puskatkis minpa ampune pisachi kirikatkis kuasi paittikatkis minpa chihtin kitkatkis suane titapat puskatkis chihtuin pucha puskatkis.*

*Dios y el diablo se desafiaron quien puede más, dios ajunto unos huesos de wakara para hacer al hombre, ese hombre sería fuerte como el hueso y el diablo al ver a esto mando un perro para que se coma los huesos . Sin los huesos, dios cogió un poco de barro e hizo tres muñecos de barro a los cuales los hizo vivos.*

*Después dios les hablo y explico que se vayan a bañar a un chorro que salía de una peña, pero les dijo que se bañaran poco, entonces el primer hombre se metió al chorro y comenzó a bañarse pero bastante hasta que quedó la piel blanca blanca. El segundo hombre se baño pero el agua se estaba acabando y poco se baño entonces quedó medio oscuro de ahí salieron los awá y por ultimo el tercer hombre ya con el agua terminada del chorro apenas alcanzó a colocar las palmas de las manos y la planta de los pies del agua que estaba encharcada, salió la gente negra color del barro mismo solo las palmas de las manos y las plantas de los pies quedaron blancas como así mismo son los negros (A. Pai, entrevista. 2011, julio 30).*

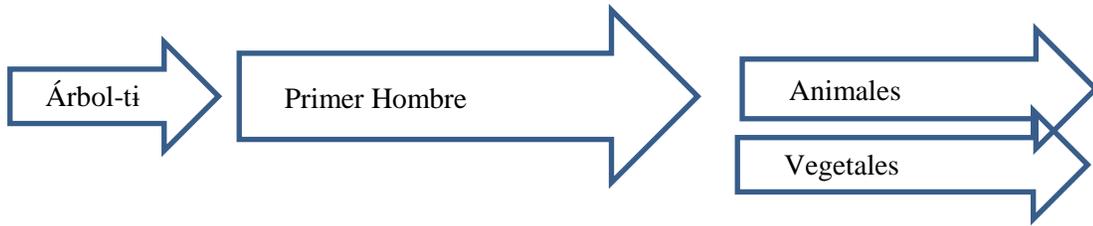
Esta narración emerge en un contexto muy diferente al anterior. Las injerencias evangelizadoras surgen dentro de la narración, con las palabras dios, diablo, razas (blanco, awá, negro). Las tres razas mencionadas son culturas europea africana y awá demuestra una narración producida en un contexto temprano desligado del pasado histórico del pueblo awá.

“La cultura de un pueblo no es algo que ya está hecho y que sólo debe ser transmitido, sino algo que se hace y rehace todos los días, un proceso histórico, acumulativo y selectivo sí, pero sobre todo creativo. Es en la creación donde siempre ha de ponerse el acento, pues de lo contrario, se va cayendo en una concepción anquilosada de cultura como si todo consistiera en decidir y hacer uso de un patrimonio inmutable, o casi. La creación, no sólo enriquece esta herencia, sino también la actualiza, adecuándola a los tiempos que corren para que dé respuestas, convincentes y eficaces a los nuevos fenómenos. Es justamente el hecho creativo que promueve el cambio cultural. Sin creación, la cultura se vuelve estática, se desvincula progresivamente de la vida real y termina convirtiéndose en una parodia de sí misma, en algo que se exhibe, no que se vive” (Colombes, 1991:130)”.

Los aspectos propios de la ontología tienen repercusiones importantes para el entendimiento de la cultura y la selva es el lugar donde se encuentran inherentes. La narración indica que el hombre fue el primero de la creación, en un principio solo existirían el primer hombre y la primera mujer junto con los árboles. Pero es a partir del hombre, cuando el creador decide hacer las especies animales y surgen también otras especies vegetales. (Ver figura 17).

*Us kasnakuat katpane minta kuniju atish minchuchi pasa payu kuniju inikuar  
sumun ti kushta wamnukat*

*¿min samtú talam?*  
*tí kuishta paití kiamtu*  
*- pís kashkuar*  
*Na sanish*  
*Talam sarit*  
*Kuniju mika nukuar tira*  
*Su sakatmika chiti pana kaskuaar*  
*An kasa samaka kiskuar an katsasana sakatimikane kaichi*  
*pírain nune*  
*kaitki taitíkar tinta kasa kait parikat mizha kirit kunijune pivo*  
*umpain charish*  
*ankie namtituar*  
*awane nutarít tira talamkin sakatmika mimatukuar*  
*¿chikimtus?*  
*¿mizha uznari?*  
*Kaishakuar kalti namchintus chachajillo namchintus kis kuar*  
*kuntarít usan*  
*mamaísne samput tí kuntít sam titkaya*  
*kuntít sam titkaya kishna*  
*kippune chapi nakiar kuan awarusa kautkuat muja mimantawar sakatmika .*  
*¿min kanta kaishkuar?*  
*Kuatkuat kanta kaishkat pish kitara pianaka suantikát pashimtus kuishta su*  
*saramika usta kirrine marimpa pianakat pishne kitara wan kikim kuatkuat kanta*  
*kanuakat kumari pishne tit pikiamtu kishkat.*  
*Pishne atis sinkamtakat*  
*Sainachi puñan sunkanachi maishnaka paine amtakima titawan kuatkuat*  
*pírikat pitít us kirikat.*  
*titawain ishkuatkat wan tusa chanatus talam kishna.*  
*Sakattus inítikat kuan kuatchi wantít pitít ishkuatkat kaishkat.*  
*Kusnaka íritka paintíkat*  
*Kuatkuat kishnaka talam kuamattachik nakari. Suasne taishkikat atparain*  
*namtikuat kuit kishtakua kuit kantakishtakua muyane min pititakatmis taistikatkis*  
*kuishkin pija. Ut tashkuikat suasne tuh win katkis paishpa wamkinne.*  
*Masa ampurane*  
*Ap ashampana izmat*  
*Tuña wanmatkatkis kakua ampu karain kawa tuña mimaktkis*  
*Ap ashmpane*  
*Uta usi sum ititkin wan kish titkin kukimtukin*  
*Katsa tí tine inikaktkis kunijune i nikatkis itnipa suasne kunijune piannkatkis*  
*ashmpane wanmattachikirikis, katpasmín puramís wanti aral kuniju awane purachakat*  
*tinisa pinta kukatkis.*  
*¿ap ashampane?*  
*¿mita chas?*  
*Ampune puisha mimamtakis suasne kupa ishkuikatkis ap ashampane kupa*  
*namtikatisha.*



**Figura 17. Creación de los seres de la selva**

Fuente: esta investigación

Traducción del *awapit* [awabit] al castellano:

*Era en esos tiempos el conejo quien mandaba sobre todos los animales del mundo y sus órdenes eran obedecidas inmediatamente. Un día mando a desmontar alrededor de un árbol porque una fiesta se realizaría esa noche*

*Para subir al árbol tenía que hacerse una grada o escalera y preguntò porque la fiesta será arriba en lo alto del árbol.*

*¿Quién va hacer la grada?*

*La araña respondió a su llamado:*

*Yo la hago.*

*Apenas se terminó la escalera el conejo fue el primero en subir, se dirigió hacia donde estaba el creador para saludarlo y aprovechar hacer un pedido:*

*Señor ¡hagame más grandecito! Para mandar más necesito ser más grande*

*Entonces el creador y tomándolo de las orejas se las jalo de tal forma hasta alargárselas como es ahora.*

*En seguida subieron varios awá y cuando saludaban al creador el les iba preguntando:*

*¿Quién eres?*

*¿Qué haces?*

*¿Cómo quieres vivir?*

*Unos dijeron que querían vivir como árbol de walti, otros de árbol de chachajillo.*

*De palo vamos a vivir parados.*

*Otro quiso vivir de árbol de guayaba:*

*Parado, voy a mudar la cáscara.*

*El cangrejo era el que servía el guarapo, a todos los invitados en la fiesta, mientras el grillo tocaba la marimba.*

*Donde esta el sapo para que cante preguntaban al creador:*

*¿Quién va cantar?*

*Que cante tío sapo y araña que toque la guitarra.*

*La fiesta se hizo y la gente bailaba y tomaba guarapo, arriba donde vive el creador, el grillo tocaba marimba, araña la guitarra y el sapo cantaba.*

*Tío sapo cantaba:*

*Comadre araña caga cabuya la la la*

*A lo que la araña enojada le respondía:*

*Compadre no cante así, así no cante, cambien al cantante porque me están haciendo enojar.*

*Hasta cerca de la madrugada todos bailaban y tomaban con harta alegría y ya a la madrugada tío sapo de tanto tomar guarapo se emborracho y se quedó dormido. Ya cuando estaba amaneciendo se acabò la música y todos los asistentes se bajaron por la escalera. El creador estaba barriendo y ordenando todo el desorden y la mugre dejada por la fiesta de la noche. Y en esas alcanzò a mirar al sapo dormido de borracho y con la escoba lo empezó a empujar para que se despierte y le dijo: levántese y váyase la fiesta ha terminado.*

*Pero la escalera la habían quitado y estaba sin poder bajar de ese árbol tan alto entonces en medio de la borrachera decidió tirarse de lo alto y, entonces cayó y quedó plancho convertido en sapo por haber cantado feo y la zorra o raposa que también se había quedado dormida se lanzó atrás del sapo pero con tan mala suerte que cayo sobre un chuzo y se rompió la barriga y rota se quedó y es ahí donde cria a sus hijos.*

*Estando en esas, llegó un awá a preguntar por su mujer*

*-¿no han visto a mi mujer?*

*Preguntaba a todos los que encontraba y en esas encontró con una ardilla que era mitad hombre y mitad ardilla y le preguntó:*

*-¿Y mi mujer?*

*- Por allá, al pie del árbol esta donde todos están bajando porque la fiesta se acabo.*

*El hombrecito buscaba por todos los rincones pero solo alcanzaba a mirar animales, llegó al pie del árbol donde había sido la fiesta y seguía mirando solo animales pero gente no había nada, solo perdiz, kuniju de monte pero gente ya no había nadie y del árbol solo bajaban animales:*

*¿y mi mujer?*

*¿dónde está?*

*De pronto el hombrecito entendió que una árdilla que estaba en un árbol mirándolo era su mujer que ahora estaba convertida en ardilla. (P. Pai, entrevista. 2014, Abril 30).*

El simbolismo de la ascensión a través de un árbol aparece claramente ilustrado en la ceremonia iniciática de los chamanes buriatos. *“El candidato trepa por un abedul que se halla en el interior de una yurta llega a la parte superior y sale por el agujero de humos . Pero se sabe que la abertura superior por la que salen los humos se compara al “agujero” que realiza la estrella polar en la bóveda celeste (para otros pueblos el poste de la tienda se llama pilar del cielo y se compara con la estrella polar que también se fija la bóveda celeste como un poste y que por lo tanto también se llama el clavo del cielo” (Eliade, 2001-80)*

El génesis en el cosmos continúa, esta vez se cuenta el origen de los animales y algunas plantas. Hasta entonces solo el hombre había sido creado y en aquella fiesta las personas voluntariamente pasan según su deseo a ser animales o plantas importantes. Se completa la creación del universo.

“En resumen, los animales son gente, o se ven como personas. Esta concepción esta casi siempre asociada a la idea de que la forma material de cada especie es un envoltorio (una ropa) que esconde una forma interna humana, normalmente visible tan solo a los ojos de la propia especie o de ciertos seres trasespecíficos, como los chamanes. Esa forma interna es el espíritu animal: una intencionalidad o subjetividad formalmente idéntica a la conciencia humana, materializable, por decirlo así, en un esquema corporal idéntica a la conciencia humana, materializable, por decirlo así, en un esquema corporal humano, oculto bajo la máscara animal. (Surallés, 2004: 47)

La fiesta en el árbol describe espacios muy altos, el mundo del creador o cuarto mundo, los awà suelen utilizar la palabra grada o *talam* [talam] , al instrumento para ascender a lugares altos como la casa, pero en realidad el término de “*grada*” debe entenderse en castellano: escalera. La fiesta del árbol es otro momento de creación de los demás seres de la selva.

“La mitología de los *campa* es, en gran medida, la historia de como, uno a uno, los *campa* fueron irreversiblemente transformados en los primeros representantes de diversas especies de animales y plantas, así como de cuerpos celestes o de accidentes geográficos [...] De este modo, el desarrollo del universo fue un proceso de diversificación y la humanidad es la sustancia primordial a partir de la cual emergieron, si no todas, muchas categorías de seres y cosas del universo; los *campa* de hoy son los descendientes de los *campa* ancestrales que escaparon a la transformación (Weiss, 1969: 169- 70)

La araña hábil tejedora es quien elabora la “*grada*” o escalera, mas no se hace referencia si aquel artefacto es hecho de la misma fibra utilizada en sus trampas o es de palma de chonta como usualmente se hacen estas escaleras de un solo palo. El cangrejo o *kippu* [kippu] repartía el guarapo *chapi* [chapi], porque su poder es mágico con las aguas, es un crustáceo con el don de dominar las crecientes del agua de los ríos con mucha facilidad, de esa misma manera sirve el guarapo o *chapi* [chapi] a los invitados, utiliza sus habilidades mágicas de reproducir las bebidas y de esa manera le “*rinde el guarapo*” en el baile.

En los pueblos árticos y en las costas del pacífico, el parbol cósmico, cuyas ramas alcanzan el tercer cielo, cuando no el séptimo, desempeña tanto un papel central tanto en la mitología como en los ritos. Se le relaciona muchas veces con el antepasado mítico, porque los hombres se consideran descendientes de un antepasado nacido del árbol. (Eliade, 2000: 409)

El lugar de la fiesta es en un árbol cósmico, en lo alto de aquel se encuentra dios creador en persona. En occidente se conoce una historia con hechos semejantes en las antiguas culturas nórdicas, señalan al *Yggdrasil* árbol depositario de los nueve mundos: en uno de los nueve de ellos se destina a los dioses o Asgard y otro a la gente llamado *Midgard*. “*Erase un fresno llamado Yggdrasil. Este árbol, el mejor de todos los árboles, era el lugar donde habitaban los dioses, las hermosas ramas de yggdrasil se extendían mas allá de todos los mundos*”. (Bergoboy, 2013: 21)

En síntesis las narraciones de montaña destinadas a explicar el génesis del pueblo *awá* toman el punto de referencia en el árbol o *tí* [tí]. Seguidamente el creador dispone el origen de los animales y plantas a partir de los hombres.

Ontológicamente el ser árbol es la principal característica del pensamiento incluido en las narraciones de montaña, se siente el hervor, la presencia dominante sobre todos los seres de la selva. Una visión del mundo expresada con claridad desde una memoria perdida en el tiempo y el espacio, de fuertes convicciones y realidades capaces de sujetar las sociedades de la selva asidas al árbol; principio y fin de la vida humana. Desde esta perspectiva se percibe un primer gran principio o consejo; el respeto merecido de los árboles por parte de “la gente de la montaña”, al considerarlos como hermanos mismos y la visión del árbol, creador de los seres del universo. Esta razón conduce a entender narraciones con frases de “*tío conejo*”, “*tío tigre*”, “*tío sapo*”, si antecede la palabra tío o tía dejan entrever un grado de parentesco, familiaridad, cercanía sanguínea de un ser con el “yo” *awá*.

Las cosmogonías alrededor del árbol no han sido exclusivas de américa y se encuentran en las historias nórdicas: “*Los pueblos del mundo han referenciado un árbol Cósmico por excelencia como los nórdicos señalaron al Yggdrasil quien extendía sus raíces hasta hundirse hacia el corazón de la tierra, el reino de los gigantes, el mundo subterráneo de los dioses y el reino de los muertos*”. (Smith 2012 pag 54)

## **2.2 Escenario que propicia lo epistemológico en la casa o yat.**

El segundo escenario corresponde a la casa. Es el lugar donde el *awá* pasa la mayor parte del día; un espacio social para compartir mensajes verbales y no verbales de todos los acontecimientos diarios. Por ende, este escenario es propicio para intercambiar saberes y se puede señalar la cuna de epistemes *awá*.

“Las significaciones más arcaicas se organizan en un ‘lugar’ del sentido distinto del lugar que se halla en la conciencia. El realismo del inconciente, el tratamiento topográfico y económico de las representaciones, de las fantasías, de los síntomas y de los símbolos aparecen finalmente, como la condición de una hermenéutica liberada de los prejuicios del ego” (Ricoeur, 2008: 24).

La epistemología decanta el conocimiento lo recoge, lo describe con naturalidad en cada uno de los eventos de comunicación surgidos al interior de las casas *awá*, espacios donde se plasman los principales saberes transmitidos desde la comunidad a todos los miembros sin discriminar edad o sexo.

Cada uno de los conocimientos adquiridos en edades tempranas son aprendidos dentro de la casa y se continúa durante toda la vida porque el relato de intercambio de experiencias es un enriquecimiento de los conocimientos y una nueva generación de sabidurías.

**2.2.1 Narraciones de montaña en la casa o yat.** Un fenómeno atmosférico ocurre en el pie de monte costero del pacífico. Mientras en la mañana una corriente de neblina y brisa es empujada desde el océano Pacífico, se generan precipitaciones en forma de lluvia a partir del medio día (Cerón 1986). Una lluvia frecuente y tan rutinaria cual sería extraño el no llover. Las casas hechas del árbol y representación del mismo, son un excelente refugio ante la inclemencia de las aguas del cielo. (Figura 18).



**Figura 18. Vivienda *awá* con paredes de palma de chonta, Resguardo de Magüii (Ricaurte)**

Fuente: esta investigación

El efecto de la lluvia permite calcular las actividades en la mañana antes de comenzar la lluvia al mediodía. Se debe retornar rápidamente al hogar, porque las copiosas lluvias impiden ejercer labores. La casa es el plácido lugar incitante para mirar la lluvia caer contra la vegetación y el suelo, ese sonido de lluvia arrullador invita a recogerse en el lecho y buscar abrigo entre cobijas o situarse alrededor del fogón.

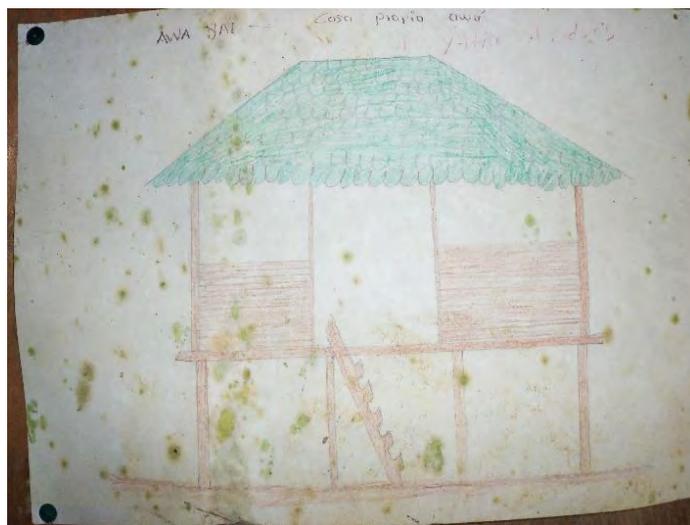
Abrigo y fuego se expresan en un corto fonema con una semántica de inmensa connotaciones dicho “*ĩ*” [ĩ]. Este elemento usualmente se encuentra dentro de las viviendas, en las cocinas donde se cocinan los alimentos que sacian el hambre de los miembros de la casa; en uno de esos rincones esta *aizna* [aizna], el fogón el lugar destinado a congregarse las personas desde el más joven hasta el más viejo a esperar pacientemente la preparación de los alimentos, es un momento propicio para charlar de muchos asuntos, risas tristezas preocupaciones alegrías y triunfos, atestiguadas por las llamas del fogón, entre ellas se “abre un campo” para contar y escuchar las narraciones. (Ver figura 19)



**Figura 19. Yat o yal tradicional sin paredes, en medio de la selva en Chimbagal (Barbacoas)**

Fuente: esta investigación

La Casa es la primera escuela donde se desarrolla el currículo oculto, un lugar de debates epistemológicos e intercambios de saberes de cada día; es un ambiente propicio de participación de toda clase de institutores quienes son a la vez los mismos miembros de la comunidad. (Ver figura 20)



**Figura 20. Yat o yal casa dibujada por niños de la escuela encajonado del Sábalo**

Fuente: esta investigación

Los niños pequeños viajan con los padres en el canasto, hasta que crezca el hijo mayor, quien se encargará de más obligaciones, entre ellas de cuidar a los hermanos menores, los padres dejan a los hijos en casa al cuidado de los hijos grandes.

*Masa ampune paitapayu katpa piantamtu chakatkiis maij sachim aktkiis titawain chan ashampa mijakatkiis paishpakas.*

*An katpa sainne yalmat kaikane kuiyannu akatkiis pianatmat ashmpa pata piannapa usne piannakane.*

*Paishparusne wat kaijsu akatkiis papish kashkane kaishparusne mitakanain kuasi tatakakiis paishparusne mitakanain kuasi taitakakiis ainamtakakiis watpata patapiannna, ampune attis imtakakiis tuña sainane masa payune sun maij kinne pibta katsa katpa ikatkiis sun ampune wat kaijsu akatkiis.*

*Putna kaane utkuru pakitne tuh kin winkatkiis iznu imtakakiis mampa maijtakane, tuñane katsa imtakakiis mamas maij tane an katsa imtakakiis kusatkane masa ashmpa kuskatkiikusatkane mas ashmpa kuskatkit.*

*¿nukish wan katpa piantamikane ap aralne ap kurune?*

*Ampune parakatchikis. Inkat inkuaakatkiis katpa pamika tuhkin pakitkiis wan katpa inikatkiis ukit pitnikatkiis ampune imtakakiis katpa piantammikane mintakakiis kuariniji inkuane sunkana kikatkiis kih naine katpa piantammikaisha patna inkuane ampurane pakikatkiis katpish kiankatkiis inkuane ampurane sait katpishkiakatkiis pinputkas kih patkatkiis titikasa kuijkatkiis piantarachin inkuane kuakatkiis tuhkin katkatkka us kuiyanmura inkuane kuiyankatkiis min tinta paishpa minapa painkutne kaishkatkiis inkuane sun ampurane kamisha utkatkiis kuakatkiis ampua kamisha paña ashmpa iznapa inkuane ashmpa usta piannakatkiis kaishkatkiis pait nammitasha masa paishpane tatam.*

*kishkatkiis tuhkin apish izkatkiis izna paña papishpa paishpane chijti panatkatkiis papish kasu makin kih kinne papishne. kaishkatkiis paitne kutmin nammitat kaishkatkiis inkuane ainamtakatkit papishtane kumina kaishkatkiis paishparane irinka ashmpane paitne kutmin nammitakatkiis, inkuane kuapi taintakatkiis inkuane atiz akatkiis paitne kutakatkiis.*

*painkune irikatkiis papishne kuñan nuakatkiis kuarikane inkuane pitiakaktkiis ashmpane ñannapa ikatkiis masa izkutam kaishkatkiis ampune kuarai ikatkiis masa izkutam kaishkatkiis ampune kuarai inkuane kuatkit pititakatkiis inkuane pitiakatkiis paña kuattatirisnu akatkiis awarusne izkutamkasa ikatkiis yalne pattarakatkiis inkuane kuñanmnuakatkiis patpanapa, anne awane kuanaiish kaishnuakatkiis inkuane yal patikatkiis inkuane im namtikatkiis .*

*Izkunammikane kaish katkiis im mitna imne pira kuirawai kaishkatkiis inikatkiis ampune pattiakatkiis wat akatkiis pira kiantachajmin kaishkatkiis pichin kusat izkatkiis sun pattiikin suasne mampa pak pitkutkatkiis ampune pira kuikakkiis an pak purai pakne aimp kumti inkuara mitnuakatkiis.*

Traducción del awapit [awabit] al castellano:

*Una vez el papá era un cazador, gracias a sus trampas y la certeza con sus armas lograba proveer de carne en su casa todos los días, su mujer y sus hijos eran los únicos parientes que lo acompañaban.*

*El hombre cada vez que estaba por llegar a la casa siempre acostumbraba echar un grito desde la otra loma frente a la casa para que la mujer vaya preparando plátano majado para comer con la carne que traía de la cacería.*

*Los hijos y su mujer se alegraban cuando escuchaban gritar al papá y decían:  
ya viene mi papá.*

*Entonces paraban la olla a cocinar los plátanos para machacarlos en la piedra.*

*El papá se adentraba bien lejos en la montaña a buscar el ratón o tuña que caían en las trampas.*

*En una ocasión en una de sus trampas había caído una tortola, la cogió y la metió en el canasto y siguió rodeando las siguientes trampas; en otra cayó un tuña grande; en la siguiente también pensó que había caído un animal bien grande, pero cuando lo alzó, le salió una mujer vieja y arrugada y le dijo:*

*¿vos sos el que me matás todos mis animales, mis gallinas, mis pollos y los cuyes que tengo?;*

*El hombre se quedó asustado sin poder decir nada.*

*La mujer había sido la inkua, la dueña de los animales del monte, le arrebató el canasto que llevaba el cazador y uno por uno de los animales muertos los fue soltando a todos la tortola la soplabla y salió volando y la tuña la sopló y salió corriendo al monte.*

*El cazador sabía que la inkua se lo iba a comer. La inkua acabó de revivir a todos sus animalitos, cogió unas hojas de cuero grandes para amarrar al hombre, después le quebró los brazos y las piernas y lo envolvió en las hojas de cuero lo amarró con bejuco y lo metió en el canasto sin matarlo todavía.*

*La inkua cargó el canasto bien tapado con las hojas, llegó a la loma donde el cazador tenía la costumbre de gritar y gritó la inkua bien duro.*

*Los hijos del señor decían que esa no era la voz del papá, pero la mamá no creyó y siguió preparando la comida.*

*La inkua se había disfrazado con las ropas del cazador, llegó a la caza y asientó el canasto al pie de la casa*

*La inkua le gritó a la mujer que le pase una olla bien grande la más grande que tenga. Entonces los niños se preguntaban que había traído el papá y acercándose en un descuido al canasto, cuando un hijo abrió un huequito por medio de las hojas casi le chuzó el ojo al papá y cuando alcanza a mirar que era el papá quien estaba dentro del canasto.*

*El papá le dijo al hijo que arriba estaba la inkua y que le presten una olla rotaporque a el se lo va a cocinar para comérsele a el y luego a todos.*

*La mujer así hizo le pasó una olla rota y la inkua se fue al chorro a traer agua. Allá en el pozo bravísima porque cuando metía la olla al agua y alzaba, se le empezaba a regar por los huecos de esa olla rota..*

*La mujer y los hijos tuvieron tiempo para irse de la casa y ya de lejos oían gritar al papá cuando la inkua lo estaba cocinando para comérsele, después de haber comido la inkua se había quedado dormida encima del techo.*

*La mujer y los hijos fueron donde los vecinos a contar lo que había pasado y pidieron ayuda para ver que hacían.*

*Entonces la gente fueron ayudar a matar la inkua, llevaron agua bendita y cuando la inkua estaba dormida esperando que lleguen los demás para comérseles, calladito la gente le prendió candela a la casa y la quemaron a la inkua.*

*La inkua gritaba suplicando por su vida pero nadie la ayudó, se hizo ceniza y esas cenizas dijo un anciano que había que envolverlas en hojas, amarrarlas bien e ir a botar ese atado al río pero el que mandaron a botar las cenizas le dio curiosidad de mirar que había dentro del atado y de allí salió hartísimo zancudo volando.*

*Apenas un poquito lo alcanzó a echar al agua del río, los zancudos chupa sangre alimentan la inkua. La mayoría de ceniza se llevó el río a la costa y allá se exparcieron mejo-r para seguir picando a la gente (P. Pai, entrevista. 2014, Mayo 5).*

El atado, capacho es un obsequio o encargo sobre el cual se advirtió de no destapar, de permanecer secreto, pero siempre la curiosidad del hombre puede y es capaz de transgredir la orden impuesta. Como la misma pandora, en la mitología griega fue incapaz de obedecer la orden de Zeus de no abrir la caja, fué su desobediencia la causante de que al abrirla salgan las desgracias de la humanidad.

*Inkua* [ɪngua] la llaman unas veces u otras le dicen *amparinkua* [amparingua], sin embargo, este espíritu femenino prefiere ser llamada *kuankua* [kuangua] o abuela aunque las características con la cual se describe es de antropófaga de niños. El canibalismo presente en las ideas de este espíritu es abrumador y las comunidades de la selva registran una triste verdad según las narraciones: los hijos corren el peligro de ser devorados.

Este mismo espíritu con similares características de *Inkua* [ɪngua] se debate en las estribaciones entre Cumbal y Chiles, como la “*moledora*” en los territorios vecinos a los *awá*:

Yo tengo ciento seis años, yo conocí la historia de la moledora, yo tenía como doce años cuando oí que la habían muerto, la quemaron aquí cerca en el cascarillo, ahí todavía esta la piedra, la guagua la demontamos y la tiramos al río; porque ese espíritu jodido no nos dejaba en paz. Yo ayudé, tendría unos veinte años cuando la demosntamos, la bajamos y la botamos al río. (Díaz, 1994:,73)

La palabra *Inkua* [ingua] es traducida al castellano simplemente vieja o vieja del monte, haciéndola coincidir con un espíritu a quien la gente la ha señalado con el nombre de “la moledora de Cumbal” o simplemente la vieja en el vecino territorio de los cumbales, quien presenta pasajes análogos en su narración”

*Una mujer de rostro envejecido y dientes terribles que sus senos son tan flácidos y largos que para que no le estorben suele echárselos hacia atrás de la espalda, ser de espanto a quien se la halle en el camino. Los leñadores tienen por temerle porque cuando cortan los árboles, la vieja del monte echa a llorar y gritar produciendo grandes tormentas de lluvia que ahuyenta a toda clase de leñadores. Así mismo cuando construyen una nueva casa, los dueños de aquella hacen un ritual de sacar la vieja, los Pastos dicen que la vieja del monte se viene atrás de los que cortan la madera de la casa y ella se posesiona de la nueva casa por ello hay que sacarla mediante un ritual de aguardiente, sahumeros y riegos de aguas con plantas propias para este caso (P. Guanga, entrevista. 19 de abril 2007).*

Este caso mencionado se trata de otra clase de personaje, no es la misma *Inkua* [ingua] que vive en las selvas de los *awá*, hay diferentes características, sin embargo persiste la agresión de este otro protagonista contra los niños, el querer devorarlos.

*Anmiane awane makanchi akatkis mamasakatkai ampame wati ampame atizakatkis pajas pit paramakatkis. Wat awane kuam mijchakatkis ishu aya kaumtakatkis wati aya, ti aya uspane kuamne pian chakatkis piatpinkas pianchikis maishtikas pianchikis ñam kas pianchikis saumat katkinne maishti uk samtakatkis piatpin uk sune paña maichti uk kuruzu ayakas i pputnane i putnane pata ishka.*

*Tinta paramtukis mamas mi wat. Wat awane mimaktkai uspane kaish katkis ap yaltane kuit kiri katkis inkuane ap paishpa kuari kaishkatkis tayatnu pitchipustit inkuane awakasa chakatkis inkuane awarusa kuanamtakatkis.*

*Inkuane suasne awakasa chakimain paishpar awá kuanamtu akatkis. Inkuane watkaij su akatkis paishpa kunachakane, pinta nai kaishnuakatkis kuanne paishpa kukane awane suasne inkuane piantana nijutkatkis suasne awane inkuarane pitinpa sakatkis inkuane suasne mamasa paishpa kumana. Saimtakatkis ap paishpa suasne paishpa kumtakatkis yakirakatkis. Awane yal sintana nijutkatkis inkuane pitimpa sakatkis awane pit kut sakatkis suasne pitkut satkit kih pattakatkis, yal patikane inkuane izkutkatkis suasne, yal patikane kuñannu aktkis ñancha kaishnuakatkis, pitne kaitkimtu aktkis inkuane pattikatkis.*

Traducción del *awapit* [awabit] al castellano:

*La inkua, viviendo con con los awá, se enseñó a comerse los niños, La inkua se contentaba con el nacimiento de niño; se saboreaba con pensar en la tierna carne del recién nacido, las desapariciones de niños se volvieron frecuentes a causa del apetito voraz de la inkua, entonces la gente pensó muy en serio en matar a la inkua porque no podían soportar más las desapariciones de los hijos, así no se podía vivir así planearon una noche en hacer como si durmieran profundamente dentro de sus casas. La inkua entraba a una casa donde había niños dormidos y para que no lloren cuando ella los levantaba les hacía chupar de sus tetas, el niño se prendía tal y como si fuera hijo de ella misma, la inkua complacida de ver eso se reía y se portaba como si fuera hijo de ella, cuando ya se alejaba de la casa del niño lo mataba sin compasión y se lo comía.*

*En ese momento decidieron seguirla a la inkua sin que ella se diera cuenta y esperaron que entre a su casa a dormir, cuando la inkua estaba dormida, alguien sacó un remedio que lo soplo dentro de la casa de la inkua para que duerma profundamente y la gente pueda hacer todo lo necesario para matarla. La inkua se quedó dormida.*

*La gente empezó a cavar un hueco bien hondo en la entrada de la casa de la inkua, al terminar ese hueco lo taparon con hojas secas para tapar la boca del hueco, una trampa bien hecha. Seguidamente la grada por donde tenía que bajar la inkua de la casa le untaron de brea resbalosa.*

*Dentro del hueco le prendieron candela para que cuando caiga la inkua se quemara sin poder salir de allí. Todo ya listo le prendieron candela a la casa de la inkua y de ver el calor pudo despertarse ella y salir corriendo, cuando piso la grada se resbaló y de allí cayó directo al hueco donde empezó arder la pobre.*

*Del fondo del hueco la inkua les suplicaba que la salven pero nadie le hacía caso, todos querían que se quemara por lo mal que se había comportado con sus hijos.*

*Les suplicaba que se le estaba quemando las piernas, se quemaran los brazos salvemen les suplicaban pero la gente le echaba más ramas secas para que se quemara más rápido, la inkua hablaba en awapit, primero bravísimo y luego pidiendo con gritos. se me quema un ojo, se me quemó ambos ojos, ya no puedo mirar, me quemé todita, me voy a morir; En esas la tierra temblaba como si se fuera acabarse el mundo (P. Pai, entrevista. 2 de Marzo 2014).*

Todos los días *Inkua* [ingua] sale a encontrar las aves de su propiedad a quien cuida con esmero y dedicación; son los *kualkarus* [kualgarus] (*odontophorus melanonotus*) unas aves pequeñas de vuelo corto emparentadas con las perdices, de colores entre café y negro, no vuelan largo y se mantienen ocultas en medio de los matorrales. *Inkua* [ingua] según la narración es un ser vengativo, no perdona a quien le mata estas aves del monte y el castigo más severo es quitarle la vida a quien le roba.

*”En las tardes la selva produce un chasquido como si se cerrara una puerta, es el momento cuando la inkua se encierra en su casa de peña blanca o pucha pitchari”* (R. Pai 2, entrevista, 27 diciembre 2014). Si se le da atribuciones femeninas a este espíritu, esas mismas características se le atribuyen a la *Ashampa* [ashamba] a la mujer de casa quien cuida las gallinas o *arat* [aral] esta misma palabra es procedente del idioma kechwua *atal* [aral] o *atalpa* [adalpa] que significa gallina es un quechuismo introducido al léxico del *awapit* [awabit]. (Ministerio de educación del Ecuador, 2009: 49)

Dentro de la casa se reproduce la misma función de la *Inkua* [ingua], la mujer es la dueña de las gallinas quien celosamente cuida diariamente, aunque en muchas ocasiones el analfabetismo no le permite enumerar cada una de las aves, ella sabe perfectamente cual le hace falta.

Al igual que la *Inkua* [ingua] en la montaña, en la casa el hombre no puede decidir sobre la venta de gallinas o del cerdo, pues es el trabajo y la dedicación de la mujer y ella es la única persona con poder para realizar ventas, obsequios, préstamos de estos animales.

Al salir a caminar, la mujer es quien va de primera, cumple una función de alejar los malos espíritus, porque ella no es cazadora, no se ha metido en tantos líos cual hombre cazador quien ha arrebatado a la selva tantos aves y puercos de monte a la *amparinkua* [ambaringua] y al mismo *Astaron* [astaron]. La mujer toma la posición adelante en el camino, una persona representante de poder contra las arremetidas de los espíritus. De la misma manera se habla en los Andes: *“la mujer embarazada o en estado de lactancia posee una contra natural para que las serpientes no ataquen”* (R. Pai 2, entrevista. 2014, marzo 4).

*Yal* [yal] o *yat* [yal] es un ambiente predominantemente femenino un útero de madera chonta y hojas de árbol, alberga un grupo de personas emparentados entre sí. En la casa la mujer ocupa un lugar predominante, recrea las mismas labores de la narración de montaña como la *Inkua* [ingua] transporta alimentos, leña, posibilita la alimentación diaria de los moradores de la vivienda.

La mujer es una persona de pocas palabras delante de extraños, pero las miradas, gestos son un lenguaje no verbal, entendido por los parientes próximos; cuando se esta con las visitas, basta una mirada o la forma del caminado para demostrar malestar o benevolencia frente a los invitados, “*lenguaje del silencio de la palabra*”. No hay necesidad de hablar para expresar sentimientos. Basta con saber leer los códigos dispuestos en el rostro y cuerpo entero de la mujer.

*Masa ashampane painkut mijakatki, painkutne katkimtu akatki pia kuamtakatki inkuane akuish akatki pata kuampa mitnu aktki akuishne watsat kuamtakatki akuishne painkuttain mitshimtu akatki painkutne pianchi akatki mintakanain Yalta kaikkane painkutne mimantu akatki .*

*¿min ashampara cham?*

*Akuishne paramtuchi akatki paita payu ashampa amtakatki mamas payune painkutne kutatkuikatki mintakas mitas amturakas wat ashampa suasne akuishne inkua akatki suasne us kua kamisha ukkatki watsatmas kamisha kuakatki.*

*Painkutne wan iskatki suasne akuishpa kamisha tiratkiankatki painkutne atizne kamisha tiraritne aimpi pusnu akatki akuish kaitkane kamisha pita saimtakatki saikatchiki*

*Tatam izkatki kamisha tiraritne akuishne aznu akatki mami aznuakatki awakane aznuakatki.*

*¿min titchi ap kamishane?*

*Suasne painkutne atiz puskatki nawa nashatmun kaishkatki.*

*Sishukana ismati*

*Kaishkane usne pittikatki suasne kaishkane sishu namtikatki.*

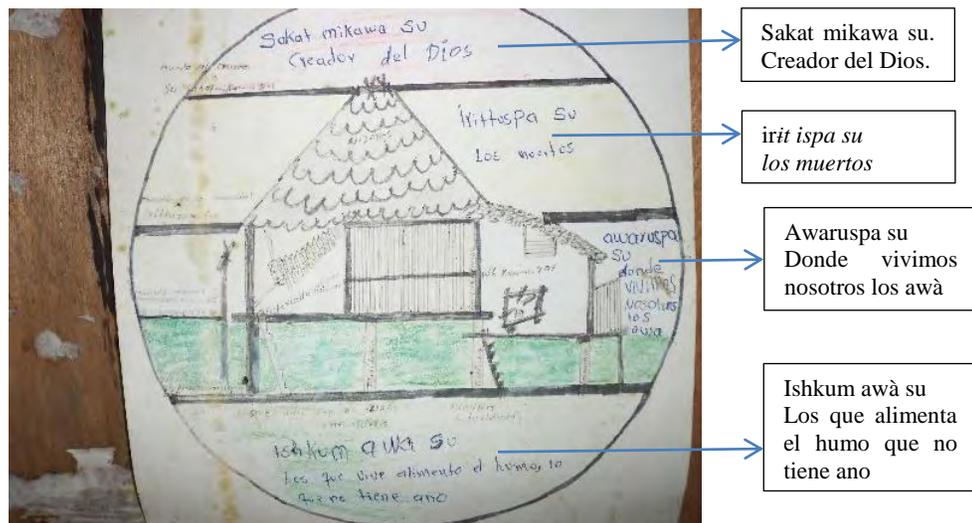
Traducción del awapit [awabit]al castellano:

*Una mujer tenía un hijo ya hombre; el hijo sembraba maíz, la mamá que era ya vieja cuando iba a dejarle comida al hijo se acomodaba, se arreglaba bien pintosa, para verse hermosa, porque ella se había enamorado de su hijo. El hijo no la conocía la mujer que llegaba con la comida; en la tarde cuando regresaba a la casa le preguntaba a la mama quien era esa señorita que llegaba con la comida pero la mamá se quedaba callada.*

*Esta situación se repitió por varios días, el muchacho para saber quien era la misteriosa mujer que llegaba con la comida un día se quedó escondido para mirar quién era o de dónde venía esa mujer tan hermosa; cuando se dio cuenta que la mamá, que era una viejita, se sacó el vestido que tenía y se colocó otro vestido que era de piel humana, al colocarse ese vestido quedaba jovencita ni rastro de la piel arrugada de la viejita. Luego de eso cogió la comida y se fue a dejarla donde estaba el hijo.*

*El hijo salió de donde estaba escondido, se dirigió a donde estaba el vestido que había dejado la mamá y con rabia lo colocó sobre la escalera y con el machete lo hizo pedazos; cuando lo estaba cortando le salía sangre al vestido. Después de un rato regresaba la mamá con ese vestido de jovencita y cuando quiso encontrar el vestido que tenía que cambiarse lo encontró echo pedazos, entonces empezó a llorar de modo distinto a como lo hacían las demás personas y decía quién me cortó mi vestido y en ese instante salió el hijo con rabia y le dijo que no moleste, deja de llorar con esos chillidos que pareces pájaro, y desde ese instante ella salió volando hasta alcanzar un árbol (R. Pai 2, entrevista.20 de Marzo 2014).*

El *awá* tiene la cosmovisión prevista en cuatro mundos, cada uno con características definidas, así durante los talleres de investigación y reflexión entre los *awá*, han señalado la casa de palafitos en representación de la cosmovisión (ver figura 21).



**Figura 21. La cosmovisión dibujada por niños escuela encajonado**

Fuente: esta investigación

*Sayat* [sayat] es una parte intermedia, separa el piso de chonta, del suelo, un vacío aprovechado para hacer pequeños corrales donde pernoctan los animales domésticos: como el cerdo o *kuzu* [kuzu]. Este lugar es relacionado con el mundo de abajo, bajo la superficie, en las profundidades de la tierra.

El mundo de abajo llamado en *awá ish kun su* [awá ish kun su] o “mundo de gente come humo” es el primer mundo descrito en las narraciones así:

*Uspa aimpishparanane utam saikatkis pit pattawara utamne pit kutkin nattikatkis masa aimpishne pitkutkin nattikatkis, masa aimpishne pitkutkin nattikatkis utam miti saikatkis suasne utamne awarane, tainatirakatkis mamasa aimpishne mitikin, pakikatkis tainakmimpa pajastainattikatkis mammas su titmat taishtikatkis nijutkane mammas sumat akatkis sun sune apakanain akatkis inkal pikas attish yal izkatkis sun Yalta kima piannakutkis pata kun izkatkis piakas sun yalne ankia akatkis masa yalne ankia awa uzakatkis katsa kimpuh awapit paramtu akatkis su putamatne atumne chapayo kaish nuakatkis mampa chapayo kishkit.*

*Ankia awarane patakas ñakas kuinkatkis sun ankia awane awakane kumchi akatkis ishmin kum akatkis ña sun kanain sun min kumtu akatkis min kuat kumtu akatkis kuaratnu ankia awane sun pas awara iznu akatkis masane ankia awa akatkis pata kuatkiuatkis, pija uswat sun ankia awane pitkuit wajchi akatkis sun pata kuatkisne irikatkis pas aimpishwarane tayannu akatkis mammas su timat chan kikatkis pik mitakatkis ka kirikane mammas payune ankia awane sun pas aimpishne pia kuanikatkis ti pian kuatkakis kasha izkane mujtit akatkis kutmu tit sune pian akatkis mampa pia patkane sun plane uk kutkin inmatkatkis awarain im namtitkatkis. Mammas payune Inkamat ti kuana ikatkis kutmu tikuat kunakatkis ankia awane putkamti kaishnuakatkis uspa aimpishparane kuishtanchi kuakatkisun ankia awane pinta su mi kaishnuakatkis .*

*Mammas payune aimpish ankiane ankia ashampa saikatkis mitikaktkis paña Yalta mitkatkis ampune pishtasachi akatkis kihtamtu irikatkis suasne pustachi mammas payune ankia ashampane im min kikutakatkis aimpish mimakane ashampane atis pattiji kaish katkis taitchatchi kis masa mishkinne plane taya akatkis imne puzkatkis aimpishtane pustachasmin ashampa.*

*Kainakatkis pizne wajchi ampune misachisch kaishkatkis ampune mirachikis uskasa ikatkis masa aimpishne masain chakatkis wanmatkatkis im awane kaishkatkis ashampane watmin usi, kaishkatkis aimpishne mimakatkis im awara mija nuchina kaish katkis usne parakatkis mitchinash kaishkatkis pia kuintat kakane, kukimne kaishkatkis kasu pitte pakamti kih isatmat kasu izkutnachiwat kaishkatkis kasu izkutane taish tinije kaish katkis sun kane pianna katkis ampune pia mijchi akatkis tirisnaka kaishkatkis maa kuanish pia pattiware kutkin kianish, kaish katkis kukimta tanane sunkana nura kaikis.*

#### Traducción del awapit [awabit]al castellano:

*Dos hermanos se fueron de cacería, cuando alcanzaron a mirar un armadillo lo quisieron matar y se fueron atrás de él, pero el armadillo se metió en una cueva, uno de los hermanos se entro por la cueva mientras el otro lo sostenía de los pies, cuando el primer cazador logró coger al armadillo de una pata sintió que lo arrastraba más adentro de tal manera que llegó un momento y los dos hermanos cayeron porque se desfondó la tierra y los dos hermanos y el armadillo cayeron a lo profundo. Cuando apenas se recuperaron de la caída, se dieron cuenta donde estaban, otro mundo, pero ese lugar era igual que el de arriba, había harta montaña, ríos y a lo lejos alcanzaron a divisar unas casas, entonces ellos se dirigieron hacia esas casitas, llegando cerca se dieron cuenta que allí había matas de chiro, maíz pero las casas eran demás pequeñas. La primera casa que llegaron salió una gente muy pequeña, de nariz grande y que hablaban awapit, ahí les contaron que ellos habían caído al*

*mundo de abajo y que por donde ellos habían caído ya no había hueco sino una pequeña cueva. Pero la gente no los quiso llevar al lugar de la cueva para que salieran. La gente del mundo de abajo al armadillo lo llamaban zapallo. Y habían hartos zapallos que lo cocinaban todos los días. Cuando la gente los llamo a comer les sirvieron un platado de chiro y carne, y pudieron darse cuenta que la gente chiquita no comia como nosotros sino que pasaba la nariz por la comida y aspiraba el vapor del chiro y de la carne y con eso quedaban llenos bien llenos la barrigota y ya muy llenos como si fuera orinar hacían un erupto. La gente chiquita se admiraba de ver como los hermanos comia por la boca y un hombre chiquito quiso hacer lo mismo, se comio un chiro y un pedazo de carne cuando al poco rato se empipo y se empipo y como no habían tenido culo, se murió. No hay forma de regresar les dijeron, nadie puede volver al mundo de arriba. Ellos tristes se resignaron a quedarse por ese mundo y se dedicaron a sembrar un pedacito de tierra que les prestaron.*

*Una mañana la gente se llevó a los dos hermanos para cargar maíz y les dijeron para llegar allá hay que pasar un puente de palo. Pero cuando se acercaron no era un puente sino apenas una raíz de la mata de rascadera que hacía de puente.*

*Cuando ya habían cosechado mucho, y no regresaban a la casa, como ellos no eran gente sino gente convertida en hormiga, entraron con el maíz a la cueva de la peña.*

*Otro día fueron a tumbar para sembrar maíz, y hubo una mata de rascadera la cual la gente del otro mundo la llamaba Pulgande; a los dos hermanos no les costó mucho trabajo tumbarla, sin embargo los habitantes de allá se demoraban mucho tiempo.*

*Después de un tiempo el hermano menor le gusto una mujer chiquita y quiso acompañarse con ella, cuando ella lo invitó a pasar la noche y se fue con ella a vivir dentro de la cueva en la peña, entraron de noche y el hombre no podía respirar; se murió y ya no salió. Al otro día la mujer chiquita estaba bravísima y lo sacó al hermano echo carbón, lo barrió y cuando el hermano pregunto, ella bravísima le dijo que se había quemado que no había aguantado. Después de un mes, cuando el maíz estaba choclo las hormigas lo sacaron arrastrando como un insecto y lo botaron. Antes de entrar la mujer le había avisado al hermano que ella no tenía vagina, y que él no la acompañara, pero el hombre no quiso oír y se fue con ella; el otro hermano quedó solo y allí se encontró con otra gente que eran hormigas que le dieron noticias de su casa porque venían del otro mundo, le dieron razón de su mujer y le dijeron que estaba bien. Cuando le contaron esto, el hermano le preguntó al kuguin cómo se podía subir allá y éste le respondió: lo puedo subir pagándome un quintal de maíz. El kuguin le advirtió que se quedara bien dormido encima de una hoja de bijao para poder alcanzarlo al otro mundo y que no despertara porque se caería. Así fue que éste lo devolvió al mundo y el hermano dejó el maíz que le había pedido desgranado en la cueva y al otro día volvió a mirar y ya no lo encontró (D.Pai 1, entrevista. 2007, Octubre 19).*

Gracias a esta narración contada por aquel sobreviviente, se pudo saber noticias sobre la existencia del mundo de abajo, de una gente sin ano, alimentándose tan solo del vapor de los alimentos, de estatura muy pequeña y costumbres diferentes. Las hormigas en este caso tienen un papel bastante protagónico; las salvadoras del awá. (Ver figura 22).



**Figura 22. Cosmovisión awá**

Fuente: Plan de Salvaguarda Étnico Awá, año 2009. Disponible en: <http://awarusba.blogspot.com.co/2012/04/>

El mundo de arriba o *awaruspa su* [awa rus pa su] viene a ser el lugar donde actualmente vive el *awá*; casa, huerta, ríos y selva. Es donde diariamente cumple las actividades de subsistencia. Sigue el modelo de la cosmovisión a partir del esquema de la casa el tercer mundo o *irituspa su* [irit uspa su] correspondería al sitio donde reposa la estructura del techo de la casa, situado por debajo del tejado, donde el *awá* cuelga las cobijas de abrigo en la noche.

El mundo de arriba corresponde a otro lugar fuera del mundo conocido por el *awá*, ubicado según la cosmovisión en la parte de arriba pero no precisado con mayor detalle, el lugar donde van los muertos o bien llamado “el mundo de los muertos”:

*Ashampane ampu inarít chakatkiś tayannu paitta payu iznimtuakatkiś paña ampu kamtakin samnas iznuakatkiś ashmpane ampura mitcha kaishnuakatkiś ashmpane ampura mitcha kaishnuakatkiś ashmpane ampura mitcha kaishnuakatkiś irittkin mamas payune ashampa aznu pikuit uskatkiś awakana usne ishatkatkiś wammin izkatkiś wamne us panata piannakatkiś paña ampukana parakatkiś kakanain kaishkatkiś:*

*¿chikish asnu?*

*Mitcha nuchine usasachish mitcha wamne kaiskatkiś:*

*-ipai kasu pittu na kaiska kasune izkutnaka, kakua mimat nukutniji suasne kasu izkutti.*

*piannari Yalta iti nane katkitas ashampane mamas sumat ikatkis apa sumatkanain akatkis Inkat pikas patakas piakas masa yalmin akatkis suane wam awa iritts purakatkis akuishkat akatkis, pampaka kumarikas wat kaijsu masa kumarine masa winkum akuishne si kuinkatkis nulkas tuhtane tim kaishnuakatkis amta pakane pitti kaishkatkis paña ampune pitnikatchikis sum ampune mamas ashampa mijakatkis irit.*

*Ashampane saikatkis pamtu mita turakas irit pitmukinne wattimatne kuasi kanain pamtakatkis mitakas sun kanain akatkis iritne purachi akatkis une masain kanain akatkis wan irit kis mamas payune iritne atiz kusakatkis.*

*Sun ashampane katmikane ampurane pittrachi nawane kasukin samtaish, sun ashampane karatmikane ampurane pittrachi sun ashmpane mitit kaishkatkis kuit paramtakatkis.*

*Ampune ashampane kaihkatkis irit up sumat irit sune mamassi ashampane mikatkis ampurane kuirikatkis kumarine si wanapa mitakatkis pakin putchattanaka kaishkatkis ampune sitti kaiskatkis kasu izkuttane kakua mimat nukunije kaishkatkis ampune kaiskatkis kasu izkuttipaña sura akatkis sine sihkatkis mainkuikatkis sun sine pankait namtikatkis Inkatmat irikaktkis ashampane us mijama kirijisun kaishkatkis.*

#### Traducción del awapit [awabit]al castellano:

*En una ocasión el marido de una mujer murió de repente y la mujer quedó llorando sin consuelo, todos los días visitaba el lugar donde estaba enterrado el marido y lloraba hasta cansarse pidiendo que se la lleve. Pasado unos días de tanto llorar la mujer de pronto silbó como una persona; ella alzó su mirada y únicamente miraba al águila que hoy día chilla chik chik.*

*El águila se acercó y con la voz del marido como si estuviera vivo le dijo:*

*¿Por qué estás llorando?*

*Llévame contigo, no me aguanto a vivir sin usted, llévame por favor se lo suplico.*

*El águila respondió:*

*-ahora vamos, cierra los ojos y no los abras hasta que yo tediga porque sino tequedarás en la mitad del camino.*

*Al momento le dijo:*

*Abre los ojos ya hemos llegado. Vamos al colino a traer platano.*

*La mandó a la mujer a cortar un rácimo pero la mujer no encontraba ningún plátano en ese lugar. Le dijo al marido que no había plátano no había nada solo había una planta que se llama surit wish que es una planta que florece como si fuera platanitos pero bien pequeños. El marido llegó y le dijo ese es el platano no mira.... Y seguidamente corto las flores del surit wish y cuando cayó al suelo se convirtieron en platanos. Vaya a la casa con el platano yo ya voy le dijo el marido.*

*El mundo de arriba, es un lugar donde había lo mismo que en este mundo, montañas, ríos, sembríos de chiro y de maíz, pero solo había una casa grande donde vivían todos los muertos. Allí se encontró con la mamá, los abuelos las comadres que habían muerto ya hace un tiempo y que contentos que estaban todos de volverse a encontrar. Una comadre le ofreció un plato de mazamorra, la mamá le sirvió frijoles y chontaduro. Cuando la mujer vio el canasto, le pareció una higra pero ellos decían que era canasto. La olla que tenían era de barro. Llegada la noche le señalaron un lugar donde se acueste a dormir pero el esposo nada que llegaba a dormir con ella, parece que el ya tenía otra mujer una muerta de ese mundo. Entonces la mujer se levantó y en la oscuridad fue tanteando para buscar al marido, pero donde estaban dormidos los demás muertos ella solo tocaba la chonta mojada como pequeños charquitos de agua, pasó por todos los lugares y tocaba solo mojado pero parecía que ella estaba sola todos se habían ido. Sin embargo al otro día se despertaron todos los muertos bravísimos:*

*-Esa mujer que trajiste no nos dejó dormir.*

*-A mí me tocó el ojo*

*A mí la barriga*

*-llevate esa mujer aquí no la queremos*

*Le dieron la queja al marido.*

*El marido le explicó a la mujer que lo mejor era irse para su mundo porque acá todo era diferente. La mujer aceptó y se resignó a dejar a su esposo allá, antes de irse la comadre le regaló unas semillas de frijol diciéndole que las seque al sol.*

*El marido de la misma forma le dijo que cierre los ojos advirtiéndole que no los abra porque podía quedar a la mitad del camino. Cuando le ordenaron una voz que abra los ojos ya estaba en su mundo.*

*Cuando llegó la mujer a la casa colocó las semillas de frijol a secar al sol pero se olvidó de recogerlas, entonces ellas se convirtieron en lagartijas que se fueron corriendo hacia el monte.*

*Esta mujer contó a todos lo que había sucedido por ella es que los awá llegaron a saber de la existencia del mundo de los muertos (D. Pai 1, entrevista. 2007, Octubre 19).*

*Irit* [irit], es traducido al castellano como muerte, la terminación de la vida es comparada con fuego extinguido, el awá tiene una concepción de la muerte donde simplemente se va, pero no entendido como el fin; El término de la muerte es muy complejo entenderlo desde el pensamiento awá. Desde la visión occidental se entiende la

muerte en la terminación de las funciones vitales de un organismo vivo. Mas desde la cosmovisión *awá* es el paso de un mundo a otro: “simplemente es irse”.

Un ave lleva a la mujer en un vuelo hacia el mundo de arriba, pero esta vez no utiliza las garras ni la habilidad de voladora, es algo mágico, “*cierra los ojos y no los abras*” un acto de cambio de conciencia, un desdoblamiento astral hacia el mundo de los muertos, un viaje onírico.

La única vivienda existente en el mundo de los muertos hace remitir a la maloca de las comunidades amazónicas un espacio sagrado concebido en un gran vientre materno, casa de sabiduría o del universo. El mundo de los muertos *awá* guarda hechos semejantes con aquella gran casa-maloca donde se albergan todos los muertos.

El cuarto mundo o *sakat mikawa su* [sagat mikawa su] corresponde al lugar del creador, posición dominante desde arriba.

*San sebastianne paña akuishkasa usakatkis masa payune masa ampune kuitara.*

*Kitara paisha kaiskatkis muichi painimtus san sebastianne pial mijchish kaishkatkis kitara pamikane mamasa kaishnuakatkis paisha wipukasa tasa kaishkatkis sun wipune ap akuishpai pinta kishkitpa san sebastiantane kitarane paikatkis paña akuishpa wipukasa akuish piannatne san sebastiane wipo kitarane piankamkatkis y katakas masa ashampane masa amtane ashmpakasa pitkatkis titawainne paitta amta mamas payurane pian sakatkis min ashampa masa sperma saikatkis sun amtane sun ashampara tirisnu aktkis pitittukane sperma putkatkis watsal, ashampa pitit tuakatkis iznukimain sperma pi tainuin katkis mamas payune san sebastiane sainikatkis minkas kanapushi kis san sebastiane paña kitara pakitne ikatkis ashampane kaishkatkis masain amta chamtaji pa usmat itusne payu imtamin pakas iztachi akatkis inkua yalmat iit uskas pianchi aktkis minparane wam yalmat it usne mikatkis karu piti chine piannaminiji wanne san sebastianta mitnuakatkis kaishkatkis yakiraish ña kuichu ña minkas mijchi wanne ñampara ña kuincha kaishkatkis san sebastianne ñampara titkit kuinkatkis wantane wanne kaishkatkis paña itsij ninaka san sebastianne sunkana kikatkis ñamparane wat parikatkis pittarakatkis ashampa us mata pian kakatkis san sebastianne kitara pianna kantakas sun ashampane wat akatkis mamasa wanmatkatkis.*

Traducción del *awapit* [awabit] al castellano:

*San Sebastian, era un hombre que vivía con su madre, en una ocasión un hombrecito pasaba vendiendo una guitarra y se la ofreció a San Sebastian:*

*-compreme esta guitarra, barata se la doy.*

*No tengo con que pagarle respondió San Sebastian.*

*Pero el dueño de la guitarra le volvió a insistir que se la compre páguemela con huevos.*

*-esos huevos son de la gallina de mi mamá*

*Pero fuè tanta la insistencia que logró convencer a San Sebastian y le pago la guitarra con los huevos que guardaba la mamá*

*Cuando llegó la mamá le dijo San Sebastina que luego se los pagaba los huevos.*

*Aprendió a tocar la guitarra y a cantar hasta que logró llamar la atención de una linda mujer. Así en la noche empezó a sentir que una muchacha se dormía con él, todas las noches llegaba pero no alcanzaba a ver quien era que dormía con él.*

*Un día se ideo la manera de descubrir la cara de la mujer que llegaba a dormir, así que alistó una vela, y cuando la muchacha llegó a dormir esa noche San Sebastian espero que se acueste y prendió la vela, descubrió que era la muchacha bonita de la que el estaba enamorado, pero con tan mala suerte que una gota de la esperma de la vela cayo en la cara y la quemó, la muchacha salió de inmediato enojada porque creyo que era a propósito que la habían quemado.*

*Al otro día San Sebastian ya no halló la muchacha, se había ido sin saber para donde, envano pregunto y nadie le daba razón.*

*Así que tomo su guitarra y se fue en su búsqueda, llegó a la casa de la luna y a la mama le pregunto por la muchacha pero la luna no le diò razón, luego se fuè a la casa del sol y la mamá hizo esperar al hijo pero tampoco le dieron razón de la muchacha, pasó luego a la casa del viento y tampoco le dieron razón por último en la casa del águila , pudo dar con la respuesta y lo invitó a que al otro día viajaría con el hasta donde esta la muchacha:*

*Cierra los ojos y no los abras porque quedarás a medio camino*

*Y el águila volaba mucho por los aires cuando en una peña se detuvo y le dijo a San Sebastian:*

*Tengo hambre*

*Pero carne no llevaba nadie, así que el Aguila le pidió que le diera de comer un pedazo de la pierna y San Sebastian aceptó, el águila se comió un pedazo de la carne de la pierna pero luego de saciado el hambre le dijo que coja unas plumas y las queme y las cenizas se las eche sobre la herida sangrante.*

*Así lo hizo San Sebastian y las cenizas hicieron recobrar la carne de la pierna*

*Siguió el viaje hasta que San Sebastian lo dejaron frente a la casa donde estaba la muchacha. San Sebastian empezó a tocar su guitarra y a cantar y la muchacha salió admirada de que el la había ido a buscar tan lejos. Salio y se encontraron nuevamente (H. Pai, entrevista. 27 de Abril 2014).*

Los negocios se hacen mediante el cambio, no hay moneda, medio de pago, sino directamente se hace por un trueque entre cosas de valor equiparable. San Sebastián realiza un viaje por lo alto, más allá del mundo de los muertos, se desplaza por otros mundos y dominios del sol, la luna, el viento, la lluvia y el águila o *wam* [guam]. Esta última, fué la única capaz de dar con el paradero de la persona buscada por este personaje.

San Sebastian de guitarra y canto alegre hace alarde a la imagen venerada en la comunidad “De Los Pastos” en el resguardo de Yascual, un santo cuya fiesta es celebrada el 20 de enero de cada año.

*“Es el santo de los borrachos y el baile, cuando la fiesta esta bien alegre, la gente baila y toma harto, los cachetes de san sebastiancito se ponen coloraditos uhh sino de lo contrario bravo se pone vera. Los cachetes pálidos y triste se lo mira. La gente la promesa es ir a la misa, rezar y tomarse un traguito hasta quedar bien borracho con baile y todo cuando se puede es bien milagroso verá” (A. Yalusán, entrevista. 4 de Octubre 2007).*

*Yascual* al igual que la mayoría de los resguardos de los Pastos tienen unos lazos lingüísticos con el *awapit* [awabit], posibilita afianzar la hipótesis de pertenecer a una misma familia lingüística. Si no fué la misma lengua hablada por los Pastos debió ser una lengua muy similar.

*Inka* [inga]: cerro del Resguardo de Guachaves= viene de *Inkat*: montaña

*Yascual* Resguardo y a la vez corregimiento del Municipio de Túquerres. *Yaskual*

*Yas* = *yat casa*; *kwal* = *bonita*

La casa guarda en sus recintos el mayor motor generante de narraciones, las ocasiones repetitivas de reunir a las personas en torno al calor de las llamas del fogón hacen de ella el lugar más apropiado para el flujo de palabras.

La casa aglutina personas la mayor parte del día y de la noche, esta concentración incentiva la participación comunicativa de la comunidad. En el mundo occidental, el lugar social para atender las visitas es la sala, mientras en el territorio *awá*, las interacciones sociales entre los huéspedes de la casa o las visitas se hace alrededor del fogón, el calor del fuego fomenta el uso de la palabra en toda clase de acciones conversatorias. El lugar donde hay fuego es el centro del universo social de las comunidades, al calor de él se realizan toda clase de intercambios verbales y no verbales, da cuenta de todos los aconteceres cercanos a estas sociedades.

Al fuego, centro causal de la fuerza de la voz narrativa, se le atribuye el posicionamiento central en éste espacio de aprendizaje; en el ejercicio de la transmisión, reproducción y enseñanza de la cosmovisión a través de la tradición oral.

### **2.3 Niveles lingüísticos morfosintáctico y lexicosemántico de palabras clave en las narraciones de montaña que cimentan lo ontológico y epistemológico**

Para trabajar las palabras clave en las narraciones de montaña se hace un análisis de aquellas de un protagonismo esencial y permiten a la vez explorarlas a través del castellano y del *awapit* [*awabit*]. En todo caso las palabras clave se involucran como parte del simbolismo e imaginario popular dentro de los *awá* trascendentes en la cosmovisión.

Ejemplo: En el sustantivo *amparinkua* [amparíngua] se aprecia la palabra *inkua* [íngua] que se va analizar a continuación y determina una importancia en la vida de los *awá*, trasciende en los espacios de la comunidad y el mundo de los espíritus.

*Ī* [ĩ]: Fuego, candela, elemento del calor diario que cocina los alimentos y abriga los cuerpos en los momentos de frío. *im* [im] Hormiga Insecto que vive bajo tierra, sus viviendas son subterráneas. La gente del mundo de abajo unas veces parece gente otras son las mismas hormigas las dominantes de ese primer mundo.

*Inkat*: [íngat] [íngal] = Montaña, la selva palabra clave, conjunto de árboles y matorrales en las profundidades donde no habitan las personas.

*Inkua-*: [ingua] = Vieja. La avanzada edad es la característica principal de la vejez, la transformación del cuerpo, cara, cabello, denotan tanto en el hombre como la mujer la senectud.

*irit* [irit] = Muerte el fin de la vida interpretado en una manera distinta, fin de una vida para pasar a otra vida más allá.

*ti* [ti] = árbol, ser del reino vegetal, caracterizado por un tallo leñoso.

*tipuh* [tɪbuj] = Barbacha: Planta epífita, clasificada dentro del reino vegetal con unas características muy particulares frente a todas las demás plantas. Su condición de vivir aérea y alimentarse de nutrientes encontrados en la corteza de los árboles constituye la diferencia con otras plantas.

Este pequeño conjunto de palabras llamadas clave constituyen un trabajo enorme del cual se puede decir muchas cosas; permite extender la filosofía y el entendimiento de unas metáforas, encontradas en significados profundos, más que un morfema es un complejo entramado de símbolos e imágenes, en un ejercicio constante de proyección de la cosmovisión *awá*.

El entendimiento de estas palabras son la clave para esclarecer el sentido real de las narraciones de montaña, dirigido a iniciar un proceso de comprensión hacia la cultura de este importante pueblo de la selva.

## **2.4 Particularidades morfosintácticas de las narraciones de montaña que cimentan lo ontológico**

Para abordar la morfosintaxis de las palabras clave de las narraciones de montaña es necesario examinar las estructuras lingüísticas desde el *awapit* [awabit] para mayor efectividad en el análisis de las dimensiones de palabras y oraciones. El *awapit* [awabit] proporciona mayores aportes a la comprensión de las narraciones por la profunda sensibilidad con la cosmovisión. En cuanto al análisis de la dimensión de las palabras, se

examina los morfemas adheridos a la palabra; dentro del *awapit* [*awabit*] los morfemas son característicos de una lengua aglutinante e integran la estructura de la palabra en cuanto a funciones, derivaciones y modificaciones.

Dentro del análisis debe tenerse en cuenta las narraciones hechas en *awapit* [*awabit*], no existen morfemas para identificar el género. Para señalar el género masculino se antepone el sustantivo *ampu* [ambu] significa hombre, varón, macho. P. ej.: *ampu kuizha* [ambu kuizha]: perro.

Para señalar el género femenino se antepone el sustantivo *ashampa* [ashamba] significa, mujer, hembra. P. ej.: *ashampa kuizha* [ambu kuizha]: perra.

La palabra que no tiene precedente de *ashampa* [ashamba] ni *ampu* [ambu] se considera de género neutro: P. Ej.: *kuizha* [kuizha]: animal perteneciente a la especie de caninos puede ser perro o perra.

En el caso del número se tiene en *awapit* [*awabit*] tres situaciones: Singular, P. ej.: *maza ampu* [maza ampu]: un hombre; Plural *ampurus* [amburus]: hombres; dual: *Awa pas*[awa pas]: dos hombres

**2.4.1 Estructura morfosintáctica de las palabras clave de las narraciones de montaña que cimentan lo ontológico y epistemológico** Las palabras clave se van a tomar desde su forma más simple descomponiéndolas en cada uno de sus lexemas y morfemas encontrados con el fin de ampliar el significado estructurándose de la siguiente manera:

*/ĩ/* [ĩ] = Sustantivo de fuego, candela, en la acepción estándar representan las llamas.

Caracterizado por un solo fonema.

*/ĩ/* [ĩ] = Morfema léxico o lexema.

Género y número no determinado

*/ii/* [ii] = Adjetivo, tibio.

*/i/* [i] = Morfema léxico o lexema.

Género y número no determinado.

P. ej.: “... *nane inta ikut chimtus...*” = “...yo voy a calentarme al fogón...”

**/Ijmu/** [ijmu] = sustantivo cobija.

**/I/** [i]= Sustantivo de fuego. Morfema léxico o lexema.

**/Jmu/**: Morfema facultativo o libre.

Género y número no determinado.

P. ej.: “...*ap iĩmu katsa ikuttakues...*” “...*yo abrigo con mi cobija...*”

**/Izna/** [izna] = verbo, ver.

**/I/** [i]= Sustantivo de fuego. Morfema léxico o lexema.

**/zna/** [zna] = Partícula de terminación verbal.

Género y número no determinado.

P. ej.: “*nane iznus inkat*” “yo miro la selva”

**/Ikutna/** [igutna] = verbo, abrigar.

**/I/** [i] = Sustantivo, fuego Morfema léxico o lexema.

Género y número no determinado.

P. ej.: “*kamtane ikutnu amin pantain*” “*la culebra se abriga en el sol*”

**/Im/** [im] = Sustantivo, carbón, hormiga.

**/I/** [i] = Sustantivo fuego. Morfema léxico o lexema.

Género y número no determinado.

**/m/** [i] = Morfema facultativo o libre.

P. ej.: “*imne usamin pit ayuk parain*” “*la hormiga vive debajo de la tierra*”

**/Im/** [im] = Sustantivo, hormiga.

**/I/** [i] = Sustantivo fuego. Morfema léxico o lexema.

Género y número no determinado.

**/m/** [i] = Morfema facultativo o libre.

**/Impit/** [imbit]: Sustantivo, luz.

*/I/* [i] = Sustantivo, fuego. Morfema léxico o lexema.

*/Im/* [im] = Sustantivo, carbón.

*/Pit/* [bit] = Sustantivo lengua = idioma del fuego. Morfema facultativo o libre.

Género y número no determinado.

P. ej.: “...*awa sam impit kai...*” “... *la gente utiliza la luz para alumbrarse...*”

*/Ippa/* [ipa] = Sustantivo trueno.

*/I/* [i] = Sustantivo fuego.= Morfema léxico o lexema.

*/pa/* [pa] = Sustantivo, sol. morfema facultativo o libre.

Género y número no determinado.

P. ej.: “*ippane aznu amin*” “*el trueno produce harto ruido*”

La palabra */Inkat/*; selva tiene la siguiente estructura:

*/Ankat/* [ingal] [ingat] = Sustantivo selva.

*/In/* [in] = Morfema léxico o lexema. Verbo, venir, venga

*/kat/* [gal] [gat] = Locativo que indica hacia allá pero al mismo tiempo puede referirse a desempeñar una labor. Morfema libre o facultativo.

Género y número no determinado.

*/Inkua/* [ingua] = Sustantivo, espíritu de características femeninas, habita en la selva. Anciana, vieja con respecto a persona de mucha edad. Viento.

*/In/* [in] = Verbo venir ir. Morfema léxico o lexema.

*/Kwa/* [gua] = Viene del verbo */kwan/* comer. Morfema léxico o lexema (sufijo).

(*/Inkua/*: Se refiere a quien va dar de comer).

P. ej.: “*inkuane kuatkaru iznu amin*” “*la vieja cuida los kuatkaru*”

*/amparinkua/* [ambaringua]: Sustantivo, espíritu con características femeninos, un sinónimo de */Inkua/*.

*/In/* [in] = Verbo venir ir. Morfema léxico o lexema.

*/Kwa/* [in] = Viene del verbo */kwan/* comer. Morfema léxico o lexema (sufijo).

(*/Inkua/*: Se refiere a quien va dar de comer).

*/Ampa/* [amba] = Adverbio de lugar; por acá. Morfema libre o facultativo (prefijo).

*/ri/* [rɪ] = Sustantivo de muerte. morfema léxico o lexema. Morfema léxico o lexema.

P. ej.: “*amparinkua paishpa kuna min*” “*amparinkua come los niños*”

*/Kwankua/* [kuangua] = Sustantivo, abuela, *grado de parentesco de ascendente femenino*.

*/Kuan/* [kuan] = Verbo, comer. Morfema léxico o lexema. Morfema libre o facultativo.

Género femenino.

Número singular.

P. ej.: “*amparinkuane kuankua kicha kisnu amin*” *amparinkua le gusta que le digan abuela*”

*/Tipuh inkwa/* [tɪbuj ɪngua] = Sustantivo, espíritu de características femeninas, madre del viento.

*/In/* [ɪn] = Verbo ir. Morfema léxico o lexema.

*/kwa/* [ gua ] = Verbo tener. Morfema libre o facultativo.

Género femenino (sufijo).

Número singular.

*/Tipuh/* [tɪbuj] = Sustantivo de barbacha; Morfema libre o facultativo de género no determinado (prefijo).

Género y número no determinado.

Número singular.

P. ej.: “*tipuh inkuane usamin katsa tirain*” “*la vieja de la barbacha vive en los árboles*”

La palabra muerte o */irit/* tiene la siguiente estructura:

*/irit/* [ɪrɪt] = Adjetivo muerte.

*/I/* [i] = Sustantivo, fuego, candela. Morfema léxico o lexema.

*/rit/* [rɪt] = irse de un lugar, terminar alguna acción. Morfema facultativo o libre con función de verbo.

Género y número no determinado.

P. ej.: “*irit tusne mamas su mat irem kai*” *los muertos se van al otro mundo*”

**/iru/** [iru] = adiós. (Despedida de la persona que se va)

**/I/** [i] = Sustantivo, fuego, candela. Morfema léxico o lexema con función de sustantivo **/ru/** despedida de un lugar de la persona que se va.

Género y número no determinado.

P. ej.: “*iru rosita*” “*adiós rosita*”

**/iri/** [iri] = adiós (despedida de la persona que se queda)

**/I/** [i] = Sustantivo, fuego, candela. Morfema léxico o lexema

**/ri/** [ri] = Resonancia de la terminación verbal de terminar, irse, despedirse.

Género y número no determinado.

P. ej.: “... *iri*...” “...*se fue*...” “...*se va*...”

**/Ish/** [ish]: Sustantivo, humo.

**/I/** Sustantivo, fuego = Morfema léxico o lexema.

**/Sh/**: resonancia del sustantivo aish, cabello= morfema facultativo o libre. Género y número no determinado.

P. ej.: “...*ishne ap yatkin ish panti*” “*el humo sale de mi casa*”

**/Ishkun/** [ishkun] : Come humo.

**/Ish/**= Sustantivo, humo. Morfema léxico o lexema.

**/Kun/**: Resonancia del verbo, comer.

Morfema léxico o lexema.

Género y número no determinado.

P. ej. : “... *awá ishkun su*...” “...*gente come humo*...”

La palabra **/ti/**, en la acepción estándar desde el *awapit [awabit]* significa árbol. Se estructura de la siguiente forma.

**/ti/** [ti] = Sustantivo, árbol. Morfema léxico o lexema.

Género y número no determinado.

P. ej.: “pucha tĩ” (árbol blanco)

*/tipuh- ne/* [tĩbuj ne] = Sustantivo, barbacha.

*tĩ* [ tĩ ] = Sustantivo, árbol. morfema léxico o lexema,

*pu* [pu] = Sustantivo, palo, de forma alargada un palo. Morfema facultativo o libre (interfijo)

*uh* [uj] = Morfema facultativo o libre.

*Ne* [ne] = Morfema facultativo o libre (sufijo). Resalta la palabra a manera de artículo. Género y número no determinado.

P. ej.: “*tipuhne aks kawina*) (*la barbacha larga crece*) (*narración de montaña*)

*/titkaya/* [titgaya] = Adjetivo, color negro.

*tĩ* [tĩ] = Sustantivo, árbol. Morfema léxico o lexema;

*t* [t] = Morfema facultativo o libre (interfijo)

*kaya* [gaya] = Sustantivo, cáscara del árbol o piel del árbol. Morfema facultativo o libre (sufijo).

Género y número no determinado.

P. ej.: “*titkaya tipuhne*” (*barbacha negra*)

*/titkum/* [titgum] = Adjetivo, oscuridad.

*/tĩ/* [tĩ] = Sustantivo, árbol. Morfema léxico o lexema.

*/t/* [t] = Morfema facultativo o libre ( *interfijo*).

*Kum* [gum] = Resonancia del verbo */kwan/* comer. Morfema facultativo o libre (facultativo o libre (sufijo)).

Género y número no determinado.

P. ej.: “*ap yat mampa titkum*” (*mi casa es bien oscura*)”

*/tit/* [tit] = Sustantivo, bejuco o liana.

*/tĩ/* [tĩ] = Sustantivo, árbol. Morfema léxico o lexema

*/t/* [t] = Morfema facultativo o libre (*sufijo*). Género y número no determinado.

P. ej.: “*wantira mampa tit miji*” *el árbol de wandera tien hartos bejucos*”

**/tim/** [tɪm] = Sustantivo, canasto.

*ti* [tɪ] = Sustantivo, árbol. morfema léxico o lexema.

*m* [m] = Partícula proveniente del verbo querer o pashim. Morfema facultativo o libre (*sufijo*).

Género y número no determinado.

P. ej.: “*ap tim mitna paishpa*” (*mi canasto lleva el niño*) (conversación de una madre)

**/timta/** [tɪm]: Adjetivo, fuerza.

*ti* [tɪ] = Sustantivo, árbol. Morfema léxico o lexema.

*M* [m] = Partícula proveniente del verbo querer o pashim. Morfema facultativo o libre (*interfijo*);

*Ta* [da] = Morfema facultativo o libre (*sufijo*).

Género y número no determinado.

P. ej.: “*timta paran*” (*hable fuerte*) (conversación en la carretera)

**/tih/** [tɪj] = Adjetivo, frío.

*ti* [tɪ] = Sustantivo, árbol. morfema léxico o lexema.

*ih* [ɪj] = Morfema facultativo o libre (*sufijo*).

Género y número no determinado.

P. ej.: “*tih kuasi*” (*agua fría*) (conversación en el río)

**/tijish/** [tɪjɪʃ] = Adjetivo frío;

*ti* [tɪ] = Sustantivo, árbol. Morfema léxico o lexema;

*ji* [jɪʃ] = Morfema facultativo o libre (*interfijo*); *ish*: conjugación del verbo ser, pronombre personal en primera persona.

Morfema facultativo o libre (*sufijo*) .

P. ej.: “*nane tijish, ashampa waish*” *Yo tengo frío, falta abrigar mujer*”

**/miti/** [mitɪ] = Sustantivo, pie.

*Mi* [mi] = Sustantivo camino. Morfema facultativo o libre (*prefijo*).

*ti* [tɪ] = Sustantivo, árbol. morfema léxico o lexema.

P. ej.: “*mitine chan kai inkat mat*” “*los pies me llevan a la selva*”

**/Sihiti/** [Sihti] = Sustantivo, mano.

*Sih* [Sih] = Sustantivo, hueso. Morfema facultativo o libre (prefijo)

*tì* [tì] = Sustantivo, árbol. morfema léxico o lexema.

P. ej.: “*sihiti putmu kai tuh*” “*las manos tejen bolso*”

**/mina tì/** [minatì] = Sustantivo, guadua.

*Mi* [mi] = Sustantivo, camino. Morfema facultativo libre (prefijo)

*Na* [na] = Adulteración de *ne* para resaltar una palabra, artículo. Morfema facultativo libre (interfijo).

*tì* [tì] = Sustantivo, árbol. Morfema léxico o lexema.

P. ej.: “*minan tine yat sam kai*” “*de la guadua se hace casa*”

**/sam tì/** [sam tì] = Sustantivo, árbol duro. Especie de árbol maderable castellanizado, *sande*.

*Sam* [sam] = Adjetivo de dureza, duro. Morfema facultativo libre (prefijo)

Género y número no determinado.

*tì* [tì] = Sustantivo, árbol. Morfema léxico o lexema.

P. ej.: “... *sam tine yat sam kai*...” “...*la madera dura se hace casa*...”

**/attim awá/** [atim awá] = Sustantivo, primer hombre nacido del árbol.

**/tì/** [tì] = Sustantivo, árbol. Morfema léxico o lexema.

**/tìm/** [tìm] = *canasto*. **/m/** Morfema facultativo libre (Sufijo);

**/awá/** [awá] = Sustantivo, gente, Morfema léxico o lexema.

Género masculino, número singular.

P. ej.: “... *attim awane tira namta kai*” “*el primer hombre nació del árbol*”

**/pittim/** [pit tím] = adjetivo desnudez.

**/pit/** [pitt] = Sustantivo boca.= Morfema facultativo libre (sufijo)

**/tì/** [tì] = Sustantivo, *canasto*= Morfema léxico o lexema

**/m/** [m] = Resonancia del verbo **/pashim/** querer, morfema facultativo libre (Sufijo);

P. ej.: “... *ampune pittim*” “*el hombre desnudo*”

La palabra *yat*, en la acepción estándar de una construcción hecha por el hombre para habitarla. Se estructura de la siguiente forma:

*/Yat/ o /yal/ [yat] [yal]* = Sustantivo, casa.

*/Yat/ [yat] [yal]* = Morfema léxico o lexema.

Género y número no determinado.

*/Yatkin/ [yatkin]* = Adjetivo, dentro de la casa.

*/Yat/ [yat]* = Morfema léxico o lexema.

*/Kin/ [kin]* = Morfema libre o facultativo.

Género y número no determinados.

P. ej.: “...*nane ayukmat panas...*” “*yo estoy dentro de la casa*”

*/Yalta/ [yal da]* = estar en la casa. */Yat/=* Sustantivo, Morfema léxico o lexema.

*/ta/ [da]* = Morfema libre o facultativo.

Género y número no determinado.

P. ej.: “*nane yat ayukta usish*” “*yo estoy dentro de la casa*”

*/Yalkih/ [yal kih]* = Sustantivo, techo. Con función de sustantivo.

*/Yal/ [yal]* = Sustantivo, casa morfema léxico o lexema.

*Kih [kih]* = Sustantivo, hojas refiriéndose a la hoja que sirve para techar las casas, morfema léxico o lexema.

Género y número no determinado.

P. ej.: “...*yat kih kutti...*” “*techo esta roto*”

Las palabras clave permiten realizar un análisis morfosintáctico viabilizador en agrupar un conjunto de derivaciones ampliadas en la idea de significado integral al brindar un mejor estado de comprensión. Las palabras clave desde esta visión lingüística determinarán más adelante la alternativa de ser utilizadas didácticamente en el entendimiento lexical y a la vez herramienta para la enseñanza del *awapit* [awabit] o reafirmación de estas palabras dentro del estudio idiomático de esta lengua; Los discursos

orales contenidos en las narraciones exponen la estructura morfosintáctica, reconociéndose la complejidad de una lengua aglutinante. Las reflexiones aquí dispuestas a partir de las palabras clave hacen una invitación a dinamizar los sistemas de escritura, gracias al reconocimiento de diversas categorías de palabras, separación de las mismas de acuerdo con las reglas de construcción imperativas de la lengua; esto es conveniente a la luz de ser consciente de las variantes regionales o dialectales presentes en el *awapit* [awabit] por edad, género, jerarquía social (sociolecto) por contexto situacional (dominio comunicativo, participantes) y por tema o contexto interaccional (registros y géneros) directamente influenciados por las pautas culturales presentes en estas comunidades.

El origen del ser proviene directamente de los árboles a través de una metamorfosis, vista a través de las narraciones de montaña junto a las influencias del sustantivo árbol en la generación de un conjunto de palabras adheridas a los nombres del cuerpo humano en la lengua *awapit* [awabit]. De otra manera estos primeros tiempos del universo *awá* eran dominados por los conocimientos de la selva de los árboles, ellos eran quienes tenían celosamente guardaban secretos concernientes a lo que el hombre necesitaba para poder vivir; medicina, botánica, agronomía etc.

En conclusión se cimienta al ser ontológicamente razonado en la esencia de las narraciones de montaña como parte integrante de un gran ecosistema con una existencia humana cíclica, repetitiva y constante en un mundo del cual el hombre es hecho a imagen y semejanza de los árboles.

Las narraciones de montaña referidas al génesis del hombre *awá* suponen una ruptura conceptual con la visión de occidente cargada de valores y premisas de un pensamiento influenciado por amplio abanico de corrientes filosóficas ajenas completamente al espíritu de la ley de origen expresado en la cosmovisión del *awá*. Frente a la epistemología se conocen otro tipo de saberes desligados desde las culturas occidentales, dispuestas a enseñar otra clase de conocimientos, de pronto por la ignorancia o el pensamiento decolonial lo ocultan ante los ojos del mundo. Este cúmulo de conocimientos del territorio aún no han sido valorados de manera tal para ocupar un lugar

privilegiado al lado de los anaqueles bibliotecarios de las ciencias occidentales tradicionales.

## **2.5 Particularidades léxico-semánticas de lo ontológico y epistemológico de las palabras clave en las narraciones de montaña**

Las particularidades léxico-semánticas de las palabras clave son analizadas desde la perspectiva de las construcciones sintácticas realizadas por los *awá* del pie de monte costero del pacífico nariñense.

En este sentido, la semántica indaga las acepciones significativas desde los lexemas en *awapit* [awabit] y castellano, hace un recorrido en la evolución de las palabras en diferentes momentos o facetas intervinientes, dentro de las narraciones de montaña. La evolución de las acepciones significativas de las palabras clave brinda una posibilidad de estudiar el contexto discursivo desde una etimología en constante armonía con la cosmovisión *awá*.

La semántica es una herramienta útil en los ejercicios de interpretación necesarios para internarse dentro de la selva de símbolos e imágenes capturados en cada una de las narraciones de los *awá*.

Es imprescindible abordar una filosofía capaz de reflexionar el discurso presente dentro de la narración y es necesario viajar más allá de la traducción de la palabra, extender la interpretación de un signo lingüístico con limitaciones en un amplio contexto de conocimiento. Las características léxico semánticas adquiridas por las palabras clave son analizadas con base en los diccionarios y glosarios, junto a los trabajos lingüísticos realizados de la lengua *awapit* [awabit], hacia una mejor interpretación de los actos del habla contenidos en las narraciones de montaña.

/ĩ/ [i] = o fuego es calor y luz al mismo tiempo. La etimología de fuego se advierte provenir del latín *focus*, relacionándolo directamente con *fogar u hogar* deriva la palabra hoguera entre muchas, en vínculo estrecho entre lo uno y otro. Este tipo de pensamiento

está presente en la comunidad *awá*, crea la sensación de ubicar al fuego en el centro del cosmos generado en el significado de casa.

*/ĩ/* [i]. Es el lexema conformado por un fonema, de vital importancia en la comunidad *awá*. Es protagonista en la casa, por ser testigo del fluir de diversos epistemes en el diario conversar. */ĩ/* [i]. Mantiene correspondencia con la luz y está a la vez con la acción de ver. Sin luz la visión se ve anulada o limitada por obvias razones. Esta particularidad es palpable al estudiar las palabras derivadas del fuego; */ĩmpit/* [ĩmbid] o */impit/* [imbid] designa a la luz y se compone de dos sustantivos */ĩ/* [i] o fuego, junto con *pit* [pit] o lengua, sumado a *m* [m] del verbo *pashim* [pashim] querer; desde la etimología se hablaría de lengua de luz- fuego, voz del fuego que se abre paso en medio de la oscuridad. Por otra parte */ĩzti/* [ĩzti] Mire, vea observe, es un acto de invitar a ver con sus propios ojos alguna eventualidad acontecida en el medio circundante.

*/Kai/* [kaĩ] es claridad, el amanecer de cada día. El alba, las primeras luces antes de salir el sol. Esta palabra se compone de dos morfemas: */ka/* [ka] = viene del verbo *kaizna*, regresar y el sustantivo */ĩ/* [i]; describe el regreso del fuego o regreso de la luz en el nuevo día. Cuando las personas se encuentran en el camino por la mañana, usan a “modo de saludo” unas frases: */wat kĩn ma ri/* [wat kĩn ma ri] = */wat/*= adjetivo de bonito; */k/*= resonancia del verbo *kaizna* o regresar, aclarar amanecer; */ĩ/* [i] = sustantivo de fuego; */n/* o */in/* [in]= verbo ir; */ma/*[ma]= hoy; */ri/* [ri]= terminación verbal indica el pasado, hechos acabados. En consecuencia se tiene: “que bonito ha amanecido hoy” esta frase habla del estado del tiempo en difícil condiciones de equiparar al saludo en castellano de “buenos días” saludo formal, para señalar el deseo “le vaya bien” en el día comenzado.

Sigue las características del estado del tiempo las frases tradicionales a “modo de saludo” en *awapit* [awabit] pueden variar así:

*/Atu kĩn ma ri/* [ atu kĩn ma ri ] = */atu/*= sustantivo de lluvia; */k/*= resonancia del verbo */kai/* [kai] regresar, aclarar, amanecer; */ĩ/*[i]= sustantivo de fuego; */n/* o */in/* [in]= verbo ir; */ma/* [ma]= hoy; */ri/*[ri]= terminación verbal indica el pasado, hechos acabados. En consecuencia se tiene: “lloviendo ha amanecido hoy”

*/Wanish kñn ma ri/* [ wanish kñn ma ri ] = */wanish/*= sustantivo de nube o nublado; */wan/* [wan]= Adjetivo relacionado a reunión; */ish/* [ish]= sustantivo de humo (forma de humos reunidos en el cielo) ; */k/*= resonancia del verbo regresar, aclarar o amanecer; */i/* [i]= sustantivo de fuego; */n/* o */in/* [in]= verbo ir; */ma/*= hoy; */ri/* [ri]= terminación verbal indica el pasado, hechos acabados. En consecuencia se tiene: “nublado ha amanecido hoy”

Los *awá* del Sábalo principalmente, dejan de usar este tipo de frases de “modo de saludo” intenta acoplar un saludo parecido en su forma al castellano de la siguiente forma:

*/Kñn ma ri/*; */k/* [ kñn ma ri ] = resonancia del verbo *kaizna* regresar, amanecer, aclarar; */i/* [i]= sustantivo de fuego; */n/* o */in/*[in] = verbo ir; *ma*= hoy; */ri/* [ri]= terminación verbal indica el pasado, hechos acabados. En consecuencia se tiene: “ha amanecido hoy”, se suprime la breve descripción del estado de tiempo.

*/I/* [i] pasa de sustantivo a convertirse en el verbo */izna/*[izna] o */izna/* [izna] significa ver, mirar, observar, es notorio ver en la vanguardia la palabra del fuego seguida de las terminaciones verbales en */na/*[na], características en este idioma.

En las funcionalidades del fuego dirigidas a ocasionar el abrigo o calor se tiene la palabra */iñ/* [iñ]: Esta particularidad se advierte en los morfemas relacionados a producir el calor: */ijmu/*[ijmu]= cobija; atrapa el calor en las noches, */ikutna/* [ikutna], verbo de abrigar

*/Ippa/* [ipa] rayo; compuesto de dos sustantivos, fuego y sol, remite a imaginarse el fuego lanzado desde los dominios del sol. */Ippa aznu/* [ipa aznu]: trueno. El grito, lamento o chillido del rayo. Compuesto de */Ippa/* [ipa] = rayo. */Aznu/* [aznu] verbo: chillar, gritar, lamentar

*/Inkat/* [ingal] es un sustantivo referido a montaña, selva, lugar de hábitat de árboles y animales silvestres. Los *awá* se autodenominan */Inkat awá/* [ingal awá] traducido “*gente de la montaña*” donde *awá* viene a ser gente e */Inkat/* [ingal] montaña.

Montaña sustantivo femenino, habla en su primera significación: elevación de la superficie de la tierra desde un punto de vista geográfico. Sin embargo, la visión desde las culturas andinas:

“...*mañana voy a tumbar montaña...*”

“... *todo el monte lo tumbamos para sembrar el maíz...*”

En la primera interpretación se deduce de las palabras montaña y monte guardan una sinonimia particular, referida en ambas ocasiones a una porción de selva, es decir el campesino habla de “tumbar montaña” como de “ir a talar bosques”.

Cuando se pide a un niño *awá* expresar el significado de montaña a través de un dibujo produce la sensación de encontrar plasmados en el papel un conjunto de árboles, arbustos, animales de toda clase, claramente se trata de la misma selva. Por el contrario si se hace el mismo ejercicio con un niño no *awá* de las zonas urbanas plasmará en su dibujo una elevación de tierra adornada de algunos vegetales o animales.

Estas aseveraciones visualizan el problema de la traducción de la palabra */Inkat/* [íngal] a montaña sin realizar mayores explicaciones. Se trata entonces de */Inkat/* [íngal] un sustantivo de amplias voces llevadas a explicar el significado de selva. De ahí la traducción de */Inkat awá/* [íngal awá]: es gente de la selva o gente de los árboles. Apoyado en la narración de origen del pueblo *awá* a partir de un árbol cosmológico nace el hombre y la mujer en los primeros tiempos del mundo.

La voz escogida seguidamente tiene un parecido muy ligado a */Inkat/* [íngal], se trata de un espíritu de características femeninas, dedicada al cuidado de unas aves denominadas */kwalkarus/* [kwalkarus] hace una correspondencia de una mujer que cria y cuida gallinas. Los *awá* la llaman */Inkwa/*[íngua] o */Amparinkwa/* [ambaríngua]. Sigue el orden de la narración de */katsa tí/* [katsa tí], el espíritu de */Inkwa/* [íngua] se compadeció de oír llorar y lamentarse a los niños del hambre. Así devela su secreto del árbol de la comida, trae unos granos de frijol o *sí* [sí], cocina y da de comer a los hambrientos muchachitos.

Al detenerse en el episodio del sufrimiento por hambre de la narración */katsa tí/* [katsa tí], se revela la palabra comer, traducida al *awapit* [awabit]/*kwan/*[kwan]; Esta situación hace nuevamente rechazar la traducción de */Inkwa/* o */amparinkwa/* [ambaríngua]:

“vieja” o “vieja del monte”, se trata de un espíritu traducido; “la que va a dar de comer”. Hace la correspondencia en /*Inkat*/ [ɪŋgal] selva con las mismas atribuciones de *Inkwa* [ɪŋgua] por dar de comer; El *awá* halla en la selva a disposición frutos, raíces, hojas y múltiples carnes de animales terrestres y acuáticos comestibles, además de los obtenidos de la agricultura; “la selva da de comer”.

Así se trate de /*amparinkwa*/[ambarangua]: /*ampa*/[amba] en función de locativo e /*ri*/ [rɪ]resonancia de terminación de pasado, acabar o terminar algo, espíritu, muerte relacionada a /*irit*/[irit]: también da lugar para rechazar la traducción de “vieja” o “vieja de monte”, deja entrever “el espíritu que estuvo para dar de comer”.

En la narración se menciona el malestar producido al expresar /*Inkwa*/[ɪŋgua], dice preferir ser /*kwankwa*/ o /*kuankua*/[kuangua]: abuela.

*“En la montaña si uno se acuerda de la Inkwa no se la debe llamar así, toca llamarla kuankua, porque así le gusta, si uno le dice Inkwa se pone brava y ella si es bien brava”* (R. Pai 1, entrevista. 2014, marzo 20).

Este término no pierde de vista al lexema de /*kwan*/[kwan] estima la palabra comer, una de las atribuciones de las abuelas, dar de comer a sus hijos, nietos y demás integrantes de la casa.

Así se trató de relacionar a la narración de la /*Inkwa*/[ɪŋgua] con los mismos oficios desempeñados por la mujer *ashampa* [ashamba] en la casa. Los niños llaman a la mamá, /*akwa*/ [akua], o más íntimamente /*akwish*/ [akuish] (mamá más mía); en estas palabras es perceptible el mismo lexema de /*kwan*/[kwan]- comer, recuerda la principal actividad de la mujer en la casa, traer frutos de la huerta, leña, cocinar y brindar el alimento a hijos y marido. Desde el niño recién nacido la mamá está allí presente alimenta a su nuevo hijo, sus senos (*chuchu*)[chuchu] los descubre, y acerca a la boca de su bebe a mamar- /*chuchu kuntus*/ [chuchu kundus] (comiendo del seno).

Sigue esta línea de palabras, se localiza hasta aquí el morfema /kũ/[kũ] o /kũn/[kũn] designado al referirse a la yuca (manihot esculenta) y la papa de monte. Uno de los alimentos más antiguos y apetecidos por este pueblo. Planta de tradición amazónica adaptada a las tierras del territorio *awá*, la oportunidad de dar de comer a esta gente.

/Ī/[ī] es el fuego, al decir /Irit/ [irit] se ha ido el fuego, se ha extinguido. El agua es el elemento que apaga el fuego, le roba el calor. Si la vida es representación en la palabra calor, la ausencia de calor es la muerte. Según las narraciones de montaña, la representación en el tercer mundo es eso: la ausencia del fuego, al llegar la noche se presentan los muertos en forma de humedad, “*buscaba al marido y tocaba a todos los que dormían pero solo tocaba charcos de agua*”. Al amanecer, el calor del sol hace recobrar a los habitantes de éste mundo la forma corpórea, los muertos sigue la figura de personas hasta que el calor del sol nuevamente se vaya con la noche.

“*El sol cuando llega la tarde se hunde en el agua del mar*” (R. Pai 1, entrevista. 4 de Marzo 2014)

De forma figurada dentro de la narración, el sol se dirige hacia el ocaso para yacer en la noche en el agua del mar (oeste), la existencia de los seres que viven en el mundo de los muertos toman la imagen de personas durante el día, pero en la noche son agua humedad descansada en el piso. Los habitantes del tercer mundo son consumidos por el agua durante la oscuridad y solo recobran su forma corpórea a la luz del sol.

La palabra muerte haciéndola equivaler a /Irit/ [irit] (*se fue*) es discutible, porque de acuerdo con los imaginarios y símbolos demostrados en las narraciones de montaña, los *awá* hablan de aquel hombre o mujer que “se fue” al tercer mundo al mundo, “donde viven los muertos”. Es decir no hay un concepto de muerte compartido entre el pensamiento occidental y la cosmovisión *awá*.

Entre los *awá*, la muerte está lejos de ser la finalización de la vida, es el paso del segundo mundo al tercero un cambio de lugar de residencia con otra forma de vida.

Al despedirse se utilizan las voces de /iru/ [iru] e /iri/ [iri] : el que se despide de la casa dice:

/iru/ [iru] “se va”

El que se queda responde a la despedida con: /iri/ [iri] “se fue”

Ambas voces cumplen la función de despedida, desprendidas de la palabra /Irit/ [irit], deja entrever a esta, una forma de un adiós más importante que los adiós cotidianos, una despedida especial para los seres escogidos a mudarse al otro mundo.

Como saludo vespertino se hace de la siguiente manera: /Nashtari/ [nash] = /nash/[nashtari] viene del adjetivo /nashka/ [nashka] tarde; y a la vez de *nashna* [nashna]= maduro (refiriéndose a un fruto que ya tiene su tiempo para comer) *na* [na]= sabroso (alimentos apetecidos al paladar) /ta/ [ta] = del verbo /tana/ [tana]: pagar; /ri/ [ri]: despedida. Se interpretaría “se ha atardecido” “se ha madurado el día” a pesar de los esfuerzos de hacer equiparar esta expresión de saludo de “buenas tardes” tiene otra connotación.

También se permite hablar del tiempo:

/Atu nashtari/ “esta atardeciendo lloviendo”

/Wanish nashtari/ “esta atardeciendo nublado”

/ri/[ri]: despedida. Este morfema aparece al final de varios verbos en forma de sufijo; determina la finalización de la actividad, habla en tiempo pasado:

/chari/ [chari]: caminé = viene del verbo *Chan*: Caminar

/ainari/ [ainari]:.cocinó = viene del verbo *ainan*: cocinar

/sairi/: [sairi] jugó = viene del verbo *satna*: jugar

/piri/: [piri] bañó = viene del verbo *pina*: bañar (cuerpo entero)

/patnari/ [pitnari]: lavó = viene del verbo *patna*: lavar (ropa)

La palabra /*tí*/ [tí] es protagonista en las narraciones de origen del primer hombre y primera mujer, de ese relato primigenio se ha heredado un buen número de voces derivadas del lexema árbol.

Los árboles son fríos, no hay calor en las pieles ni en las carnes leñosas, la frialdad es una característica propia de estos seres vegetales y se ha derivado de esta característica el adjetivo dirigido a indicar frío /*tíjì*/ [tíjì]. Los árboles son de colores oscuros, el follaje de las ramas y hojas constituye espacios de oscuridad, impide el paso de la luz solar. De ahí otro adjetivo brotado del árbol es el color negro o /*títkaya*/ [títkaya] y oscuridad /*títkun*/ [títkun].

A “modo de saludo en las noches” se tiene:

*/Tít pa ma ri/* [tít pa mari]:

*/tít/* [tít] = resonancia de */títkun/* [títkun] = oscuridad.

*/Pa/* [pa] = sol ;

*/ma/* [ma]: hoy;

*/ri/* [rì] = despedida, terminación verbal indica pasado de finalización. Se interpreta “se ha oscurecido”

*/atu tít pa ma ri/*:

*/atu/* [adu] = lluvia;

*/tít/* [tít] = resonancia de */títkun/*= oscuridad.

*/Pa/* [pa] = sol ;

*/ma/* [ma]: hoy;

*/ri/* [rì] = despedida, terminación verbal indica pasado de finalización. Se interpreta “lloviendo se ha oscurecido”

Otro adjetivo derivado del mismo árbol es la fuerza representado en los tallos duros, resistentes y capaces de soportar grandes presiones, la carnosidad del árbol es símbolo de fortaleza frente a la debilidad de otro ser viviente semejante. De ahí la derivación de la palabra */tinta/* [tinda] el adjetivo pertinente en designar la cualidad de fortaleza.

Así como en acápites de los preliminares se hacia la comparación lingüística entre los nombres de las partes del árbol y el cuerpo humano, este mismo esquema comparativo es similar con las partes de la casa capaces de asociarlas con el árbol:

Las partes superiores del árbol; hojas: /kih/ [kih], derivan las partes altas de la casa, en el techo: /yalkih/ [yalkih] elaborado de una planta /watkih/ [wat kih] u “hojas buenas”; las pequeñas paredes y techo se hacen de una palmera denominada /walti/ [wal tɨ] palafitos con el fin de defenderse de la humedad y los reptiles venenosos, cada pilar de la casa clavado en el suelo es un /Pu/o palo también hecho de la misma palma de /walti/ [wal tɨ].

La yat [yat] es la representación del árbol cósmico, lo pequeño es una reproducción de lo grande.

La simbolización de los espacios de aprendizaje señalados en la selva o /Inkat/[ingal] y la casa o /yat/ [yat] han perdurado desde tiempos ancestrales, permite a las comunidades awá, la elaboración de un conocimiento arraigado a espacios específicos dentro del territorio, otorgándoles funciones y relaciones manifestadas desde el concepto cosmogónico a través de la acción y la función. El espacio y territorio están afectados directamente por las narraciones de montaña, que influyen a la vez en las comunidades erigidas. Aquí se simboliza e irradia un significado a cada uno de los espacios de aprendizaje, diferenciándolos e identificándolos con relación a los demás espacios, aunque en múltiples circunstancias los pensamientos de cada uno se vuelvan generales para todos. Así se constituyen las palabras clave encontradas en las narraciones de montaña, facilitadoras de las interacciones cosmogónicas y simbólicas entre los distintos seres y elementos encontrados en la naturaleza; propicia relaciones de complementariedad y equilibrio en función de la vida de los seres, protagonistas habitantes de los distintos espacios.

Las múltiples transformaciones del territorio awá a lo largo de la historia derivado de la colonización ha generado y genera grandes distancias entre el pensamiento ancestral acerca del territorio, producto de la simbolización. El ejercicio de realizar un viaje hacia las palabras clave apoyados de las herramientas de la lexicografía y la semántica permiten

abordarlas desde una visión diferente; una sola palabra permite entender un tipo de pensamiento oculto tras la semántica de cada una de ellas.

La cosmovisión, principio básico regente de las dinámicas sociales, culturales y políticas de los *awá*, se disponen a ser comprendidos a través de las palabras claves obtenidas en las narraciones de montaña, brindan herramientas fundamentales para el diálogo recíproco de saberes, orientados a fortalecer y explicar las acciones y actuaciones tanto de la naturaleza en compaginación con los seres humanos en función de la permanencia de las comunidades.

## 2.6 Pragmática de las palabras clave en las narraciones de montaña

Las palabras clave de las narraciones de montaña tienen un valor de uso dentro de los contextos intercomunicativos del territorio habitado por la comunidad *Inkal awá* [ingal awá]; la pragmática apoyada en la semántica, da una mirada a la significancia, a los sentidos adquiridos por las palabras clave en los actos de habla o a las narraciones de montaña a manera de una conversación; muestra la carga ideológica presente dispuesta en los símbolos e imaginarios propios de la cosmovisión de la cultura *awá*.

El argumento discursivo determina particularidades estilísticas e ideológicas en los usos lingüísticos contenidos dentro de la narración de montaña; discursos identificados paulatinamente en el fenómeno de transculturación que afrontan al interior de las comunidades tienden a corroer la cultura poco a poco sin lograr hasta el momento detenerla; los medios masivos de comunicación expresados en la radio y la televisión crea nuevos estereotipos de vida impactante en la niñez y la juventud de estos tiempos lo cual incide directamente en las formas comportamentales de las sociedades *awá*.

En las estructuras “[...] *ap katsa ijmu* [...]” (mi cobija grande), “[...] *papaish ainan ii* [...]” (cocine papas bien calientes), “[...] *ap apampu mampa ikutna* [...]” (mi marido me abriga bastante), “[...] *nane izna kalpane* [...]” (yo mire un animal), “[...] *pichin impit mujish* [...]” (tengo poca luz), “[...] *mampa ish yat mal* [...]” (harto humo viene de la casa) en conversaciones expresadas en el Chimbagal (Barbacoas). El calor, el ambiente, lugares y objetos tibios son las esencias de estas pequeñas frases.

La palabra ñi [ñi] el calor y la luz del acápite anterior están originadas de una sola palabra relacionadas directamente; donde hay fuego se produce la luz se hacen visibles los seres en medio del manto de la oscuridad. De ahí, las palabras relacionadas con el calor, la luz, la visión tengan incluidas dentro de sus morfemas aglutinados la palabra “ñi [ñi].

En las estructuras “[...] *nane usi Inkat mal* [...]” (vivo dentro de la montaña), “[...] *Inkua antus ayuk* [...]” (la vieja viene de adentro), “[...] *amparenwa kualkaru kuitakin* [...]” (la vieja cuida las gallinas de la montaña), “[...] *nane mampa pashimtus kuankua* [...]” (quiero harto a mi abuela), “[...] *tipuh inkua usi katsa ti* [...]” (la vieja de la barbacha vive en los arboles grandes), conversaciones expresadas en Guadual (Ricaurte).

El hecho de encontrar el sustento de vida de la comunidad en la selva tiende a relacionar el morfema contenido en *Inkat* [ingal] con el comer, porque ella es la primera alternativa en conseguir el alimento. Origen y fin del ser *awá*, la visión de las personas giran entorno a la selva, en el sentido de ser generadora del sustento de la vida.

“[...] *Inkua usi Inkat mal* [...]” (la vieja vive en la montaña),

“[...] *nane mintus Inkua aznu* [...]” (yo escucho la vieja gritar),

“[...] *Inkua kuina aratne pipa kasa* [...]” (la vieja da de comer a las gallinas con pepas de monte),

*Inkat* [ingal] remite principalmente a la selva; los *awá* la traducen a su manera la palabra montaña en el sentido de representar el conjunto de árboles, especies vegetales y animales en conjunto, con morfemas de la selva. De ahí su traducción apropiada de “gente de la montaña” es mejor ejemplificada al decir “gente del árbol” o “gente de los árboles”, en concordancia con la narración del origen de los *awá*.

En las estructuras “[...] *ap painkul irit mamas payu* [...]” (mi hijo murió el otro día), “[...] *iru akuish* [...]” (adiós mamá) despidiéndose el que se va, “[...] *iri painkul* [...]” (adiós mamá) despidiéndose se queda, “[...] *nane ainari* [...]” (yo acabe de cocinar), “[...] *nane chari* [...]” (yo acabe de caminar).

La muerte desde la visión occidental es el fin de los seres vivos, en cambio desde la visión *awá irit* [awá irit] es un lexema traducido con sentido de despedida, más no de

muerte en el sentido literal dispuesto en la lengua castellana. Una despedida es el paso del segundo mundo al tercero, donde aparece una nueva forma de vida con características similares a las de la tierra.

El sufijo *ri* [rɪ] al final de los verbos hace alusión a un cambio de actividad, la otra ya se ha concluido. Este morfema se encuentra incluido en varias palabras de la lengua, posibilita demostrar la importancia al momento de definir la finalización de una actividad para continuar otra.

En las estructuras “[...] *tine katsa kih mujish* [...]” (el árbol tiene hojas grandes), “[...] *tipuh kuishpa usi* [...]” (las barbachas están arriba), “[...] *amta titkum* [...]” (noche oscura), “[...] *aks tit kawin Inkat mal* [...]” (los bejucos crecen largos en la montaña), “[...] *ap tim anki* [...]” (mi canasto pequeño), “[...] *up painkul timta* [...]” (su hijo fuerte), “[...] *mampa tijish* [...]” (hace harto frío), “[...] *ap miti ishnu* [...]” (mi pie esta enfermo), “[...] *pas piyi sihti* [...]” (dos manos sucias), “[...] *minatì katsa kawin* [...]” (la guadua crece grande), “[...] *tine samti* [...]” (el árbol duro),

El árbol es principio y fin, se encuentra en las narraciones del génesis *awá* y los ritos de enterramiento del cadáver de las personas en la selva. Durante la vida se percibe la sensación de encontrar en sus morfemas la conexidad con los árboles.

Es emotivo encontrar en el sustantivo *ti* [tɪ] aglutinados otros morfemas, hacia la generación de un nuevo vocabulario que describan las características del árbol como: dureza, color oscuro, oscuridad de la sombra, fuerza, frío, esperar etc.

En las estructuras “[...] *katsa yat akwishpa* [...]” (la casa grande de mi mamá), “[...] *ap papish chachi yatkin* [...]” (mi papá no esta dentro de la casa), “[...] *yalkih kuti* [...]” (el techo esta roto),

La casa es la representación de una cosmogonía, un cosmos del cual se desprende una cantidad de mensajes adscritos al pensamiento propio del *awá*. Casa y árbol guardan coincidencia en los nombres de sus principales partes. Tal vez en algún momento de la historia los árboles fueron el refugio primigenio donde instalaron sus viviendas para

protegerse de las adversidades del clima y las amenazas de animales venenosos o carnívoros.

Gracias a la pragmática se hacen visibles las prácticas sociolectales, dispone conocer a profundidad cual es el verdadero impacto social dentro de la comunidad de cada una de las palabras clave. Esta injerencia de cada una de ellas permite demostrar los alcances del pensamiento *awá* inmersos en las narraciones de montaña, define aún más las posibilidades de redefinir las técnicas adoptadas en traducir los textos *awá*.

Una vez más se comprueba como la traducción literal en los ejercicios de una palabra Awa al superponer una palabra castellana, generan una problemática muy compleja al no obtener los verdaderos resultados en cuanto a la comprensión de la lengua.

La traducción de una lengua como el *awapit* [awabit] debe revisar sus esquemas de trabajo, en el sentido de clasificar las palabras con carga simbólica e imaginaria, para buscar su razón de ser desde la cosmovisión, sin caer en el clásico error traductivo de sustituir o suplantar unas palabras por otras.

Es necesario entender el pensamiento del pueblo *awá* de manera sistémica, como unidad, no como partes que explican situaciones, si no como procesos continuos y coherentes unidos por el cordón umbilical al pensamiento ancestral, desde donde se explican la concepción del espacio y el territorio sagrado.

La creación visualizada en las narraciones de montaña, ilustra el pensamiento de este pueblo, demostrado en las palabras claves supeditadas a través de la cosmovisión, una visión diferente a la traducción simple, porque en el mundo *awá* las montañas, los árboles, las piedras, el agua y los caminos se convierten en símbolos y lenguajes, expresan el vínculo entre el mundo de los espíritus y el mundo terrenal. Se trata de signos y códigos integrantes del territorio como unidad espacial a través de las narraciones, da validez a la idea de ser y razón de ser del *awá*.

En el capítulo aquí finalizado pudo describir una tradición oral antiquísima de hechos perdidos en el tiempo. Las funcionalidades ontológicas y epistemológicas

mantienen una relación directa con las narraciones de montaña vinculadas a la selva y la casa. La selva es en esencia la principal muestra de las funciones ontológicas, del mismo ser *awá* y las narraciones ligadas a la selva con el ser humano se demuestran en las expresiones lingüísticas descritas en cada parte del cuerpo, discernidas hacia una total integración entre hombre y árbol. En su lugar la casa es el depositario del conocimiento, de las funciones epistemológicas radicadas en el escenario de continuo intercambio de saberes a través de la palabra. De estos dos escenarios donde convergen lo ontológico y lo epistemológico radica un conjunto de palabras clave destinadas en primer lugar a sustentar las raíces lingüísticas del *awapit* y en segundo lugar a orientar las bases para el entendimiento del pensamiento *awá*. La descripción de las particularidades morfosintácticas, lexico-semánticas de las mismas, se constituyen en un centro gravitacional capaz de concentrar los elementos básicos que puedan ser utilizados en la construcción de una didáctica y pedagogía fundamentadas en las narraciones de montaña en la formación de los niños *awá* estudiantes de la escuela.

### **CAPITULO III : PARTICULARIDADES MORFOSINTÁCTICAS Y LEXICO SEMÁNTICAS DE LAS PALABRAS CLAVE EN LAS NARRACIONES DE MONTAÑA PRESENTES EN LA HUERTA Y EL RIO QUE CIMENTAN LO AXIOLÓGICO Y ÉTICO EN LA FORMACIÓN DE LOS NIÑOS**

El Dasein tiene, más bien, en virtud de un modo de ser que le es propio, la tendencia a comprender su ser desde aquel ente con el que esencial, constante e inmediatamente se relaciona en su comportamiento, vale decir, desde el «mundo». Martin Heidegger, El ser y el tiempo.

#### **3.1 Escenario que propicia lo axiológico en la huerta o pia saumat**

La memoria de comunidades sale a la vida gracias a la palabra, dejan las huellas sobre las huellas de otras ya borradas; en la inmensidad del mundo de la selva están las voces de animales y plantas, nuevas escrituras, expresiones fraguadas en medio de violencias directas y sutiles en una época orgullosa, desconocedora y aplastante.

Sobre las huellas de las narraciones de montaña se encuentran historias de hombres y mujeres, primeros habitantes del mundo del antes y del hoy, salen gracias a las voces de la sombra del silencio y del miedo, ecos de palabras retumba a pesar del paso de los años, de los siglos en el olvido.

Las narraciones relacionadas a los seres habitantes de este mundo, coexisten en los diferentes espacios de aprendizaje del territorio *awá*, es la gran riqueza heredada de los antepasados. Ahí esta la fuerza, la razón de la existencia del ser, las sabidurías configuradas en la epistemología, el conjunto de valores innatos a la cultura, conforma una axiología única y un sistema de preceptos éticos capaces de lograr caracterizar la comunidad con una cultura propia en este medio selvático. Cosmogonias antiguas, portadoras de sabios consejos han enseñado a vivir en armonía entre gentes, animales, plantas y demás seres espirituales de este mundo, del de abajo, del de arriba y de más arriba; el de la primera gente y de la gente de ahora.

La narración es un ejercicio de recuperación de imágenes de otros tiempos: huellas de los antiguos en los rostros del presente, fragmentos de vidas epopeyicas de grandeza sin

igual, patrimonio de la memoria colectiva de este pueblo; presentes en cada labor diaria, en los afanes de la fiesta, en las renovaciones de la narración, tan antiguas como la selva, los ríos y los espíritus tutelares vecinos de los *awá*. Pueblo que guarda fuerza gracias a la narración oral en alianza con los espíritus transmisores del aliento de la expresión cultural.

La axiología posee una connotación vital en este escenario, tiene en cuenta que el *awá* sostiene una relación directa con el medio ambiente selvático. Son fundamentales los preceptos de la axiología hacia un entendimiento entre hombre y naturaleza. Las narraciones dispuestas en el escenario axiológico están dirigidas al respeto con el entorno donde se desenvuelve el hombre, hay necesidad de conservar la selva para poder tener fuente de carne provista por los animales de caza o los peces de los ríos, en ese sentido las narraciones de montaña se convierten en normas coercitivas por medio de las cuales se comunican los espíritus de la selva para mandar los mensajes dirigidos a velar por el equilibrio ambiental.

El respeto a la naturaleza es un respeto hacia el mismo hombre porque de ella depende la vida misma de toda la comunidad.

**3.1.1 Narraciones de la montaña en la huerta o pata saumat.** El espacio de las huertas donde el *awá* realiza los cultivos, son lugares especiales en la selva, guardan características singulares, permiten desarrollar las actividades agrícolas más indispensables en la subsistencia. Al mirar las tierras de la selva no quiere decir que todos los suelos tienen las condiciones para desarrollar cultivos; las zonas aptas para la siembra del maíz, (cultivo de corta duración) tienen tipologías particulares; en cambio el chiro o plátano de larga duración se cultivan en suelos con otra clase de rasgos. El *awá* observa muy bien el tipo de plantas del lugar, el color de la tierra y principalmente la ubicación. Las regiones en la parte baja de las peñas tienen fertilidad favorable al crecimiento del chiro, mientras las más tendidas en zonas de pliegues montañosos son propicias al cultivo del maíz. (Ver figura 23).



**Figura 23. Plantaciones de Chiro al pie de una peña de la comunidad del Camarón**

Fuente: esta investigación

Pero no todo el tiempo fueron agricultores los *awá*. Según la narración de origen, se dice: “*Attim awá comía frutos de un solo árbol*” (R. Pai 2, entrevista. 4 de Marzo 2014). Este fragmento demuestra el nacimiento del representante inicial de una horda de recolectores. Los árboles no fueron labradores ni enseñaron las labores de la agricultura, ellos simplemente muestran los frutos comestibles y hacen de los primeros *awá* unos hábiles conocedores de las plantas comestibles de la selva.

Así, la etapa de recolector duraría largos años, cuando los frutos escaseaban por alguna razón de la naturaleza, llega la penuria del hambre y el nomadismo debió ser una constante de ésta época de ir de un lugar a otro en búsqueda de los frutos o de los animales que podían servir de alimento. Una constante de dioses y hombres recolectores de alimentos aparecen en la historia de los pueblos precolombinos han quedado impresas en las narraciones orales como también en las expresiones artísticas de la cerámica. (Ver figura 24)

Pero todo cambiaría un día según la siguiente narración:

*Anniane chikas warachi awane yakira pura akatkis pusha pura akatkis akuishkas papishkai paitta payu sanitpa akatkis kuanne min atish . Paishpane yakira asamtu masa payune inkuane kasha pinkatkis paishpane inkalmat ikatkis suasne asachi pakane si mih piannakatkiis pait pakikatkiis i kin tirainkatkiis paishpane watkuawat kukatkis paishpane satnuakatkiis inkuane paishparane wat akatkis masa payune paishpawa akuishne pine si pimin kiamtakatkis mimakatki paishpane*

*kaishkatkis akuishkanain piannamtakat kis mamas payurane akuishkat pishkas kutakatkis inkuara izna inkuane piannakatkis paishparane muñannu akatkis si kasa pianna katkis:*

*¿mitas karau sine?*

*Suasne inkuarane awane kampa amtakatkis mitama karamtura iakatkis kata ti kumtakima ti sait aishpa wamtakakis.*

*Inkuane kaishnuakatkis katsa ti kumkin wantera i utmanuakatkis mis mis mis kaish katkis inkuane si min tashkatkis pia kas paitta kumaishpa sun kanain kaishnuakatkis. inkuawa katsa tine ti saitne chiyura panatnua katkis inkuane katsa ti pamika akatkis utane kumtakatkis sua mijakatkis wan kumaishpa taishnuakatkis usne chatnuakatkis minkas pianchi inkua irikane awane inkuawa kumira katsa tira sun kumira tasnuchi akatkis awane Yalta kaitikatkis suasne awane kaishkatkis katsa tine kuarawai sun payune katpane awakanakat kis kuppakas sisukas pitmukas uspane wam atkis ti masukasa kama ti pian nupua ,inkuane mimimpa suasne uspane rijutakatkis inkuana piantanane pik paitkin impit ainakatkis tatam katti sakatkis nim inkua taishtimpa impit paitkin sun kana piantakatkis pichinne ish puskatkis uspamika wat pattarachi akua pak puskatkis sun payune uspane wan akatkis katsa tine namtit kimtikatkis awane mamasa masa katkis kuiskutachiwat sun tine namtuchi aktkis suasne pitmura iznapa inikatkis mamas payne izkatkis masa ti kanakatkis chiyuras pitmune nurane awarusa kainakatkis awane mantakikatkis tit titnipa nurichasmin kaishkatki wakuít kasa titkatkis suane wam waishpa naikatkai kumaishpa tijane sabatumat wan putamat taish kat kai putamatne kunmuchi ti saitne kuishpa taishkat kuaishpane wat pitzare pia kukatkis sun kana ikakti kuiyatne pia kumire ammne kih kuna kumtukatkis ti saitmat usne kih min kumti kuyatne an aznuakatkis kuanapa usne kuiyi ampakatpa ñantarushshine awara kuanatnuj.*



**Figura 24. Portador de alimentos**

Fuente: KRICKEBERG, Walter. Mitos y Leyendas de los aztecas, incas, mayas y muiscas. México: Fondo de la cultura económica, 1994

Traducción del *awapit* [awabit] al castellano:

*Antiguamente no existían los sembríos, la gente sufría mucho buscando comida y solo mantenía con hambre. En una casa el papá y la mamá salían cada día en búsqueda de la comida hacia lugares bien lejanos. Entonces los niños quedaban solos llorando de hambre. Un día pasó Inkua cerca de la casa y de verlos llorar de esa forma se compadeció y quiso calmar el hambre de esos chiquitos. Se internó en la montaña y al rato llegó con un montón de frijoles, cogió una olla, la colocó en el fogón y siguió cocinando los frijoles hasta que estuvieron bien cocinados, entonces les sirvió a los niños y quedaron tan llenos que jugaron toda la tarde hasta que se quedaron dormidos. Después de ese día la Inkua se encariñó de los niños y siguió cuidándolos todos los días cosa que estaban tranquilos por bien comidos.*

*Un día se dio cuenta la mamá que el niño orinaba fríjol. La mamá le preguntó de dónde comieron frijoles, el niño contestó que la inkua llega, la mamá misma y nos da de comer.*

*Entonces los padres decidieron al otro día esconderse para ver que sucedía, y , habían dicho los niños:*

- inkua llegó con frijoles los cocino y nos sirvió a los niños.
- ¿de donde trajo esos frijoles?

*Se preguntaron los padres y empezaron a seguir a la inkua, sin que ella los pueda mirar, caminaron hasta un sitio donde se encontró con un árbol grande que en cada rama cargaba alimentos. inkua meneaba un bejuco de guandera y decía:*

*-mis mis mis mis frijol*

*Y frijol caia, decía maíz y maíz caia y así con cualquier clase de alimento.*

*Eso había sido un secreto de inkua conocer un árbol tan grande que alcanzaba con sus ramas a tocar el cielo y era de pertenencia de ella, de ahí comía, se mantenía. De ahí caían toda clase de alimentos y ella los recogía. No le contaba a nadie que ese árbol existía y nunca antes nadie había conocido sobre ese árbol.*

*Cuando ella se fue, las personas intentaron bajar los frutos diciendo lo mismo que decía ella, y meneaban la guandera, pero los alimentos no caían.*

*Después que ya miraron eso, regresaron a las casas y se comunicaron con las demás vecinos. Todos ellos conversaron que deberían tumbar ese árbol; en ese tiempo había toda clase de animales pero ellos eran personas, conejo, papagayo, ardilla, pájaro, pizanchit, chichu, pilmo, etc.*

*Entonces hicieron, si fuesen al trabajo y ellos poder tumbar tranquilos, las mujeres se quedaron haciendo bulla con un mazo, si estuvieran majando la damajagua, para no dejar escuchar a La Inkua, pero ella decía: están tumbando mi árbol grande.*

*Entonces pensaron, matar a la inkua: colocaron una olla de barro y pusieron a desleír brea.*

*Le colocaron una grada de balsa resbalosa, cuando ella fuera labiendo a la casa se cayera en la olla caliente de brea.*

*Así la mataron y la taparon para que no pudiera salir.*

*Cuentan que salía un poco de humo porque no lo taparon bien y de ese humo salieron zancudos y moscos chupa sangre.*

*Ese día todos trabajaron en cortar y tumbar el árbol pero se les hizo de noche y cansados se fueron a dormir. Así fue, temprano regresaron, pero qué sorpresa cuando miraron el árbol y estaba sano, no tenía ningún corte. Decidieron no darse por vencidos y continuaron nuevamente.*

*Cuando el árbol ya estaba casi cortado el tronco no cayó, así que mandaron a la ardilla a trepar y llegó hasta la mitad y no pudo más y regresó.*

*Entonces vino el pilmo, que es una ardillita voladora, y se subió a ver por qué no caía el árbol y cuando llegó arriba se dio cuenta que estaba amarrado con un bejuco que colgaba del cielo; entonces el pilmo bajó a avisar a los demás y lo mandaron a que lo cortara, pero lo primero que hizo antes de subirse a cortar fue buscar un caparazón de un caracol; se subió y tan pronto cortó, el pilmo bajó rápido y se metió en la caparazón del caracol, y el árbol cayó al suelo y cayeron toda clase de frutas.*

*Desde allí toda la tierra se pobló de toda clase de cultivos. Toda fruta y comida que había allá arriba se regó por todas las zonas de Colombia. Por una parte cayó chontaduro, por otra chiro y así todo lo que había en el árbol.*

*La parte del tronco cayó por Sábalo y toda esa parte de la costa, por eso la tierra de la costa es mala para sembrar y el producto no dura. Las ramas que tenían frutos, cayeron en la parte de arriba, por eso la parte de arriba es buena para sembrar.*

*Si el árbol no se hubiese tumbado no se tuviera los frutos y alimentos de la selva.*

*Nuestros abuelos también dicen que los animales que comieron diferentes frutas de igual manera hoy día comen las mismas pepas. Ejemplo: el loro comió maíz y así se quedó que ahora el awá no puede regar maíz y recogerlo todo porque el loro y el papagayo se comen el maíz tierno o casi por secar.*

*El perezoso se subió a comer ramas tiernas de los arbolitos, por esta razón se quedó comiendo sólo hojas de árboles de los árboles y se acuesta a dormir.*

*Y, el papagayo era el que más alborotaba para que tumbaran el árbol, de igual manera se quedó escandaloso hasta ahora.*

*Los animales que no trabajaron son los animales que hoy molestan los sembrados del hombre y se comen el maíz, el chiro y otros (P. Pai, entrevista. 2014, abril 4).*

El *Katsa t̩* [katsa t̩] es un árbol característico por la altura, tan alto que bien sus ramas podían tener conexiones más allá del cielo, gigantesco y de grandes proporciones, pero la propietaria es un espíritu femenino llamado *Inkua* [iŋgua]; poseedora de secretos,

dueña de los alimentos, nunca estuvo dispuesta a compartir con nadie el granero de comida depositado en aquel árbol. Las extensiones de los bejucos provienen de un mundo más allá de las nubes desde el mismísimo cielo demuestra venir de los mundos donde habita el sol y la luna. Gracias al *Katsa ti* [katsa ti], el *awá* logra conocer el arte de cultivar la tierra y desde esos tiempos las selvas dieron paso a huertas de diversos productos. (Ver figura 25)



**Figura 25. Huerta de plátanos o *Pata saumat***

Fuente: esta investigación

El corazón de madre se revela en las actuaciones de *Inkua* [ingua], se ratifica el ser de un espíritu femenino, susceptible de sentimientos de mamá; el dolor y lamento de los hijos cuando tienen hambre la conmueve, exponiéndose a develar el secreto guardado en el árbol de la comida.

La gente decide seguir a *Inkua* [ingua] y encuentra el secreto de aquel árbol que tenía en las ramas frutos de toda clase; al caer el árbol caen consigo las semillas, nace la agricultura y los *awá* se convierten en labradores de la tierra selvática.

La misma historia se repite a lo largo de las comunidades selváticas de los amazonas y llanos orientales, la misma con diferentes protagonistas, señala un vínculo entre estas regiones apartadas, ¿de donde vino esa narración oral del pacífico al amazonas o del amazonas al pacífico?.

Como este ejemplo traído de las selvas amazónicas con mucha similitud al generado en las selvas del territorio *awá*:

En aquella época vivían hombres que podían convertirse en animales, había mucho hambre y buscaban por donde sea el alimento. En las noches, uno de ellos, el mono, salía de la comunidad y regresaba al amanecer lleno la barriga y sin hambre. Una noche, lo siguieron y miraron que el mono tomaba los alimentos del “kaliawiri”, un gran árbol que tenía todos los alimentos: caña, yuca, batata, plátano, etc. Por primera vez los Sikuani conformaron minga para derribar el árbol. Sin embargo era tan fuerte su tronco que pidieron ayuda a Palemeo, un abuelo hombre. Pero en la noche el árbol sannaba y volvía a crecer, llamaron a las hormigas que se llevarán lejos las astillas. Los bachacos las pusieron en el río Orinoco, formando así los raudales de Maipures y continúa por este afluente. Finalmente cuando tumbaron, cada uno cogió las semillas que necesitaban y las dispersó por las sabanas y la selva. (Queixalos y Jimenez, 2010)

El *Katsa ti* [katsa ti] es el génesis de la agricultura pero también se destaca algo interesante: Al crear al hombre y la mujer muy poco se habló de los animales. Solo existía la selva con todos los árboles y plantas menores y hombres. Pero en la narración de *Katsa ti* [katsa ti] se originan los animales y estos derivan de los mismos *awá*, por efectos o defectos tomaron forma de los vecinos habitantes de la selva.

*“tio tigre, hablaba antes en Awapit [awabit], tenía mujer awá, era buen cazador, traía harta carne todos los días. Pero lo que nadie sabía era que cuando salía de la casa se convertía en tigre y cuando llegaba a la casa volvía tomar figura de gente”* (F. Bisbicus, entrevista. 2014, abril 4).

Los animales entonces deben tratarse de hermanos de sangre, venidos de un mismo árbol genealógico según pueden explicar las narraciones:

*Piane awa akatkis masa painkut mijakatkis sun ashampane pia ampune katkin akatkis masa namti kitatne masa payuin paitnuakatkis pia kasa chpikasapia matnuakatkis mamas payuranepiasmin kinnuakatkis usne awara kamchintu akatkis aukana kuñarune kaishnuakatkis ap kuñarune pia kuamtuchi piara mimatakatkis*

*¿yawa pia kuarau?*

*Usne kaishkatkis masa kintat payish mamas kintat wish.*

*-kuñarune kaishkatkis*

*Nune pia kautuchi timnenutassi nune pittawarain chai pia wish kuñaru izkane pia kuamtuchi awa piane mampa kuarit akatkis.*

*Mamas payune yash itnikatkis ñankatkis usne ñancha kaishnuchi akatkis masa maistin masa kintat kuamtakatkis.*

*Kuñaru awane pinta impará pia awane tit pian tikatkis naishkane paña usta piannakatkis pankait kariji kaishnuaktkis iznikatkis katkitmat upane irit tatakis.*

*Ambu wan inkal akatkis sun ittit suasne ashampara kainakatkis ashampane atiz wan atiz sun ampune paishta piantarakua, ampurane kaishaktkis.*

*Wane ichitchish nane kamtĩmtu arau, pia awane chapikasa matnuakatkis aralne, aĩmtakatkis ampune kaiskatkis nijuri akaitnaka piannakane awane pirit pura pia awa ashampa pish sarikat ashampane kaitnu naishti piktne pu takatkis pish samikashare Yalta piannakare pu titit taiskatki*

*¿Chimai ampune pitchi pustitkis?*

*Pia awane masa painkut mijakatkis ap papishne inkalmat chai kaishkatkis karaskuit usnu chamin ashampane iznĩmtamin usne annuchi amina n atiz ikatkis chipusamat wat pik pia awane mampa kuamtakatkis paña Yalta pia wichi.*

#### Traducción del awapit [awabit] al castellano:

*En esos tiempos el maíz era persona , nosotros. Con la mujer que consiguió para esposa tuvo un hijo y vivía , cualquier gente. Este hombre maíz era incansable para sembrar maíz, estaba preocupado permanentemente por sembrar maíz en la montaña. La cantidad de lote sembrado lo media por quintales y un quintal de rastrojo lo podía sembrar en un solo día cosa que no lo hacían las demás personas. Por este motivo era admirado por la agilidad para sembrar tanto maíz en un solo día.*

*El principal secreto para sembrar maíz era de echarle guarapo a la semilla recién sembrada y de forma que al otro día crecía un hermoso maizal de manera admirable para todos. La intención de este hombre maíz era de enseñar la técnica para que todos pudieran sembrar , el.*

*Los cuñados le decían:*

- mi cuñado parece que no está sembrando maíz
- y preguntaban al maíz awá,
- ¿cuánto regó de maíz?,
- y el dizque respondió:
- ya terminé un quintal y me falta otro quintal,
- dizque dijo.

*El cuñado del maíz le dijo:*

- usted no está regando maíz. El canasto está entero,
- es que dijo,
- usted solamente anda volando los afrechos de maíz.

*Cuando el cuñado miraba, parecía que no estaba regando maíz pero el maíz awá ya tenía regado bastante maíz.*

*Un día se fueron a ayudar a socalar al hombre maíz, pero a él no le gustaba que le ayudaran a socalar porque de un solo machetazo él trochaba un quintal de rastrojo.*

*El cuñado awá trabajaba muy despacio, y al ver que trabajaba muy lento, el maíz Awa lo trozó y por la tarde regresó a casa del suegro y la suegra y les avisó que se había perdido;, y cuando iban a mirar donde ellos habían estado trabajando pues lo encontraron trozado y ya muerto.*

*El suegro lo acompañó al socal y el suegro, mirando que no había nada socalado, todo era montaña, palo grande, monte sin socalar y oyó un grito por allá*

*abajo, venía sonando machete, y entonces ahí se cortó la tierra, entonces cuando llegó ya estaba socialado.*

*Entonces se fue a conversar donde la mujer y la muchacha bravísima, todos los de la familia bravísimos porque el hombre había matado al papá. Entonces el hombre, todo regañado, dijo: ustedes ya no me quieren, ya no me quieren ver, yo estaba era enseñándoles, y así se fue, y ¿ese hombre por dónde se fue?*

*Al hombre maíz le gustaba regar maíz con el guarapo y un día mandó a la mujer a traer un calabazo con guarapo y aunque la gallina ya se estaba cocinando para el almuerzo, el marido le dijo que regresara rápido.*

*Cuando llegó al trapiche encontró varias gentes borrachas. A la mujer del maíz awá la violaron los borrachos que estaban en el trapiche y cuando le hicieron el amor, le quedó guindado, dizque pataleaba, pataleaba y después al último agarró machete y le dejó cortando el pene al hombre abusivo.*

*Mirando esas cosas, el hombre se enojó, no regresó a la casa, se quedó en el social hasta que ya estuvo la cosecha.*

*El hombre del maíz tenía un hijo y a este le gustaba mucho conversar con él; mi papá anda en la montaña, es que dijo, anda soplando flauta y la esposa iba a ver dónde estaba pero él no se dejaba ver de la mujer, se iba más lejos.*

*Después que cosechó, se fue con el hijo que ya estaba más grandecito para Nalbu, en el sector de cerca de Altaquer, y por eso en la Chimbusa es buena tierra.*

*Al hombre maíz le gustaba sembrar harto maíz y en casa no faltaba el maíz. Si nosotros hubiéramos trabajado así, estuviéramos bien (H. Pai, entrevista. 2014, Abril 4).*

El papel jugado por el maíz en el desarrollo de las comunidades precolombinas fue fundamental y protagónico, este producto ocupa en los hogares el alimento de mayor consumo vital (Racancoj, 2005: 37).

Las comunidades awá dependen muchísimo de la siembra de este producto y tienen la mayor parte de las tierras dedicadas a cultivar estas gramíneas. La técnica mencionada del “*Tumba y pudre*” se practican hasta el día de hoy; después de escoger el terreno apto para estas labores, riegan el maíz, es decir la siembra se hace con la técnica llamada “*voleo*” consistente en tirar los granos en medio de la maleza proporcionalmente al lote de terreno. Luego de ello se sociala o sea se corta los arbustos y plantas pequeñas, seguidamente se tumba los árboles grandes, en una técnica practicada por centenares de años con buenos resultados para el florecimiento de la agricultura awá, suelos pobres en nutrientes. Los arbustos y árboles terminan pudriendo hojas y tallos que brindarán materia

orgánica a las plántulas de maíz brotadas en medio de esa tala de bosque, hasta alcanzar la madurez y productividad. No cabe duda el papel fundamental de éste cereal en el surgimiento de grandes civilizaciones americanas como Aztecas, Mayas e Incas (Ver figura 26)



**Figura 26. Cintéotl. En la mitología mexicana es el dios del maíz**

Fuente: Biblioteca Apostólica del Vaticano. Códice Borgia. Autor desconocido. Siglo XVI. Disponible en: <http://www.rupestreweb.info/mazorcadesgrana.html>

Anmiane wayane awa akatkai yal mijakat karain ashampa mijakat, wayane inkalmat pia kuamtu yalkisne ikimtu akatkis awain iztit iritmatne waya namtimtu akatkis naishkane awain namtit amtuakatkis. Wayane pia kuana yas itnu chakatkis awakana chakatkis paitikane yalta amtakat suasne pia tim piannakatkis wana kuat kiantatakatkis kakua namti ma kakuane winamtikatkis yalta kaittikat.

Mapas payurane paña sueero yalta ikatkis pia paikuan winamtitkin kuana suecronepiane nammitakatkis wayane pia kizpu kiznua katkis suasne suecrone kaishkatkis timne puntima kuanikatkis suasne suecrone kaish katkis paña kuanapishta ñantas kaishkatkis ti kuana suecrone kaishkatkis kuanapishtañana suecrone matkatta uzakatkis imtukana

¿pitne mita kuanapishpa plane?

Suecrone chikas iztachikis nijutnu panakat mita kakimtu cha kuanapishne paña kuanapishne machine piakas kuanachi kis pia paikuatne suecrone plane ainat kukatkis masa pait Katsa us kuanne suasne pia airane yal mamatne masa tit kanakatkis machine masa pait impusta inakatkis yalkis pitatnuakatkis suane misatkirikatkis suasne machine tira nukal suecrone nijiru kishkatkis tittane, suecrone kaishkatchi kuanapishne kishkatkis impusta pait pakikatkis sun pia punta mij airit mij paña kizpura inkatkis nutarakatkis titoara sua waya namtikat sua chankin pusmarakatkis inkatmat sune makima chai pia kumtu. (Ver figura 27).



**Figura 27. Mono o waya**

Fuente: esta investigación

Traducción del *awapit* [awabit] al castellano:

*Hace mucho tiempo el mono o Waya había sido gente, tenía casa y mujer, Waya trabajaba en la montaña sembrando maíz, cuando salía de la casa para ir a trabajar era persona, pero en el camino se volvía Waya, ya por la tarde cuando volvía a casa regresaba , persona.*

*Waya había estado socalando para regar maíz , si fuese persona, cuando ya termino la tarea se fue a la casa, luego trajo un canasto de maíz para sembrar, lo dejó regando la mitad del terreno y , le faltó semilla , regresó a la casa.*

*Al siguiente día fue a la casa del suegro a pedir que le preste maíz para terminar de regar.*

*- Suegro se me ha terminado la semilla , présteme para acabar de regar.*

*El suegro le presta la semilla. El machín desgrana las mazorcas con el suegro, después de terminar de desgranar , llenó el canasto y se fue a terminar de regar.*

*En esas el suegro dijo:*

*Voy ayudar a mi yerno a tumbar palos*

*Entonces el suegro dijo: me voy a ayudar a tumbar palos a mi yerno. El suegro vivía en una loma y cuando él iba bajando en la mitad de la loma , bajaba y decía:*

*¿Dónde está el terreno de maíz de mi yerno?*

*Pero el suegro no vio nada y se quedó pensando dónde estaba trabajando su yerno.*

*El yerno machin no sembró el maíz que había pedido prestado al suegro sino que lo tostó en una olla grande para comérselo. Después de tostado el maíz y al lado de la casa había un bejuco de guandera . El machín tenía la olla encima del fogón y él se brincaba de la casa, se colgaba a ese bejuco, regresaba de allá y se comía un*

*puñado de maíz tostado. Cuando el suegro llegó , el yerno se sintió avergonzado, pero el machin que estaba subido en un árbol grande mira al suegro, baja rapidito por el bejuco de wantera , el suegro no le dijo nada.*

*El yerno se bajó de allá, llegó al fogón, agarró la olla que tenía llena de maíz tostado, se la colocó en la cabeza y se fue subiendo por el bejuco de guandera y se convirtió en machín.*

*Se quedó viviendo para siempre en la montaña, por eso a él hasta ahora le gusta comer maíz.*

Estos primates con facciones semihumanas tienen un lugar dentro de la iconografía de las narraciones orales y su papel en la injerencia a la fertilidad trasciende a lo largo de la historia precolombina, el mono aparece de esta manera en la cerámica pictoglifos, petroglifos y demás lugares de expresión artística a lo largo de la geografía americana. (Ver figura 28).



**Figura 28. Ozomatli o mono en la cultura azteca**

Fuente: Xochipilli, dios patrono del signo ozomatli, onceavo del *tonalpohualli*. *Códice Borgia*, lám. 13. Digitalización: Biblioteca Rafael García Granados, IIH, UNAM, 2008.

En la selva aún puede observarse los monos, andan de árbol en árbol hábilmente ambulan por las ramas de las copas de los árboles con tan admirable destreza, las largas manos del mono cuelgan de un lado a otro hasta llegar a las palmas de *pambil* [pambil] donde toman los frutos maduros. La adaptación de estos monos es admirable, se han convertido en diestros “caminantes de los árboles”.

Los cazadores han contado los terribles momentos cuando capturan un mono, ellos dice “*suplican por la vida, coloca juntas las palmas de las manos suplica en pose de*

*bendición, de la tristeza de los ojos brotan lágrimas parecidas a los humanos porque saben del destino, ha terminado y les espera la muerte*". Escena espantosa porque por un momento pareciera dejar de ser un mono y se tratara de un ser humano. De la misma manera: "cuando el mono se pela y echa a cocinar, en la olla aparece, si fuera un niño o un pequeño hombre en el hervor de la olla" (H. Pai, entrevista. 2014, abril 30).

Los monos son hasta ahora unos animales con interés en los cultivos del maíz, les encanta comerlo y los dueños se enfadan por ver la destrucción de la huerta de maíz a manos de estos homínidos. De ahí la venganza del cazador no se hace esperar. Los monos son condenados a muerte y los cuerpos son devorados así parezca un acto con muestras de semi canibalismo, pues es muy notorio y resaltable el hecho del parecido entre seres humanos y el llamado *machin* [machin] desde el idioma *kechwa*.

Masa ashampa , masa ampu usakal yatkin ampune katkim akatkis pia mijaral ashampane watakatkis pia taya mamas payune kaishkatkis paña ampurane pia patnipay taya ikatkis ampune iznuakal plane tayachiakal kutña mish wjakat ashampane kaiznuakat patnapai.

Ampune wat akatkis ahamparane timne punwat patkatkis plane pinta taya naiskane yalta piannatne pia chikatkis ma ampune mintakat ashampane pia chimtakat amtane kinsij plane chikatkis ashampane kawin chicha samtakatkis ñatkas kapat chirawane pitnikatkis kinkane ampukasa pitit tu kintikatkis an naishkane izkutkatkis ashampane izkatkis kakuane awa namtit akatkis kakuane sisu akatkis suasne ampune izkukatkis ashamparane piankatkis maishti kasa pinkatkis.

Usne kaizkatkis

¿pianku kaishkatkas?

Suasne sisu namtikat chiyumat irikat mamas payurane piannakatkis ashampakana kuyunna ampurane usne kaiztakis.

Pia taya parikane piannanish kaizkatkis pia kina, ainan yatsana.

Suasne mamas pitawarain kaitikatkis chiyamat.

Traducción del *awapit* [awabit] al castellano:

*Una pareja de esposos vivían en casa, el marido era cuidadoso en cultivar las huertas de maíz y la mujer era gustosa en probar los choclos en las comidas. Un día la mujer le dijo al marido:*

*- Vamos a coger choclos*

*Y juntos se fueron al maizal, el esposo miraba que el maíz no estaba maduro, le faltaba , tres semanas , sin embargo la mujer decía:*

*- Ya esta listo para ser cogido*

*El esposo obedeció a la mujer y cogieron un buen canastado de maíz demasiado tierno. En la tarde cuando llegaron a la casa, se sentaron a desgranar el*

*maíz, pero el esposo le costaba dificultad el desgranado, mientras la mujer lo hacía con mucha facilidad.*

*Toda la noche la mujer se dedicó a moler el maíz y cocinar chicha y envueltos. Terminado su trabajo, la mujer se fue a dormir ya en la madrugada junto con el esposo y más tarde el hombre se despertó y la mujer estaba dormida tranquila y el hombre miró a la mujer que estaba transformada medio cuerpo awá y medio cuerpo en pájaro y después se despertó y el esposo pensó planear a la mujer y luego le planeó con machete.*

*Ella le dijo:  
¿me planeaste?  
Y después se convirtió en pájaro y se fue al cielo y otro día llegó a la casa nuevamente, mujer para dar el consejo al esposo. Ella le dijo:*

*Cuando haya choclos bajaré para moler y cocinar envuelto y chicha y luego volando se regresó nuevamente al cielo mismo (P. Pai, entrevista. 2014, Mayo 23).*

Por su parte, las aves merodean las huertas del *awá*, al encontrar el maíz tierno antes de formarse en choclo o *taya* [taya], es preferido por los pájaros, ese es el punto de picotearlo comerlo y digerirlo fácilmente, aunque ante los ojos humanos enfurecen este acto porque es un maíz sumamente tierno y la mayor parte de granos se desperdician. El enojo obliga a condenar a muerte a los pájaros olvidándose de la condición humana que tuvieron estas aves en los orígenes de algún momento de la historia.

El espacio destinado a la huerta de la selva o *pata sau mat* [pada sau mal] representa un complejo lugar donde confluyen gran cantidad de saberes, experiencias y técnicas propias en materia de la agricultura en términos de un medio selvático. Hay de considerar sobre las tierras del pie de monte del pacífico tienen particularidades fisicoquímicas no aptas en el desarrollo de una agricultura intensiva y constante dentro de una porción de terreno. Los *awá* han realizado una adaptación a estas características del suelo y junto con las narraciones de montaña han desarrollado una agricultura capaz de interactuar en un medio de suelos y ecosistemas frágiles.

La axiología tiene injerencia en el desarrollo de las actividades agrícolas, deja entrever la posibilidad de coexistencia entre los seres humanos y la naturaleza circundante en el medio de selvas y marañas. La formación recibida en el transcurso de la vida deja

huellas impactantes por medio de las narraciones de montaña, forja un pensamiento con valores importantes de los cuales depende necesariamente la vida humana en esta región.

Los esfuerzos necesarios para conservar los recursos naturales del gran ecosistema del territorio *awá* es uno de los valores pregonados en las narraciones de montaña en antagonismo a las culturas occidentales quienes no han podido frenar el deterioro ambiental, debido, posiblemente, a no tomar conciencia y actitud de respeto hacia la naturaleza.

Los valores ambientales desde las narraciones de montaña son una forma de generar cambios de visión y de apreciación de la naturaleza. El hombre es un integrante más del medio ambiente junto con animales y vegetales quienes se derivan de un mismo punto de origen desde los tiempos antiguos.

### **3.2 Escenario que propicia lo ético en el río o *pi***

Una vasta y profunda tradición de pensamiento *awá* inmerso en las narraciones de montaña es el sustento del grado de formación cultural alcanzado por estas comunidades, más el conquistador y luego colono español, los ignoró y declaró la guerra ante la imposibilidad del sometimiento. De la misma manera los actuales procesos de neocolonialismo del pensamiento luchan contra la posibilidad de que el *awá* se mire en el espejo fragmentario del pasado y recobre las banderas de lucha de los antepasados Sindaguas por la reivindicación de los derechos culturales para continuar sobreviviendo.

*“No se trata del descubrimiento de un repertorio iconográfico inédito, sino de la imposición de lo que occidente entiende, por persona, divinidad, naturaleza, causalidad, espacio e historia. De hecho, bajo las redes estilística y perceptuales oponen otras redes que componen otra armadura conceptual y afectiva, la cual organiza inconscientemente todas las categorías de nuestra relación con la realidad”* (Grusinski, 1990)

El territorio *awá* es el crisol de una cultura y cosmovisión, a quienes les han escrito una historia, desde la visión del vencedor occidental, una extensa porción de tierra

entrelazada por las narraciones donde aún se esconden en su regazo infinidad de saberes en todos los ordenes:

*“...así como las montañas y los ríos tienen poder sobre todos los seres vivos, y ellos mismos son seres vivos, todo lo que hay en el mundo esta animado a la manera del ser humano”* (Arguedas, 1996)

Las narraciones manifiestan maneras de ser, de estar, de ver nombrar el mundo, categorizarlo, desde un punto de vista no occidental, los seres animados e inanimados, árboles, ríos, animales, están en relación directa, con la cosmovisión.

Saberes antiquísimos depositados en los mayores, expresados en los rituales de curación, tecnologías de la cultura material y la cultura alimentaria son el resultado de centenares de años de prácticas cotidianas, muestras de la interacción con la naturaleza, de gran utilidad en momentos de degradación del medio ambiente planetario, asociados a un mal manejo de los recursos naturales flora, fauna, agua y recursos minero energéticos, causado por un total desconocimiento desde lo más íntimo de los vínculos del ser humano con los órdenes y ritmos de la naturaleza. Los principios de la ética *awá* son imprescindibles para guardar armonía no precisamente entre las sociedades humanas, son principios encaminados a desbordar hacia todos los ámbitos con un objetivo hacia una ética engrandecida e investida de sujeción hacia el entorno natural.

**3.2.1 Narraciones de la montaña en el río o pi.** El *kippu* [kipu] es el cangrejo de agua dulce también conocido como apangora (*Hypolobocera aequatorialis*) según la narración de origen del pueblo *awá* es un animal que *“vomita agua, y de él nacen los ríos y quebradas”*, el ser con el poder sobre el agua de los ríos, generador de crecientes y apaciguador del caudal.

*En un mito aguaruna un cangrejo gigante, ayudado por varias especies de peces y una especie de hormigas, katsaip hacia la guerra contra las aves grandes. Cuando atacaban las aves, el cangrejo mandaba a las hormigas, que eran sus perros guardianes para que las mordieran. También llamaba el agua con sus olas las tumbaban y ahogaban.* (Chumap y García, 1979: 17)

Para no perderse en la selva, el *awá* suele guiarse por medio de los ríos; la cacería se hace tomando como, eje central el curso de algún río o quebrada. Palabras del cazador:

*“Cuando uno esta de cacería, por estar persiguiendo los animales no se da cuenta por donde entró ni por donde hay que salir. Entonces uno tiene que buscar los ríos para dirigirse por ahí. En las orillas de los ríos hay caminos de pescadores y por ahí mismo hay que dirigirse para salir”* (F. Pai, entrevista. 2014, Abril 7).

Cerca de los ríos hay casas, huertas o senderos de pescadores o cazadores, son señalados estos como la columna vertebral de la selva capaz de vislumbrar el retorno a la casa. De otra parte, el agua es generadora de vida; el alimento, aseo y recreación se hacen en las orillas de ríos y quebradas; las casas se edifican cerca de las fuentes de agua por obvias razones de supervivencia y comodidad de los integrantes de la vivienda. Por ello, el cuarto espacio se relaciona con el río, mapa de referencia de los cazadores compartido así mismo con los pescadores. (Ver figura 29).



**Figura 29. Río la Guaña o waña**

Fuente: esta investigación

Los ríos parecen serpientes ondulantes desplazándose en medio de la tierra, penetrándose hasta los confines de la mirada. Metáforas de agua. *Pikamta* [pikamda] es la serpiente de los ríos, es el nombre del arco iris. Esta historia es difundida en otras regiones de Nariño donde se dice:

*“el arco iris o Kueche tiene el cuerpo de serpiente y la cabeza de un toro”* (R. Pai 1, entrevista. 2013, junio 17).

El *kueche* por la forma fálica se asocia al símbolo de masculinidad, demuestra belleza en las franjas multicolores, al igual que en el mundo animal los machos despliegan atributos de belleza en el pelaje, plumas o tamaño del cuerpo. Junto al arco iris viene una llovizna tenue, asociada por la gente a la fecundación originada desde este *kueche* (Murúa 2001: 426).

*“puede llegar a preñar una mujer que se encuentre en aquellos momentos lavando ropa, bañándose o recogiendo agua en algún río o quebrada”* (R. Pai 2, entrevista. 2013, Junio 17).

Hay una prohibición hacia las mujeres de no visitar los ríos y quebradas al aparecer en el firmamento el arco iris y mucho menos cuando se esté con el periodo menstrual. El embarazo es una de los principales temores de las muchachas, porque se dice del sangrado menstrual es época fértil de la mujer, donde fácilmente se puede preñar.

*Masa payune pas aimpishwara pishkaru iznuakat uktanutkit uspane iznimtakatkis paitta payu piwaitkin pishkaru wammukin yaslambikin , nulpe pikin sun payune su pas ashampane uk kuishta usakatkis ka uz Kane masa ampukana ainkatkis pittam ashampane kaizkatkiz pishkaru pinta purai ampune sin kakatkis*

*¿uwane sun kum?*

*Ashampane kaizkatkis kumne suasne ampune kaizkatkis sune pishkaruchi chij yal sune suta kum pitamchi.*

*¿nune chij kum?*

*Masa masa mimakatkis kumish kaizkatkis kum kane us piznaish kaizkatkis usna pas ashampane katne kaizkatkiz tit pattiz ampune izkukatkis ashampane chatit patkatkis sune titchi kaizkatkiz sune kamtai suane us ikatkis patnane suasne kamta pizkit karakatkiz uspa ashampaka izkane suane ampune piwaita kiamtikatkis suasne sum kamta punta tainatkakiz masa ankatkis mitnape us piannatchine ainasachi akatkis kuasi kas izsasachi akatkis usne naishka imtakatkis paña papakasa itchin kurunkit ikatkis kih kapat sanapa matapalo kih pampa piannakane sun kih pinamka kaiz titakatkis usne ikatkis paña akusistane kaisnakatkis ustane izkuarisha kaiz kaitkatkis pampane pi pintawara piannakatkis uspa ashampawarane pinatne izkuara katkis kuasine atiztain titmatkatkis usne pinta Katsa akatkis masa Katsa tiua aktkis uspa ashampane pinatpakatkis sun kuasine kaisha sun kuasi paitikane pikamtane awa ña namamtu tatakikatkis pi taiztakin pi taiz takinne suane ashampa izkuarakane sun pikamtane ashampara mitikatkai yal wan mitkatkis sun yalkinne awa pura akatkis sun yalne pira ikatkis paita payu usam mamas payune aimpishne satat katkis masa tira sun kana kirit kuintakikatkis. (Ver figura 30).*



**Figura 30. Pesca en el río. Niños escuela el Encajonado**

Fuente: esta investigación

Traducción del *awapit* [awabit] al castellano:

*En una ocasión dos mujeres se sentaron sobre una piedra a la orilla del río a mirar nadar los peces en el charco de un río. Era costumbre diaria de ir a ese mismo lugar a mirar los peces donde se unen dos enormes ríos, Yaslambí y el río Nulpe; Un día, cuando las mujeres miraban hacia el agua, se les presentó un hombre desnudo.*

*Las mujeres le dijeron: hay muchos peces, y el hombre les respondió diciendo: ¿Ustedes saben comer? y las mujeres respondieron sí sabemos; en seguida el hombre les dijo que esos no eran peces sino cucarachas de la casa, las cuales muerden mucho y no dejan dormir.*

*¿Usted sabe comer chapul?, le preguntó a una y ella le respondió: sí, yo sé comer, dízque le dijo. Si sabe entonces le voy agarrando: bueno, dijo la muchacha. Vaya a agarrar guasca para hacer una sarta, le dijo el hombre. La mujer trajo un bejuco. Pero a este el cueche le tiene miedo; allí el hombre se asustó y dijo: esto no es bejuco sino una culebra. Al instante fue y trajo una culebra negra. Cuando ella miró se asustó de verdad porque el hombre había traído una culebra. El hombre volvió a entrar al charco, y trajo la culebra llena de pescados y le fue pasando uno por uno a la mujer para que llevara en el bejuco y le advirtió que mientras él no llegara no podía preparar ni hervir el agua, porque él iba a ir más tarde con el abuelo. Antes de esto le aconsejó para que tenga lista hojas de matapalo, para que cuando llegue el abuelo lo bañe. Ella se fue y le contó a la mamá: allí me salió un hombre y ella le dijo: tráigalo, si él quiere; , aquí estamos solos. Por la tarde empezó una tempestad y después llegó el abuelo con la creciente del río y al momento una de las mujeres empezó a echarle, asustada, agua desde lejos porque él era grande y grueso , un palo. Pero ella tenía que echar el agua desde cerca; entonces cuando acabó de echar el agua, el cueche se iba transformando, una piel de una persona; lo que pasó fue que , la mujer se asustó, no pudo echarle bien el agua, y el cueche quedó por partes , piel de persona.*

*Al ver que no hubo transformación, el cueche se llevó a la mujer con toda la casa y lo que allí había a vivir juntos para toda la vida en el agua. La otra hermana se subió a un árbol a mirar y contó lo que había pasado (P. Pai, entrevista. 23 de Mayo 2014).*

Las selvas del pacífico mantienen una diversidad valiosa de toda clase de animales y plantas, en medio de ellas el espíritu prodigioso de un ser semihumano vaga por los montes protege los animales. La palabra *Astaron* [Astaron] ha sufrido muchas adulteraciones y no se tiene certeza sobre el significado. En el Resguardo de Guachaves vereda el Eden, se encuentra un pequeño cerro en medio de la selva llamado *Asteron* [asteron].

*Masa payune masa ashampa awà yalta piannakatkis masa ankia tim kua ku pinta sun ashampane ku watumtakatkis papishne izkatkis mitacharikas mikatkis mamas puramat watkuarau maa titawane ikatkis masa paka ku tim piannakatkis. mamas payurane asa piannakatchikis .*

*Kutña pakane paña papishne iznikatkis minpawara amturizkas pashune miti iztawa ikatkis nijutkane kuniju kuñan katkis usne minkatkis pashu pashuchi akatkis kunijuim amtakatkis pirit pshuwa papishne mimakatkis.*

*¿upane pashu izmas?*

*Usne kaizkatkis*

*Usne pashu chamat chachis*

*Usne kaizkatkis*

*Wisha puramas amtus*

*Watsisne inkal papish chamas amtakatkis*

*Papishne mintikatkis pashune kaizkatkis na atmat anka kaizkatkis pashune kaizkatkis na atmat anka kaizkatkis nane yalta piannansij yalta piannat ne kutmat kumun kaizkatkis kocinamal kurane kuashine ishune pas amin tatamkinne kujtit akatkis tatammat kicimat wanmat katkis ashampamin awa paña pashu nune numun kaiz katkis pinta mampa chatpi wakatkis usne izkuaikatkis mampa chapi wai kizkatkis*

*Akatkis titapatkana papishne mitkatchikis pashurane sun kanain paña yalta kaitikatkis.*

*Yalta piannatpane kaizkatkis ashamparane pashurane utkasachi kaizkatkis uta nukuttiji kuniju namtika ikis.*

Traducción del *awapit* [awabit] al castellano:

*“en un tiempo una mujer awá llegó a casa cargando un canasto pequeño lleno de yucas; ella estaba robando yucas ajenas. Cuando el papá se dio cuenta en qué andaba, entonces le preguntó de dónde traía esas yucas y ella le contestó que se las había robado al vecino. A la mañana nuevamente se fue y a la una de la tarde regresó con un canastado de yuca y al otro día ya no volvió rápido.*

*Cuando iban siendo las tres de la tarde, el papá se fue a mirar por donde caminaba la hija buscando los rastros y cuando menos pensó escuchó el grito del conejo; él pensó que era la hija, pero no.*

*Cuando se dio cuenta, venía el conejo borracho y el padre de la muchacha le preguntó:*

*- ¿por allá no miraste a mi hija?*

*Y él le contestó:*

*- no, pero atrasito venía la hija;*

*ella le dijo:*

*- vengo de donde mestizo,*

*pero en realidad venía de donde el astarón.*

*El papá se puso triste pero ella le dijo: siga por donde camine yo, hasta llegar a mi casa, pero no vaya a subir por afuera; si sube por la cocina se lo puede comer el tigre pues hay dos tigres en las escaleras amarrados, y subiendo la escalera por la cocina se encontró con mujeres awá que le dijeron: la hija está aquí pero usted no se vaya a entrar, dándose cuenta que había bastante guarapo. El se dio cuenta que había bastante guarapo.*

*Astarón era un hombre negro muy grande, el papá no se pudo llevar a la hija y regresó a casa.*

*Cuando llegó le dijo a la mujer:*

*- a la hija no se puede sacar, ya se quedó allí. Y se convirtió en conejo (P. Pai, entrevista. 23 de Mayo2014).*

Las narraciones awá hablan por lo general de dos personas en la selva awapas [awapas] porque en la realidad no le gusta andar solo en la montaña, siempre se suele escoger un acompañante, aplaca los temores surgidos en la montaña por animales o espíritus.

*Masa payune katpa saimne ikatkis inkatmat kusu sainane an upane pinta chamat akatkis mitine izpain sun iztane an ikatkis katsane pain pain wan matkatkis pintitne.*

*Aimpishparane iyapane min winkit imarakatkis inkat kuzune paiwat piantakatkis ampame kamin akatkis.*

*- Mane chikin kaiznuakatkis sun mampa ñane*

*- Amasne kaizkatkis.*

*Mampa ñane mitsachi ampame pitimpa kuiritpai kaizkatkis, nane masain kuanish maa nune masa kuari kaiz katkis anne kuasachi karain attishi.*

*Atish chamina kutchi akatkis suasne mas pakatkis pinta tinta kutamt akatkis, suasne mikatkis pitne pamin aswat kutnuakat kis sune astaron akatkis, min Katsa awà satkuttakatkis ashmin izmat titkayain pas matsij akatkis masane izsawara mamas punizmat.*

*-chikish ap katpa piantamtu,*

*Kasha izsaimtakatkissun paskatpa irittukin masa miti kutkatkis suasne kuizkitnu kakujtatak kis.*

*Usakatkis ti kuashmat minparane kuarikat masarane aimpishne mintakatkis mija kumara*

*¿mija kishna?*

*Astaron izkuarit usakatkis kapat kuatpane sun astarone pitikatkis kakua amtakima pik katkis*

*mamas aimpishne timat usakat pitsachi izkuarikatkis suasne astarone nutirikaktkis tinat mamas aimpishta kuan kuizane pitchamtu akatkis sun ampune iyapa pakikatkis pun kitkuikatkis sunkana pian tayawa masane chkutkatkis mamas payurane usne kjsachi kinkukatkis izkuarit imparain ishkit kishtarakatkis astarone irit akatkis katpa irane mittachi kis kuatta kainakatkis sunkana kirit mimtu akatkis aimpishta astaron kuarit mikatkis us piantatkit kaiznuit kaizkatkis nane piantamas ishnichai kaizkatkis awà mampa mittawai astaronne aimpishtane kuariji kaizkatkis pijakin wai kaiznuakatkiz awane i mitkatkis uspa pianna akane astarone irit akatkis pija kizkit izkatkis sun ampara kuarine utkatkis astarontane i pattat kiankatkis sun awa irane kamna mitkatkis.*

*Suasne matsisne pinta attiz akatkis amtu akatkis sun pas katpa piantamtu chasna ane piantamtu kaizkatkis chikis katpa piantamtu kainkasa ñane kumaniji kaizkatkis mamas kikane nuane kuat kiannish kaiz katkis irain akisne suasne nijutnij inkal kuzu piantamtu chakatkis uspane pinta inkal chachim akatkis masa tuminki cinki kuzu piantakatkis pas paina pas kuiju pinta katpa piantarikatkis suasne inkalmarkt naish kuikatkis chakimain inkal paiz kamat pittikaktkis masane ira nurikal pitnine seis pakane kuñantarakatkis attishmin mamas aimpishne nuri kaiznuakatkis nane numinish kaizkatkis sua pitnish astaronkasa wiya kinish kaizkatkis masane ti kuaishmat usakatkis irapakasa siete pakane astaron kuñanta mintakatkis an kasha maa putamat uimikane kaiznuakatkis nane wiyakinish aña nunaka kaiznuakatkis an amta pakane astarone piannakatkis sun apurine kaiz katkis.*

*¿chikimtu akine?*

*Akine ap yalti*

*¿chikis al yal nakanimtu?*

*¿chimai?*

*¿wiya kishimtu?*

*Wiya kipaire sua wiya kiri katkis wiya kimtuin wiya kimtuin akatkis awa ampune astarontane kankiimtu aktkis suasne awane tintachi patkuikatkis astaron min sanarikatkis suasne kuarikatkis awa ampurine aña ñaninka kaizkatkis aña kuaru kaizkatkis aimpishne kssachi izkuarit. (Ver Ffigura 31).*



**Figura 31. Astaron con Inkua. Dibujo de niños escuela el Encajonado**

Fuente: esta investigación

Traducción del *awapit* [awabit] al castellano:

*Una vez dos cazadores se fueron a la montaña en búsqueda de puercos de monte, estando en esas encontraron unas huellas de pisadas de hartos animalitos de esos y empezaron a seguir las hasta que mas adelante encontraron que era una manada completa de puercos, grandes y chiquitos, gordos. Entre los dos hermanos cargaron bien las escopetas y empezaron a disparar hasta acabar con todos los puerquitos, pero no dejaron uno vivo.*

*-ahora que hacemos con tanta carne*

*Dijo uno de ellos*

*-Tanta carne no podemos llevar, va tocar dejar que se pudra porque yo solo me cargo uno y vos otro màs no se puede porque estamos lejísimos.*

*Estando en esas, cuando a lo lejos sintieron que se acercaba alguien con unas pisadas duras, que la tierra retumbaba.*

*-El astaron*

*Apareció ante ellos un hombre grande, peludo, negro que tenia dos caras una atrás y otra adelante.*

*-Porque mataron mis animalitos,*

*Y agachándose cerca de cada uno de los puerquitos muertos, les fue dando una palmadita a ellos y salían chillando se revivieron (Ver figura 32).*

*Luego con la cara llena de rabia se dirigió a los dos cazadores y les dijo no vuelvan hacer esto, porque matan mis animalitos si tanta carne no se van a poder comer. Si vuelven hacer una cosa de estas y los encuentro vengo y me los como a ustedes. Vayasen de aquí antes que me arrepienta (D. Pai, entrevista. 9 de Octubre 2007).*



**Figura 32. Inkal kuzu o puerco de monte**

Fuente: esta investigación

*Astaron* [Astaron] es un personaje en las narraciones *awá*, con atribuciones asimilables al de Fauno de la mitología romana, o Pan según los griegos, un ser mitad humano y mitad animal cabrio, encargado de cuidar los animales en los bosques romanos. En esta forma *Astaron* [Astaron] es el espíritu guardián de los animales, dueño principalmente de *Inkal kuzu* [íngal kuzu] a quien resguarda con sigilo ante las acometidas de los cazadores. Es un personaje de piel ennegrecida, y doble cara, de tamaño grande y atemorizadora presencia.

Los puerquitos tienen un espíritu guardian frente al acecho de cazadores quienes los consideran apreciados por la deliciosa carne y cuando matan alguno el *Astaron* [Astaron] puede no molestarse o pasar desapercibido, pero si hay muchas muertes las consecuencias están en el contenido de las narraciones de montaña.

El *Astaron* [Astaron] por la enorme presencia pareciera ser el más temido y respetado de los montes, las dos caras y tamaño del cuerpo causan terror a quienes

encuentra en las montañas. Aparentemente no habría ser tan terrorífico como este, pero la debilidad de aquel son las tempestades de truenos y relámpagos, hay una obsesión por parte del rayo de querer matarlo. Los árboles no son garantía de refugio del *Astaron* [Astaron], cuando hay tempestades en la selva, los rayos son estruendosos y en la persecución de este los rayos parten árboles unos y otros “*queriendo dar con el cuerpo de este espíritu del bosque*”.

*“El rayo no lo quiere al Astaron, siempre lo persigue y trata de pegarle, pero el Astaron se esconde en los árboles, por eso el rayo sabe caer en los arboles trata de encontrarlo para pegarle con la candela. No se sabe porque será la pelea, pero hasta que yo se hasta ahora no se ha sabido que el rayo le haya pegado pero si lo anda buscando”.* (D. Pai 2, entrevista. 9 de Octubre 2007).

El rayo, relámpago y trueno son considerados un mismo fenómeno atmosférico, en la visión *awá*, enemigos del *Astarón* [Astaron] a quien logran atemorizar con la poderosa chispa de fuego y estruendo.

*Pampane astarontane ichimchikatkiš paitapayu, kanpamtuakatkiš pianna astaronne Katsa ti kunmat kutarimkatkiš suna kuina pampane timat kumkiš min pianchi chikisma attishakaka makima sunkanain chan.*

*Pata paitkutka aznu watkatkiš min namkarikas kashamtakatkiš puña puraman wari katkitpai anmia pustawai yakira an wat namtawa kaizkatkiš kitkit ixhamtakatkiš kazu sitti kaizkatkiš pampa taiznani chappi kuamtakatkiš wan piansijmin akatkiš minkas nammuchiwat akatkiš suasne masa paispara kuin katkiš impus summikasha paitta payu usakatkiš masa paishpa akatkiš usne kuatkasachi uchi aktkiš kawintuchi akatkiš impuskinmin usakat pinta impuskin usachim akatkiš kuikuirane im pitmin kusnuakatkiš ma itaparusne chappi kuatkit purakatkiš pampa nammina sunkisne pinta tinta kuankikatkiš na kitku kashamtakatkiš mamaska namchintuin akatkiš paita payu chan namnuakatkiš minparane masa paishpa namtikatkiš suasne itaparuska ishkuwat taizkatkiš pampa namtiritne.*

*Na kuankitku kashamtakiš minmikanain suane masa mikua kajakatkiš sun pianmin purakatkiš iznuakatkiš kitkit ishamtakatkiš sun namminane kit kit antawai kaiz katkiš suasne mamasa kit kit izkatkiš kitkas pusnuchiwat akatkiš an asachi pakane an tinta kuankikatkiš, masne tintachin kintakatkiš mamasarane an tinta kuankikatkiš suane kintuchi kaizkatkiš masa paishpa kizkatkiš impushkiu summikai kaiz katkiš.*

*Akisneme pustawai katne karatpai kitpai izminane sus pianakatkiš sukana namtawai kashamtakatkiš sunkana kitne an wati kaizkatkiš supone naram putpu mijakatkiš sun paishparane sunkana namtimpa samtakatkiš suasne naram putpune sikakatkiš suasneme mamasa kuankit ankatkiš suasne us namti kasha katkiš suasne kaizkatkiš namtitkaneme awaruskasa purasachi kaizkatkiš.*

*Put kuaishtha itpai kaizkatkis sua chan, namtikisne sikakatkis wat piantus nune mamás sumat imti kaizkaitkis usne mijakatkis watkimain naram putpu sikatkit iniakatkis.*

Traducción del awapit [awabit] al castellano:

*Una vez los ancianos más sabios se reunieron para solucionar el problema del hambre por causa de falta de cosechas e hicieron apuestas para salvar esa situación, entonces dijeron: no nos quedemos quietos, hay que trabajar, hay que salir adelante, la cuestión es de hambre, alguien de aquí tiene que convertirse en un espíritu más poderoso que los demás. Entonces empezaron a hacer ensayos, diciéndoles que cerraran los ojos e hicieran caer rayos para prender la candela, comenzaron a tomar guarapo y dijeron no, pues de todos los que estamos aquí, de todos los sabios tiene que salir uno de fuera, y ensaye, ensaye y nada y después uno de ellos dijo: démosle guarapo al que está en el fogón, que estaba sentado todo el tiempo, que era, apagado, niño atrasado, un niño quedado, o sea él nunca se integraba con la familia, no desarrollaba ni crecía, permanecía allá en el fogón, siempre le gustaba estar así, al lado del fogón, y cuando se levantaba dice que se levantaba con las cenizas o carbón; total que cuando los viejos estaban haciendo ensayos para relampaguear, salió un rayo muy fuerte. Fui yo, decía uno; fui yo, decía el otro y todo el mundo quería ser trueno para no morir y vivir toda la vida. Pero el niño siguió relampagueando más, hasta que los mayores se asustaron.*

*Yo relampagueé, yo lo hice, yo fui, dizque dijeron. Pero allí había juez o había personas de los mismos sabios que vigilaban porque iban a poner en práctica: o sea, el que quiera convertir demuestre.*

*Entonces hicieron nuevamente ese esfuerzo y nada; al rato sintieron más fuerte, primero un poco suave y después más fuerte y ahí dijeron: no, ustedes no son sino que es este niño que está en el fogón; es preciso que salga de aquí; entonces dijo: listo, traigámoslo aquí y hagámoslo para comprobar, porque todo el mundo sabía que tenía que convertirse porque era muy importante. , premio ellos tenían oro, o sea para este joven o el sabio que se convirtiera le iban a entregar el oro; entonces ya dice que en ese momento nuevamente demostró y los sabios dijeron: este joven es el preciso para dirigir el destino del pueblo awá.*

*Entonces dijeron: listo, usted no puede convivir con nosotros, vaya a una parte alta, porque ahí habita el trueno.*

*En el momento en que se convirtió, la entrega la hicieron muy formal con todos los sabios: usted se va a otra parte y le entregaron ,en muestra de agradecimiento una bola de oro.*

*Al retirarse del lugar, en el camino se encontró a un mono que gritaba; éste, al ver al trueno, le dijo: vamos una apuesta a ver quién grita más duro.*

*El trueno le contestó: yo no puedo gritar, pero el mono le exigió. Entonces el trueno le dijo: grite usted primero; el mono bien alegre subió en un árbol llamado chalbiande, en el cogollo, y gritó, entonces el trueno le dice: ¿eso era todo?*

*El mono le contesta: sí, entonces el trueno le dice al mono: voy a gritar yo, agárrese duro y o se vaya a soltar y gritó, y con el relámpago hizo pedazos el árbol y el mono cayó privado.*

*Después de un tiempo, el trueno le dice al mono: vamos otra apuesta y el mono le contestó: yo no apuesto más porque el chiste no era con candela, simplemente era con grito. (Ver figura 33)*

*Ya de ahí pa'rrriba dijeron: usted es una persona que vamos a tener respeto y a partir de ahí les dio consejos (P. Pai, entrevista 23 de Mayo 2014).*



**Figura 33. Tlaloc dios de la lluvia y el relámpago**

Fuente: Miller, Mary and Karl Taube, "The gods and symbols of ancient México and the Maya: an illustrated dictionary of Mesoamerican religion", 1st edition, London UK: Thames and Hudson, 1993

Pero la ausencia del rayo era la situación problemática, se necesitaba de ese fuego y estruendo del cielo, como fertilizante de la tierra, y solo con la luz y calor del rayo retornaría la normalidad a la tierra en un momento que la agricultura había sido alterada. El rayo está asociado a la simbología relacionada con la fertilidad.

En la región andina, se tiene en las narraciones:

*“En el lugar donde cae un rayo, allí se deposita una bola de oro, un tesoro. El mismo oro, representación del fuego, las lágrimas del sol, el oro, regalo del cielo, riqueza, fortuna para la tierra” (P. Burbano, entrevista 3 de Mayo de 1998).*

Esa misma bola de oro se presenta en los *awá* con la forma circular o *Nuyak*, una bola, de redondez característica, representación del mismo sol visto como oro en una bola dorada.

*“Watpura, es un espíritu, anda en la selva, en los caminos suele dejar alimentos , frutos tirados en el camino, son trampas para que alguien hambriento caiga. Aquel que recoja algún alimento va a tener dolencias que pueden manifestarse de diferentes formas, la sintomatología para estas enfermedades producidas por este espíritu no son precisas, tienen variación para cada caso”* (R. Pai 2, entrevista 1 de junio 2013).

*Chutun* [chutun], se relaciona con un espíritu que usa un sombrero grande, deambula las selvas e intenta poseer el cuerpo de los *awá*, la palabra *chutun* [chutun] viene de *chuta* [chuta] sombrero *chutun* [chutun] sería sombrero, o *sombreron* como es llamado también. En la curación del *Chutun* [chutun], los ríos cumplen una función de purificación de los cuerpos afectados por el espíritu de *Watpura* [walpura] o *chutun* [chutun], el ritual comienza en horas de la noche y termina antes de la salida del sol.

*“Watpura solo la pueden curar en la selva, eso no pueden curar los médicos del centro de salud” repiten una y otra vez, haciendo hincapié que es una enfermedad que solo se da en el territorio *awá* y tiene que curarse dentro del mismo con curanderos propios, *watpura* se cura con el cocimiento de muchas hierbas, música, baile, comida y *chupil*, por ello ahora cuesta mucho dinero una curación de este tipo. Antes no había *chupil*, se hacía con guarapo fermentado de caña o más antes con chicha de maíz o chicha de chontaduro, con los mismos efectos de fermentación en alcohol. El baile dura toda la noche con la comida incluida durante el ritual para todos los invitados, cerca de las tres de la mañana todos los presentes en el baile, se suspende la música el baile y todos tienen que salir a la quebrada, río más cercano para darse un baño a la madrugada”* (R. Pai 2, entrevista 1 de Junio 2013).

De los ríos vienen a proveerse de agua y paralelos a la orilla de ellos se desplazan los caminos, conduciendo hacia arriba y hacia abajo. En momentos del día sirven de lugar de baño y las actividades de lavado de ropa y de la cocina, los convierte en lugar de concurrencia diaria. Los *awá* son buenos nadadores, y aprenden estas prácticas al sortear los riesgos de caer en las aguas, al realizar las actividades de pesca. (Ver figura 34).

Una forma de atrapar los peces es utilizar una planta llamada barbasco”, Contiene una sustancia llamada rutenona, que dificulta a los peces la respiración y les produce aturdimiento o asfixia.



**Figura 34. Peces del río y animales de la selva. Niños escuela El Encajonado**

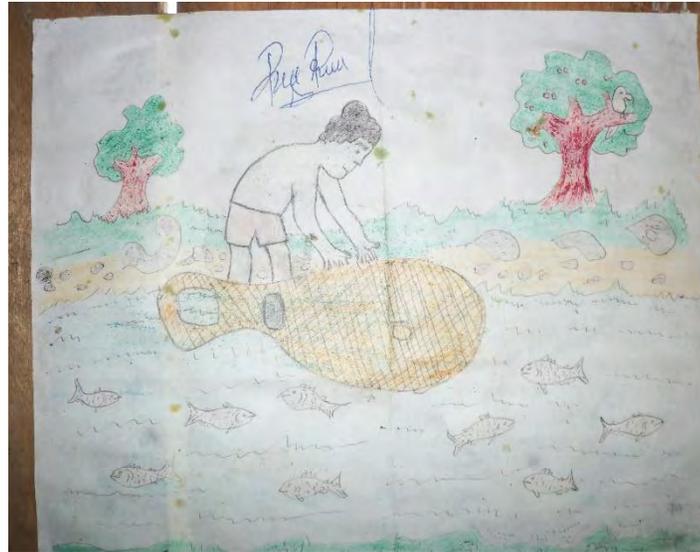
Fuente: esta investigación

*Aquel día un hombre fue de pesca a un río, en un lugar bueno para pescar lanzó el anzuelo y comenzó atrapar los peces de un charco negro y profundo a la orilla del río, tantos peces atrapaba con anzuelo que pronto empezó a llenar el canasto. En esos momentos el anzuelo, se atoro en lo profundo, en alguna cosa se enredó. De todas las maneras intentaba desenredar, con un palo, jalando para un lado, para otro y nada el anzuelo estaba bien adentro del charco.*

*De pronto alcanzó a mirar en el charco el anzuelo estaba ensartado en un pequeño hombre, tenía unos ojos grandes y de piel ennegrecida, asomo la cabeza y hasta medio cuerpo y en Awapit habló:*

*Porque estas pescando en un mismo charco acabando con todos mis peces, sabes eso no se debe hacer. De cada charco solo puedes sacar tres pescados y de ahí te vas a otro charco. Otro día que hagas lo mismo te agarro y te llevo conmigo a lo profundo del agua vas a ver. De ahí se volvió a perder en el charco y se llevó anzuelo y el hilo.*

*El espíritu de los ríos, guardián de los peces, chiquito, de piel ennegrecida y ojos grandes, la misma personificación de un ser hombre pez, quien da la orden de no pescar en un solo sitio, sino en varios a la vez para no acabar con los de la especie en un solo sitio. (Ver figura 35), (P. Pai, entrevista 23 de Mayo 2014).*



**Figura 35. Pesca en el río con trampa. Dibujo niños escuela el Encajonado**

Fuente: esta investigación

En conclusión se puede señalar a las expresiones orales léxico-semánticas y sociopragmáticas representada en las narraciones de montaña poseen una marcada razón de heterogeneidad fenotípica, sociocultural y lingüística más allá del orden del cuerpo etnoliterario sino encarnados en el capital simbólico y de imaginarios involucrados en la cosmovisión.

Las narraciones de montaña disponen tácitamente de un cúmulo de consejos interpretados como razones para actuar de acuerdo con determinada manera en las diferentes actividades de la vida cotidiana. Cada espacio o escenario de aprendizaje acepta ciertas actitudes en pequeños territorios, respeta el orden del cosmos impuesto a través de los seres espirituales habitantes de la selva.

### **3.3 Niveles lingüísticos de palabras clave que cimentan lo axiológico y lo ético en las narraciones de montaña**

Las palabras clave, son palabra - semilla, transmiten experiencias, sapiencias, prácticas; permiten una interlocución con el mundo, representan lo indecible, lo infinito, e irrepresentable de las imágenes; el texto fluye en el tiempo, en el espacio y en el cuerpo. El

uso de la palabra sagrada está ligada a la metáfora, aborda el conocimiento de la carga simbólica, los efectos y la eficacia transformadora de la palabra.

El fenómeno literario tradicionalmente está relacionado con la palabra escrita, en el universo oral del pueblo *awá* se vive y se siente otra clase de escritura; la naturaleza tiene a disposición otra clase de códigos establecidos culturalmente, haciendo de todo fenómeno capaz de ser leído, gracias a los sentidos desarrollados para la interpretación del mundo desde lo espiritual.

La palabra de la narración de montaña es rica en metáforas, evoca constantemente lo trascendental, remite a lo espiritual. En el transcurso de este acápite se pretende decantar un conjunto de palabras clave en el sentido de representar cada una de ellas un todo, una porción de pensamiento.

Las palabras clave extraídas de las narraciones de montaña, van a ser sometidas a un análisis morfosintáctico y léxico semántico tomadas desde la lengua en Awapit [awabit] , porque en este contexto lingüístico permiten extraer mayor riqueza simbólica e imaginaria. Si estas palabras clave se analizan de la misma manera desde el castellano se corre el riesgo de perder un considerable porcentaje del pensamiento filosófico encarnado en cada una de ellas.

En el listado de palabras clave se realizó una breve traducción del Awapit [awabit] al castellano con el fin de hacer una introducción hacia los acápites siguientes con el análisis respectivo:

*/Ainan/* [ainan] = Es cocinar, las actividades de la cocina son actividades efectuadas por la mujer, ella prende el fuego, lo aviva y lo guarda con sigilo hasta el otro día, cuida que no se vaya apagar, perdure por todas las mañanas.

*/Astaron/* [astaron] = Espíritu de las montañas en el territorio *awá* a quien se atribuye ser el guardian, protector y a la vez propietario de los animales de la selva; principalmente el puerco de monte, tatabro o cajucho. Ser de tamaño superior al ser

humano, cuya característica física principal es de tener dos caras. Una de ellas es negra o cubierta de pelo.

*/Īkwankimtu/* [ĩkwankimtu] = El relámpago generado por las tempestades de lluvia rayos y truenos.

*/Kat/* [kat] = Trabajar es la palabra más usada en los términos de las faenas agrícolas de la montaña “regar maíz”, regar en vez de sembrar.

*/pia/* [pia] = Maíz planta alimenticia de donde deriva el sustento diario, medio de pago y asimilación de esta con el dinero.

*/Kamna/* [kamna] = Es un verbo identificado como la acción de enterrar, depositar algún elemento bajo la tierra.

*/Kamnu/* [kamnu] = Es un verbo identificado como la acción de aprender. Se utiliza principalmente en los ámbitos de la escuela.

*/Kamnuyat/* [kamnuyal] = Es un neologismo dentro del idioma Awapit [awabit] para señalar la escuela, colegio, centro educativo o institución educativa.

*/Pata/ o /pala/* [pada] [pala] = El plátano, planta musacea considerada hoy en día como el principal ingrediente en la alimentación diaria de la comunidad *awá*.

*/Pihkamnu/* [pij kamnu] = Es un neologismo dentro del idioma Awapit [awabit] para señalar al estudiante

*/Pihkamtan/* [ pij kamtan ] = Es un neologismo dentro del idioma Awapit [awabit] para señalar al profesor, docente u orientador.

Las palabras clave descritas en éste acápite, se encuentran al interior de las narraciones de montaña, asimiladas a los espacios de aprendizaje en la huerta y el río, dirigidas al desarrollo de funciones axiológicas y éticas respectivamente. La principal motivación de escoger estas palabras clave radica en ver cada una de ellas como la

encarnación de la cosmovisión y afecta directamente el desarrollo de las actividades cotidianas de la comunidad en un pensamiento amplio.

Cada una de estas palabras clave tiene facultades muy directas para facilitar el análisis de las narraciones de montaña.

### **3.4 Particularidades morfosintácticas de las palabras clave que cimentan lo axiológico y ético en las narraciones de montaña**

Las palabras clave encontradas en las narraciones de montaña, llevan unas características morfológicas diferentes en el castellano con respecto al Awapit [awabit]. Si se hace un análisis desde castellano o *wishapit* [guishabit] tienden a opacar u ocultar el verdadero significado. La visión lingüística del castellano, aborda una tendencia alejada a la cosmovisión e interpreta de manera diferente el texto a como debería realizarse en la lengua Awapit [awabit]. La estructura gramatical entre una y otra son la principal preocupación morfológica sintáctica al realizar el análisis discursivo.

El análisis a partir del Awapit [awabit] permite obtener una mejor comprensión de las estructuras gramaticales de las narraciones de montaña, trata de conciliar los aspectos interpretativos en el sentido de construir otro tipo de apropiación de conceptos tendientes a entender la cultura. Estos ejercicios analíticos tendrán fundamentalmente una razón de ser y hacer frente al proceso educativo en contraste con las funciones axiológicas y éticas de estas importantes apreciaciones de cada una de las palabras clave aquí relacionadas:

*/Ainan/* [ainan] = Verbo cocinar:

*/aĩ/* [aĩ] = Adjetivo de rapidez. Morfema facultativo con función de prefijo.

*/i/ /ĩ/* [i] = fuego = Morfema lexical o lexema con función de sustantivo.

*/nan/* [nan] = Morfema facultativo con función de terminación verbal, sufijo.

El desarrollo de estos estudios tiene la finalidad de evitar, por un lado, que estas lenguas se extingan sin haber sido documentadas, y por otro, motivar a las diferentes comunidades aborígenes en la apropiación de los materiales necesarios para llevar adelante un proceso de revitalización de sus lenguas, en caso de encontrarse en riesgo de extinción,

o de contribuir a desarrollar acciones tendientes a una Educación Intercultural Bilingüe basada en el aprendizaje de la lecto- escritura en sus lenguas maternas.

*/Astaron/* [astaron] = Sustantivo, espíritu dueño de animales de la selva. La palabra astaron se estructura en dos formas: */Astaron/* [astaron] o */Asteron/* [asteron].

En ambas palabras se observa vocales del castellano como la /o/ y la /e/ que no son tradicionalmente propias del idioma Awapit [awabit]. De ahí la reflexión debe hacerse más difícil, ofreciendo varias posibilidades de analizar los morfemas y la sintaxis:

*/aishtarín/* [aishtarín] = astaron

*/aish/*. [aish] = Sustantivo, cabello morfema lexical o lexema.

*/ta/* [ta] = *Adjetivo, crudo, = Morfema facultativo con función de adjetivo.*

*/rín/* [rín] = morfema facultativo con función de verbo acabar, terminar en pasado, relacionado con muerte o con el mundo de los espíritus.

*Aĩztarín.* [aĩztarín] = *Sustantivo Astaron.*

*/Aĩ/* [aĩ] = *rapidez= morfema lexical o lexema.*

*/iz/* [iz] = *viene de izput o espíritu fantasmal= morfema facultativo como sustantivo aglutinado*

*/ta/* [ta] = *Adjetivo, crudo= morfema facultativo con función de adjetivo.*

*/rín/* [rín] = morfema facultativo con función de verbo acabar, terminar en pasado relacionado con muerte.

*Asteron, aishstírun.* [asteron] [aishstírun] = Sustantivo Astaron

*/tí/* [tí] = *árbol= morfema lexical o lexema.*

*/aish/* [aish] = *cabello= morfema facultativo con función de sustantivo aglutinado.*

*/íru/* [írun] = morfema facultativo con función de verbo, acabar, terminar en pasado, relacionado con la muerte.

P. ej.: “*astaronne katpa pamikan kai*” “*el Astaron dueño de los animales*”

*/ĩkwankimtu/* [ĩkwankimtu] = Sustantivo rayo.

*/ĩ/* fuego [ĩ] = Morfema lexical o lexema con función de sustantivo.

*/kwan/* [kuan] = *comer*. Morfema facultativo con función de verbo, infijo aglutinado.

*/ki/* [ki] = *decir, hablar*. Morfema facultativo infijo aglutinado.

*/m/* [m] = resonancia del verbo *pashim* [pashim], querer desear. Morfema facultativo infijo aglutinado.

*/tu/* [tu] = *ser o estar*. Morfema facultativo sufijo aglutinado con función de verbo

*/Kat/* [kat] = Sustantivo trabajo Morfema lexical o lexema.

P. ej.: “*katkin amtus inkat mat*” “*me voy a trabajar a la montaña*”

*/Katkin/* [kadkin] [kalkin] = Verbo trabajar. */kat/* Morfema lexical o lexema. */Kin/* = Morfema facultativo o libre actúan, indicador del verbo en infinitivo.

*/katkishimtus/* [kadmishimtus] = estoy queriendo trabajar */kat/*: trabajo.

Morfema lexical o lexema. */Ki/* = Morfema facultativo o libre actúan, indicador del verbo en infinitivo (infijo);

*/shim/* [shim] = Morfema facultativo o libre con función de verbo deseo/ *m/* = Morfema facultativo o libre con función de verbo (*pashim o querer desear*) (infijo)

*/tu/* [tus] = Morfema facultativo o libre con función de verbo ser o estar (infijo)

*/s/* = Morfema facultativo o libre con función de pronombre en primera persona del singular (sufijo).

P. ej.: “*nane katkishimtus inkat mat*” “*Yo estoy queriendo ir a trabajar a la montaña*”

*/Kañ/* [kañ] = Verbo hacer (sexo)

*/Ka/* [ka] = Morfema lexical o lexema.

*/i/* [i] = Morfema facultativo o libre actúa , adjetivo coadyuvante. (tibio)

P. ej.: “*salomonne kaimti ashampa*” “*salomon quiere hacer (sexo) con la mujer*”

*/Kashimtus/* [kashimtus] = */Ka/* Verbo hacer (sexo) = Morfema lexical o lexema;

*/shi/* [shi] = Morfema facultativo o libre con función de verbo deseo

*/m/* [m] = Morfema facultativo o libre con función de verbo (*pashim o querer desear*) (infijo).

/tu/ [tu] = Morfema facultativo o libre con función de verbo ser o estar (infijo).

s/ [s] = Morfema facultativo o libre con función de pronombre en primera persona del singular (sufijo).

P. ej.: “nane kashimtus ashampa kasa” “yo quiero hacer (sexo) con la mujer”

/Kaĩmtus/ [kaimtus] = /Ka/ Verbo hacer (sexo).

Morfema lexical o lexema; /ĩ/= Morfema facultativo o libre. / m/.

Morfema facultativo o libre con función de verbo (*pashim o querer desear*) (infijo).

/tu/ [tu] = Morfema facultativo o libre con función de verbo ser o estar (infijo) /s/

[s] = Morfema facultativo o libre con función de pronombre en primera persona del singular (sufijo).

P. ej.: “*mariane kainimtuaje ampu katsa*” “*la maria esta haciendo (sexo) con marido*”

/Kwĩrit/ [kuĩrit] = Verbo dejar, apagar.

/ĩ/ [ĩ] = Sustantivo *fuego* Morfema lexical o lexema con función de sustantivo.

/kw/, /kwan/ [kuan] = Resonancia del verbo comer. Morfema facultativo, prefijo aglutinado con funciones de verbo.

/rit/ [rit] = terminación verbal terminar, acabar, muerte.= Morfema facultativo aglutinado con funciones de verbo.

P. ej.: “*rositane kwirish arat*” “*rosita me dejo las gallinas*” “*ikwinari*” “*se apagó candela*”

/Kwĩna/ [kuĩna] = Verbo apagar.

/ĩ/ [ĩ] fuego. Morfema lexical o lexema con función de sustantivo.

/kw/, /kwan/ [kuan] = Verbo, comer. Morfema facultativo, prefijo aglutinado con funciones de verbo.

/na/ [na] = Morfema facultativo, sufijo aglutinado con funciones de terminación verbal en infinitivo.

P. ej.: “*kevinne ikwinanti*” “*kevin apague la candela*”

*/Kwasi/* [kuasi] = Sustantivo, agua. */kwa/* Verbo comer.= Morfema lexical o lexema con función de verbo.

*/i/* [i] = fuego, tibio, Morfema facultativo, sufijo aglutinado con función de sustantivo.

P. ej.: “ashampane kwasi tainti yatta” “la mujer lleva agua a la casa”

*/Pata/* o */pala/* [pada] [pala] = Sustantivo, plátano. */pa/* sol. Morfema lexical o lexema. */la/,/ta/*. Morfema facultativo. (fruto de forma elíptica, parecido a la luna)

*/Palapcha/* [palapcha] = Sustantivo, luna

*/pa/* [pa] = Sustantivo, sol. Morfema lexical o lexema.

*/la/* [la] = Morfema facultativo.

*/ap/* [ap] = adjetivo posesivo, mi. Morfema facultativo aglutinado que actúa como posesivo.

*/cha/* [sha] = de */chan/* [shan] = verbo, caminar. Morfema facultativo aglutinado, actúa como verbo. (Le pertenece o camina con el sol)

P. ej.: “palapchane aisnu amin amta” “la luna alumbra de noche”

*/Pia/* [pia] = Sustantivo, maíz. */i/ /ñ/* Sustantivo, fuego= Morfema lexical o lexema con función de sustantivo. */p/* Morfema facultativo, prefijo. */a/* Morfema facultativo, sufijo.

P. ej.: “chichune pia kumin” “los pájaros comen maíz”.

*/Watpura/* [walpura] = Sustantivo, Espíritu que enferma.

*/wat/* [wat] = bueno, agradable= Morfema lexical o lexema con función de adjetivo. */pura/mojarse* = Morfema lexical o lexema con función de adjetivo.

P. ej.: “watpurane ishnu awá sam kai” “watpura enferma la gente”

Las labores de reflexión acerca de las palabras clave proporcionan una mayor claridad acerca de la interpretación de las narraciones de montaña, en el sentido de comprender la injerencia dentro de la vida cotidiana *awá*.

Los alcances de cada palabra hacen cada vez más evidente la necesidad de auscultar con mayor ahinco cada una de ellas con el fin de llegar a las profundidades del pensamiento encerrado en las metáforas de cada palabra. Los espíritus dominantes del río evocan continuamente unos consejos o a la vez normas con el fin de regular la conducta de la comunidad *awá*.

Los valores éticos del mundo *awá* son el resultado de su particular modo de ver el mundo a través de las narraciones de montaña, han sido creados desde tiempos milenarios como elementos de cohesión de la cultura o a la vez han permitido al individuo identificarse con la misma. Los valores como el respeto y uso racional de la naturaleza, compartir, o la felicidad sustentada en el ser y no en la ambición desmesurada del poseer son los pilares de la subsistencia como pueblo.

### **3.5 Particularidades léxico semánticas de las palabras clave que cimentan lo axiológico y ético en las narraciones de montaña**

Detrás de cada palabra clave existe una historia de vida, y cada palabra tiene una serie de posibilidades de creación de nuevas palabras a partir de los lexemas, con la opción de extender una serie de conexiones, en calidad de retazos historiales, dispuestos a explicar aún más el pensamiento de los *awá*.

Esta premisa es explicable en la carga simbólica contenida en cada una de las palabras clave como se pudo observar al analizar la estructura morfé mica de:

*Kat* [kat] ... *katkin* [katkin] ... *kain* [kain] ... *kishimtus* [kashimtus] ... *kaimtus* [kaimtus]

Del anterior análisis morfológico se deduce la conectividad entre la fertilidad humana y las labores agrícolas desarrolladas en la selva. El fuego sexual destinado a la procreación, directamente se asocia a las actividades agrícolas, germinación de las plantas alimenticias de la comunidad.

Así las etapas desempeñadas en la función agrícola se describen paralelas a la fertilidad humana:

La primera etapa se destina a regar los granos de maíz en medio de la selva destinada al cultivo, luego viene la socala y tumba, seguidamente viene la pudrición de todos las hojas y arbustos cortados, con las semillas ya sembradas inicialmente, los granos de maíz germinan por si solos y se levantan las plantas de maíz de la huerta (Cerón, 1986)

Entre los awá el ritual de amor y sexo comienza con el compartir de miradas entre la futura pareja, una serie de actos complejos se desarrollan entre esta pareja en este primer encuentro como la base para la conformación de una pareja de esposos.

<b>Cultivo de maíz</b>	<b>Amor y sexo awá</b>
Socala / <i>sum itna</i> / [sum itna]	/Kashimtus/ [kashimtus], juegos, caricias
Regar maíz / <i>pia kana</i> / [pia kana]	/Pu pit su/ [pu bit su] semen
Tumba de arboles / <i>tĩ kuana</i> / [tĩ kuana]	/Kaimtus/ [kaimdus], el sexo
Crecimiento de las plantas / <i>pia shiknu</i> / [pia shiknu] / <i>pia shiknui</i> / [pia shiknui]	/Paishpawá/ [paishpawá]embarazo
Cosecha / <i>pia pakna</i> / [pia pakna]	/Paishpa mitna/ [paishpa mitna] parto

**Cuadro 10. Etapas del cultivo de maíz**

Fuente: esta investigación

No hay una palabra en *awapit* [awabit] dispuesta a precisar el amor o algo parecido, tradicionalmente; si un muchacho le interesa una mujer se va de visita a la casa de los padres de la muchacha y se dispone ayudarle en los oficios de la casa por varias semanas; labores agrícolas, pesca, caza, traer leña etc, gana la confianza de los suegros. En medio de aquellas actividades se cruzan miradas interesadas hacia la muchacha, y de vez en cuando le tira un pedazo de chiro, maíz, piedrecita, papel, palitos. Si ella responde con una sonrisa, será el indicativo de aprobación amorosa.

En la pareja *awá* no es costumbre el beso ni el noviazgo como se conoce en occidente; las risas y las miradas son suficiente, dejan en claro la receptividad mútua de la relación.

Cerca del mes de septiembre las plantas se llenan de frutos comestibles; los rácimos de chontaduro de colores maduro indican la proximidad de la fiesta de la virgen de las Lajas celebrada en Altaquer o *Alaktas* [alaktas] con asistencia de mucha gente cada 13 de este mes. El chontaduro es un fruto relacionado con alimentos afrodisiacos en el argot popular y si se analiza desde las interpretaciones de la lengua *awapit* [awabit] se encuentra una relación con lo sexual. La palabra *Nul* [nul] hace traducción a la palma de chontaduro característica de frutos redondos comestibles.

La descripción de los morfemas derivados de *nul* [nul] quedarían así:

*/nuyak/* [nuyak] = adjetivo relativo a redondo, redondez.

*/nul/* [nul] = sustantivo de palma, palma de chontaduro o chontaduro (fruto redondeado)

*/nul/* [nul] = sustantivo testículo

*/pu/* [pu] = palo, pene.

*/punul/* [punul] = sustantivo del órgano genital masculino, conformado por pene y testículos.

La fiesta tiene vínculos culturales con la fertilidad y de allí sale el señalamiento en las áreas urbanas de que el chontaduro tiene efectos afrodisiacos

La costumbre de vivir alejadas las comunidades unas de otras, hacen difícil conseguir pareja fácilmente, pues buscar una mujer del gusto mútuo implica caminar varias jornadas de camino a la fiesta de *Altaquer* o *Alaktas* [alaktas], en los días próximos al 13 de septiembre de cada año en honor a la virgen de las lajas. Por esta época desde lugares lejanos la gente se prepara en el largo viaje hasta *Alaktás* [alaktas], a darse cita a la fiesta, por largos caminos pantanosos y solitarios, cargados de un modesto fiambre consistente en un trozo de */pata pianta/* [pata bianta] o */pala/* [pata] (plátano majado o tortilla de plátano), traen consigo gallinas, cerdos, huevos para venderlos y comprar comida y bebida de esos días de baile. No hay una congregación o participación activa alrededor de la Virgen de la iglesia o los oficios religiosos. El interés se centra en el comercio, la música, el baile y la bebida de licor llamado */Chapil/* [chapil],

Con la ingestión de abundante licor, los bailes son parte fundamental de la fiesta y son la principal atracción de hombres y mujeres solteros que buscan mujer *ashampa* [ashamba]:

La palabra de baile o */kukikin/* [kukikin] y sus morfemas se estructuran así:

*/ku/* [ ku ] viene del verbo */kuan/* [kuan] comer.

*/k/*, resonancia del sustantivo */kih/* [kih] hoja

*/im/* [im] hormiga, Morfema lexical o lexema

*/kukim/* [kukim] sustantivo. Especie de hormiga que se alimenta de hojas de árboles.

*/ku/* [ku] comer, Morfema facultativa aglutinado;

*/kin/* [kin] Morfema facultativo que actua como terminación de los verbos para darles acción en presente progresivo.

*/kukikin/* [kukikin] Verbo. Bailar entre hombres y mujeres, relacionado con los encuentros entre dos hormigas cuando frotan las antenas en pleno camino a las faenas de tránsito en búsqueda de hojas de ciertos árboles y matorrales. Se tiene en cuenta a una de las narraciones de montaña donde se habla sobre los habitantes del primer mundo se dicen ser personas pero también por momentos se las mira como hormigas o */kukim/* [kukim].

En esos bailes también se entrecruzan miradas, se tiran piedrecillas, maíz, papelitos, y otras cosas. Durante el baile las mujeres son llevadas a lugares solitarios, donde en medio de forcejeos se “*tumba*” a la mujer de manera violenta al suelo, con fines de aparearse bruscamente, al principio la mujer ofrece resistencia pero al iniciar la cópula, la mujer participa de la unión sexual; al otro día serán esposos de ahí en adelante.

P.ej.: Los animales de la selva entre ellos los pajaros, se aparean violentamente, casi a la fuerza el macho persigue a la hembra hasta ejercer la cópula de una manera forsoza. Esta misma cópula es característica de otras especies de animales quienes se aparean de la misma forma.

Entre el pueblo *awá* el concepto de violación a una mujer no existe. La unión sexual consentida o no, tiene otra apreciación y el hecho de unirse sexualmente es una señal de querer unir las vidas en pareja, procrear y por toda la existencia.

Ejemplo: El acto sexual puede ser simple placer entre las sociedades urbanas en Colombia. Los *awá* tienen el primer acto sexual con fines de “acompañarse” y se llamarán mutuamente: *ap ashampa* [ap ashamba] (mi mujer) o *ap ampu* [ap ambu] (mi hombre).

La unión de aquella pareja va iniciar en la casa de la familia del hombre, la la siembra del maíz es una prioridad como alimento humano y a la vez de las gallinas a cargo del cuidado de la mujer. Es así como el maíz es el principal producto agrícola de las familias *awá*.

*/Pia/* [pia] Es el maíz de color amarillo. Tiene asociación directa con el fuego, la luz, */ĩ/*, [ ñm ] la luz del sol y por ello ha sido considerado como un regalo de dios en las narraciones de varias culturas andinas.

El maíz era un producto muy apreciado. Fué un medio de pago importante, permitía adquirir otros productos sin ningún problema. El camino alternativo a la ribera del río San Juan o del *Güisa* [güisa] o *Wisha* [wisha] es testimonio de la intensa actividad comercial, hasta hace poco existió entre la gente de clima frío de Los Pastos y los *awá*, una fuerte costumbre de intercambiar productos. Los Pastos traían los canastos repletos de papas retornaban a los hogares con otros canastos llenos de maíz; el comercio se realizaba con cualquier otra clase de producto agrícola o manufacturado. El camino era muy frecuentado de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba; los lazos de parentesco amistad o compadrazgo entre unos y otros es evidente hasta hoy en día, en el camino Superior al río */Wisha/* [wisha] con las personas habitantes de las regiones próximas a Cumbal. También gente de Los Pastos se vino a vivir a regiones de los *awá*.

El maíz, como medio de pago tiene una repercusión en el tratamiento dado al trabajo del *awá*, */pia/* [pia] significa maíz pero para decir dinero se dice */pial/* [pial]. Los

medios de pago en dinero de cualquier especie nunca han existido en la comunidad *awá*. Entonces se entiende claramente la relación de lexemas entre */pia/* [pia] y */pial/* [pial] que afianzan la idea de considerar al maíz, un medio de pago, se registra en narraciones orales y documentarias donde aún en épocas coloniales y republicanas se acostumbraba pagar con maíz algún tipo de trabajos públicos o particulares.

El */kukin/* [kukim] hormiga salvadora de aquel *awá* incursiona el mundo de abajo, solicita un pago, recompensa al servicio.

*“Un canasto de pia me pagas. Responde aquel awá no tengo ahorita, pero si salgo lo voy a sembrar y se lo traigo donde me diga”*. (Entrevista personal C. Nastacuás, 19 de marzo de 2014).

Y en efecto aquel hombre salió del mundo de abajo cumplió con la deuda, sembró un buen pedazo de tierra con maíz y apenas había cosechado lo fue a dejar en el lugar indicado por la hormiga. La hormiga pacta con el hombre un pago estimado en maíz, no hay alusión a otra clase de moneda oro, plata, o papel moneda. El maíz se convierte en el medio de pago sobre el cual tiene plena validez para dicha transacción.

*/Pial/* [pial] hoy en día, indica moneda, dinero, palabra derivada de maíz, palabra con una raíz en los valiosos granos de maíz.

El camino del maíz es el río */pialapi/* [pialapi] en Ricaurte, un camino centenario relacionado directamente con el */Cumbal/* o */kunpal/* [kun bal] (lugar de las papas). Por este camino viajaron los *awá* a intercambiar el maíz y muchos cumbales bajaron también en busca del preciado grano. El camino de pialapi fue una zona de comercio de encuentros entre la gente de arriba y la gente de abajo, el maíz fue uno de los principales protagonistas y la valiosa condición indicó el origen de diversas aventuras hacia los climas cálidos donde viven los *awá*.

Del río */Pialapi/* [pialapi] se tarda alrededor de 8 horas de camino a pie hasta llegar a las regiones cercanas a Cumbal. El maíz se carga en canasto y envuelto cuidadosamente

en hojas anchas de /wapi/ [wapi] larga caminata con gran peso a cuestras era recompensado con exquisitos productos de clima frío. Eran de la misma manera acarreados en largas caminata a encontrar el pialapi devuelta a casa.

El maíz aún hoy en día es fuente de codicia por las gentes de lo frío. Muchos pagos aún se realizan tazados en cantidades de maíz. El camino del maíz aún transporta el preciado grano amarillo parecido al color del sol y valioso como el oro. Y las familias codician los cultivos de maíz porque en esas plantas reside el poder para enfrentar la vida.

En la selva la oposición entre /Astaron/ [astaron] y /Īkwankimtu/ [ĩkwankimtu] aparecen como dos seres espirituales el uno de la esfera terrestre y el otro de lo celeste de mundos diferentes en la cosmovisión awá.

/Astaron/ [astaron] llamado en estos nuevos tiempos como /tiu itapa/ [tiu itaba] “tio viejo”. Si a este espíritu lo llaman viejo de ahí se relaciona el hecho de considerarlo como esposo de *inkua* [ingua] o *vieja*, esta pareja de espíritus vive en las peñas /piltchari/ [piltchari].

/Īkwankimtu/ [ĩkwankimtu]; el fuego aparece como parte integrante de la palabra rayo, en el simbolismo de devorar con las llamas. Al traducir la palabra al castellano diría “estoy queriendo comer con candela” demuestra que habla en primera persona del singular, como un ser hambriento deseoso de comer.

Otra palabra opuesta al fuego aparece /kwĩrit/ = [kwĩrit]:

/kwĩrit/ [kwĩrit], /kwĩnan/ [kwĩnan], puede traducirse como apagar el fuego, y en la traducción literal diría “el fuego se lo ha comido” y esta expresión se utiliza con todas aquellas en las que hay fuego como P. ej.:

/aĩnan/ [aĩnan] cocinar, contiene la partícula del fuego /ĩ/ encierra la partícula del fuego como protagonista en el cocimiento de alimentos.

/aĩzna/ [aĩzna] arder, fogata.

/impit/ [imbid] luz

/ĩmpush/ [ĩmbush] de la casa ardiendo las llamas

/ĩusapna/ [ĩusapna] Soplar fuego.

En esta misma línea de conceptos relacionados con el fuego entra una importante palabra con la cual se designa al agua:

/Kwasi/ [kwasi], agua: tiene un lexema de comer /kwan/ [kwan] y otro de fuego /i/ [i]; traducido textualmente como “come fuego”; el agua acaba con el fuego: haciendo relación con la narración acerca del sol, (luz y fuego) cuando en el ocaso se dice es sumergido en el agua del mar señalando hacia el occidente (océano pacífico), donde peces voraces quieren devorarlo, comerselo, trayendo la oscuridad de la noche hasta el próximo día hasta aparecer nuevamente el sol “*ha escapado de ser comido por los peces*”

/Kamna/ [kamna] /kamnu yat/ [kamnu yal] es “*casa de aprender*” o escuela es un neologismo, una institución nueva en las comunidades de selva señalada en la formación de los niños en otra clase de conocimientos ajenos a la cultura.

Uno de los neologismos más populares hoy en día en territorio *awá* es /pĩhkamtan/ [pĩhkamdan] o profesor u orientador de niños en las escuelas. Pero detrás de esta palabra hay una historia interesante al analizarla detenidamente.

/pĩhkamtan/ [pĩh kamtan]. Profesor/a. Morfema léxico o lexema.

/pĩh/ [pĩh]. Morfema facultativo o libre (prefijo). Papel.

[n] Morfema facultativo o libre (sufijo)

Y desde este neologismo *pĩhkamtan* [pĩhkamdan] conduce en su explicación léxico semántica hasta las serpientes o *kamta* [kamda] como una palabra clave que no está en las narraciones de montaña sin embargo es palabra clave en el quehacer diario de la escuela:

La culebra es un reptil habitante de las selvas en el territorio *awá*, respetado y a la vez temido por terribles dolores causados por la mordedura, sumado al peligro de muerte. Culebra es /*kamta*/ [kamda] en awapit [awabit] , animal que reptaba el cuerpo en medio de la hojarasca en estado de putrefacción del suelo selvático. La principal característica es el mimetismo, hábil en ocultar el cuerpo en medio de la maraña, se clava bajo la cobija de hojas secas, se meten por aberturas en medio de los troncos, bajo piedras, cualquier clase de orificio encontrado puede ser refugio. Las serpientes figuradamente se entierran.

/*kam*/ [kam] = Verbo enterrar. Morfema lexical o lexema

/*Kamta*/ [kamda] = Sustantivo. Serpiente.

/*amta*/ [amda] = Adjetivo. Noche

/*kamna*/ [kamna] = Verbo. Enterrar.

/*kamnu*/ [kamnu] = Verbo. Aprender.

/*amtu*/ [amdu] = Verbo. Andar.

“*Anti salomon*”

“*Salomon viene atrás*”

/*Pihkamnu*/ [pihkamnu] = Sustantivo. Estudiante. “El que aprende con papel” neologismo apropiado para identificar a los estudiantes, alumnos o participantes del proceso educativo de la escuela.

/*Pih*/ [pih] = Sustantivo. Papel. Es una resonancia de la palabra /*kih*/ [kih] hoja del árbol. Es un neologismo en el Awapit [awabit] porque el papel también no ha sido conocido en esta cultura.

/*Kam*/ [kam]; /*Kamnu*/ [kamnu]; los verbos relacionados con enterrar y dentro de la escuela se relacionan con aprender. puede traducirse: acto de asimilar, introducir nuevos conocimientos en la mente humana. Un sentido figurado de enterrar, cavar, guardar algo pero en la cabeza. Otro concepto o visión del aprendizaje: prender, asir, agarrar, detener, coger, sujetar, trabar, aferrar, enganchar etc.

*/Kamtana/* [kamdana]. Verbo. Enseñar. El neologismo se ha formado a partir de */kam/* = enterrar. Acción de ayudar a enterrar, introducir, entrar algo hacia lo profundo.

Las palabras */Pihkamtan/* [pihkamdan], */kamnuyat/*[kamnuyal], */pihkamnu/* [pihkamnu] (profesor, escuela, estudiante) son neologismos demuestran la manera de introducir la educación oficial al territorio *awá* teniendo la tarea de adaptar nuevos términos al identificar los principales componentes de esta en la comunidad. Una vez más la comunidad *awá* hace ajustes de las palabras y oraciones, incorpora nuevos términos surgidos con la aparición de la escuela teniendo mayor dinamismo en la consecución de los nuevos proyectos de vida.

Así, las particularidades léxico semántica identificadas en las palabras clave abren la posibilidad de ser analizadas desde una perspectiva que permite la entrada de la cosmovisión del pueblo *awá*, visualiza un nuevo panorama de cada una de las palabras.

*Watpura* [walpura] tiene relación con mojarse, hace recordar que el mundo de arriba donde residen los muertos, estos personajes al llegar la noche se convierten en agua en humedad. *Watpura* [walpura] es humedad, mojarse.....

La semántica así mismo hace visible imágenes escondidas en las palabras que sin hacer los ejercicios de análisis pueden pasar desapercibidos sin tener conciencia sobre la magnitud del pensamiento encerrado en cada una.

En cuanto a los aspectos axiológico y ético a lo largo de las narraciones de montaña se logra percibir la presencia de valores propiciantes del ritmo de vida de las personas dentro de la comunidad. Así los valores individuales, comunitarios y ambientales son al mismo tiempo parte integral de la axiología pero también cumplen un rol desde la ética porque estos principios los rigen, son el verdadero espíritu impulsor de cumplirlos a cabalidad en una especie de conciencia o moral al hablar internamente a los corazones de los individuos.

### 3.6 Pragmática de las palabras clave que cimentan lo axiológico y lo ético en las narraciones de montaña

La triada entre pragmática, sintaxis y semántica soportan una teoría lingüística o desde otra perspectiva más general, una teoría semiótica del lenguaje. La pragmática trata esencialmente al lenguaje natural, estudia la producción del acto de habla.

Las narraciones de montaña como la expresión innata del acto de habla fluyen en los cuatro espacios de aprendizaje del territorio *awá*. La oralidad es el principal medio de difusión de diversos conocimientos y tiene como estrategias comunicativas donde se valen de la ayuda de las gesticulaciones de cara y la mímica de todo el cuerpo al mismo tiempo construyen un discurso ilustrativo capaz de transmitir los conocimientos de las narraciones.

Todo en su conjunto es parte de la narración, la voz y la mímica, son una forma de afianzar lo dicho por la palabra, estos ejercicios de gesticulaciones ofrecen la capacidad de generar un mayor impacto en los oyentes, sobre todo cuando se develan las características de *Astaron* [astaron], habitante de los ríos y las selvas:

En las estructuras “[...] *antus Astaron, ishkuari* [...]” (viene Astaron que susto), “[...] *aishtarone atiz* [...]” (el Astaron bravo es), “[...] *astarone kalpa kuitakin* [...]” (el Astaron cuida los animales), en conversaciones expresadas en el Guadual (Ricaurte). Se nota un miedo, convertido en respeto hacia este espíritu.

*Astaron* [astaron] es un espíritu con forma semihumana, de tamaño y fuerza superior a los humanos, la misión diaria es, sin lugar a dudas, velar por los animales de la selva e impone ciertas normas de conducta a los habitantes de la misma. La gente debe cumplir principalmente por el orden coercitivo impuesto en las narraciones de montaña, donde una y otra vez se advierte sobre el peligro que entraña el enojo de este espíritu.

En las estructuras “[...] *Īkwankimtu kuishpa Taisti* [...]” (rayo de arriba cae), “[...] *aizna kwirit* [...]” (el fogón se apagó), “[...] *nane ainamtus yat* [...]” (estoy queriendo cocinar), conversaciones expresadas en El Diviso (Barbacoas)

Si se recuerda la narración de montaña:

*“El sol todas las tardes cuando desaparece se mete al agua y corre peligro de comérselo unos peces grandes”* (D.Pai 1, entrevista 19 de Octubre 2007).

La palabra comer se encuentra asociada a la situación de apagar la luz “[...] *kwirit* [...]” la luz o el fuego del sol pueden ser devorados por los peces, pero en el caso de “[...] *Īkwankimtu* [...]” el fuego también puede comer lo que encuentre en el camino, convertir en cenizas con candela, comerlo.

La traducción de */kuan o kwan/* [kwan] literalmente se asocia a comer como el acto de ingerir alimentos al organismo, pero al explorar los rastros de la palabra */kwan/* [kwan] es utilizada en apagar fuego, luz e inclusive ahogarse. Entonces se sugiere que la traducción de alimentar es muy limitada y abre caminos de significados amplios.

En las estructuras “[...] *nane kashimtus* [...]” (Estoy queriendo aparearme), “[...] *nane kaimtus* [...]” (estoy apareandome), “[...] *nane katkimtus inkal mal* [...]” (estoy queriendo ir a trabajar a la montaña), en conversaciones expresadas en la vereda encajonado (Barbacoas).

La tierra es madre espiritual de toda la selva y todos los seres vivos que la habitan, simbólicamente es una deidad femenina sexuada, un ser de vigencia pan-terráquea interviniente como el factor femenino requiriendo de un alter masculino para la reproducción en la agricultura del génesis de la humanidad *awá*.

La traducción de la palabra *“katkin”* [katkin] al castellano no demuestra el mismo significado. Mientras se habla de una actividad con capacidad de ser remunerada en

dinero; el Awapit [awabit] señala raíces sexuales propias de un rito de fertilidad evocado en el momento de sembrar, depositar la semilla, siguiendo una similitud frente a la cópula sexual donde hay una siembra o depósito de semilla humana.

P.ej.: “Voy a conseguir un trabajo rápido porque necesito dinero”

“tit *awá* nane katkimtus pia saumat, pia wana” (mañana estoy queriendo ir a sembrar maíz en la huerta)

La palabra /*katkin*/ [katkin] no puede traducirse como actividad que tendrá remuneración de alguna clase de medios de pago, por no haber manejo monetario en la selva. Si se necesita la fuerza de mucha gente para realizar una determinada actividad, los *awá* acuden generalmente a la llamada “minga” o ayuda comunitaria. Los interesados en esta, invitan al mayor número de personas y para aquel día ofrecen a los asistentes abundante comida representada principalmente en carne de cerdo acompañada de tortillas de plátano o /*pata pianta*/ [pada bianda] y chicha o guarapo de caña enfuertecido /*chapi*/ [chapi].

Esta situación ejemplificada demuestra que la palabra trabajo usada en el castellano tiene muchísimas distancias con el significado de “*katkin*” [katkin] en el medio social y lingüístico de la comunidad *awá*.

En las estructuras “[...] *nune pihkamnu antus kamnuyat* [...]” (el estudiante va a la escuela), “[...] *ap pihkamtan Sergio mun* [...]” (Mi profesor se llama sergio), “[...] *ap pih piyi* [...]” (mi papel esta sucio), conversaciones expresadas en El Diviso (Barbacoas).

Estas oraciones en conversaciones sobre la escuela resaltan las palabras estudiante y profesor derivadas de “[...] *kamnu* [...]” lexema de enterrar, a la vez se relaciona con [...] *kamta* [...] con los movimientos de enterramiento de la culebra en la hojarasca de la selva y de ahí deriva en “[...] *kamta, pihkamtan, kamtana* [...]” el *awá* tiene dirigida la mirada al proceso de enseñanza aprendizaje como enterrar el conocimiento en la cabeza. Lo que

hace presumir una influencia tácita de los movimientos de la serpiente en el objetivo central de la escuela en la formación.

En las estructuras “[...] *nane pia wana inkal mal* [...]” (yo siembro maíz en la montaña) “[...] *awa pas tana pial* [...]” (nosotros dos pagamos el dinero).

En las antiguas comunidades mayas el medio de pago eran las pepas de cacao como medio de pago. Entre los *awá* el medio de pago es el maíz.

Los escenarios de aprendizaje representados en la huerta y el río tienen bastante relación en el desarrollo de las narraciones; ofrecen la particularidad de concretar los aspectos éticos y axiológicos en el marco del consejo.

Los contenidos de las narraciones de montaña asumen el papel de indicar ciertas señales, capaces de persuadir al auditorio de realizar o no realizar ciertas actitudes en los espacios de convivencia del pueblo *awá*. Las conductas reprochables al interior de las narraciones esgrimen unos valores individual, comunitario y ambiental dirigidos a salvaguardar al interior de esta sociedad y se mantienen en la visión de cada una de las personas. La función de proteger los valores es un trabajo de la ética, quien moldea las actitudes del hombre con miras a preservar la axiología *awá* y volviéndose amonestable cualquier tipo de manifestación contraria a los usos y costumbres que pongan en peligro la estabilidad de la comunidad.

En la huerta hay entendimiento del trabajo conjunto entre hombre y selva, una convivencia para garantizar al uno la supervivencia del otro. El hecho desde la escogencia del terreno, prepararlo, obtener la cosecha y volver a dejarlo nuevamente “descansar” implica un tratamiento humano hacia un ser terráqueo. La concepción de vida es distinta a los preceptos occidentales y los seres catalogados como inertes, dentro del territorio *awá* adquieren otra connotación. De ahí las funciones axiológicas poseen una carga particular hacia el respeto con la naturaleza, el entorno y el medio espiritual encarnado en la selva; este conjunto de valores, más de convivencia son valores de los cuales depende la

subsistencia de la gente y de no respetarse ocasionaría un desequilibrio ambiental de consecuencias graves en el medio natural. Las narraciones de montaña son, en este sentido, propiciadoras de los mensajes axiológicos y éticos respecto al trato del hombre frente al medio en el cual se desenvuelve.

El agua asume un papel céntrico alrededor del cual se plantea la supervivencia de las comunidades. Los seres espirituales habitantes en su entorno cumplen un mandato de equilibrar la naturaleza mediante el consejo. Desde el cangrejo vomitador de agua hasta los espíritus guardianes del río y de los peces, encarnan las palabras claves determinantes de la oscilación entre el mundo de la lingüística y el mundo de la filosofía en búsqueda del entendimiento de cada una de las narraciones. La completa descripción de cada palabra clave ostenta en su sentido profundo un significado entendido en su conjunto, es decir las funcionalidades ontológicas y axiológicas o epistemológicas y éticas, tienen la potestad de aparecer en cualquiera de los escenarios de aprendizaje sin mayor obligatoriedad de vincularse a uno de manera específica. De esa manera la escuela puede hacer uso de estas enseñanzas identificadas en las particularidades morfosintácticas y lexico-semánticas para formar al estudiante *awá*, de acuerdo a la pedagogía, didáctica y consejos pertinentes brotados de cada una de las narraciones de montaña.

#### **CAPITULO IV: ELEMENTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS DE LAS NARRACIONES DE MONTAÑA EN LA APROPIACIÓN DE LAS FUNCIONES ONTOLÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS, AXIOLÓGICAS Y ÉTICAS EN LA FORMACIÓN DE LOS NIÑOS AWÁ**

En éste último capítulo se pretende abordar las implicaciones de la formación de los niños desde dos visiones: en primer lugar, se va a efectuar una mirada hacia la formación educativa no escolarizada, realizada por parte de la misma comunidad, con elementos pedagógicos y didácticos que a la vez pueden en, segundo lugar, ser incorporados activamente en el rol del proceso educativo escolarizado.

Las narraciones de montaña son un potencial didáctico y pedagógico de la educación; la posibilidad de construir un camino hacia la formación de los niños *awá* con base a la concepción del mundo heredada desde tiempos inmemoriales, es evidente en los textos orales de la narración.

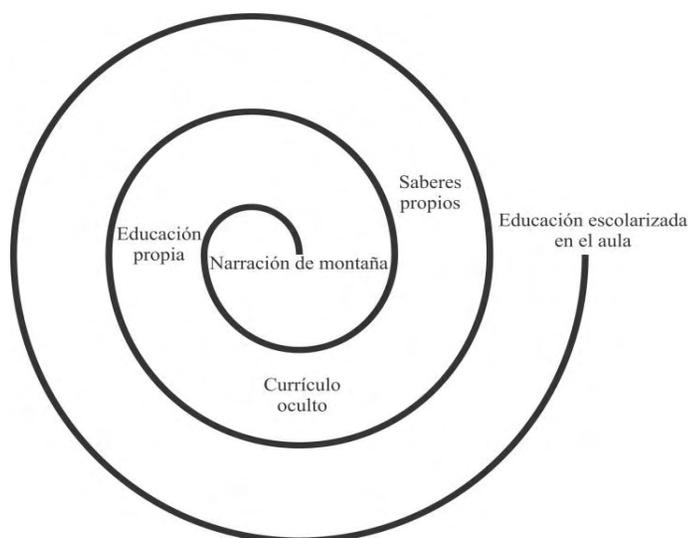
La educación de las comunidades viene dada desde antes de nacer el niño y se prolonga más allá de la muerte, una educación siempre acompañada junto a las personas durante la vida entera, en el aquí y en el otro mundo, una formación en espacios abiertos y no cerrados, dirigida por orientadores de la misma comunidad en grandes aulas conformadas en cuatro escenarios de aprendizaje (selva, casa, huerta, rio) como característica de la educación propia.

La educación propia se ha establecido en medio de una dualidad de conceptos; desde la comunidad o desde la escuela. Unas veces se presenta en forma de entes separados, con definiciones particulares y otras aparece en uno solo. Ambas comparten objetivos comunes en la defensa cultural y necesidad de supervivencia cultural, frente al proceso de colonización contemporáneo (EIBAMAZ/UNICEF, 2012: 12).

Educación propia es una respuesta decolonial en el mundo globalizado, una oportunidad de hacer valer el derecho a tener una cultura propia de conceder la importancia necesaria a las minorías culturales de Colombia desde un eje cultural de las comunidades. La educación exige nuevas posturas debido a los cambios de la modernidad. Implican la tarea de realizar un acomodamiento a los nuevos tiempos, sin perder la identidad cultural, sin caer en la trampa de la transculturación.

Hace algunos años a la educación escolarizada de las comunidades Awá se quiso llamar etnoeducación; aquella que pretendía adoptar un Proyecto Educativo Étnico Institucional (P.E.E.I.) con un perfil de apropiar los elementos de la cultura *awá* a la escuela, teniendo en cuenta las necesidades y aspiraciones del pueblo Awá expresadas a través de las reuniones, asambleas y congresos. Hoy en día los términos de etnoeducación han dejado de usarse frecuentemente y se ha dado camino a la influencia de comunidades caucanas con la terminología de “educación propia” referida a las estrategias didácticas, pedagógicas usadas en la escuela, con plena compatibilidad y armonía al interior de la cultura de los pueblos minoritarios. Esta educación se expresa a través del proyecto de vida y, a la vez, se ven plasmados en el proyecto educativo comunitario (P.E.C) (Llorente, 2012: 52).

Según la representación del papel de las narraciones de montaña en el *churo* o espiral estas se encuentran en el centro de origen como parte de la educación propia. Es la expresión de saberes del currículo oculto, de ahí en ese desenvolvimiento del *churo* se proyecta en la última línea hacia la educación escolarizada. (Ver figura 36).



**Figura 36. Educación propia en la comunidad y educación propia en la escuela**

Fuente: esta investigación

#### 4.1 Elementos pedagógicos de la narración en espacios no escolarizados (educación propia)

La selva hizo brotar la palabra y así surgió la narración de montaña:

*“Los árboles enseñaron todo lo que sabían a attimawá”* (R. Pascal, entrevista. 15 de Abril 2013).

Los primeros maestros y estudiantes de aquella aula de la selva, verbalmente enseñaron, aprendieron y practicaron, fueron tan hábiles las estrategias pedagógicas que los hijos y, a la vez, pupilos memorizaron un cúmulo inconmensurable de conocimientos con el objeto de facilitar la vida en ese inmenso territorio selvático.

*“Attimawá era sabio, como adivino, como brujo, todo lo sabía, hablaba con los árboles, animales, espíritus como hablar usted y yo, el andaba desnudito, grande, ligerísimo para andar en la montaña, nadie le ganaba a él”* (R. Pascal, entrevista 15 de Abril 2013). Con la aparición de la primera mujer y la formación de la primera pareja de humanos, la reproducción se desarrolló de tal manera que los hijos de aquellos poblaron el actual territorio *awá*. Los primeros padres comenzaron la ardua tarea de educar, enseñaron al *attimawá* [attimawá] verbalmente, garantiza la perduración del saber en la civilización humana. Esta situación se realizó de forma repetitiva por el resto de generaciones siguientes a la primera pareja *awá*, hasta llegar a estos tiempos. Una educación desde la comunidad hoy llamada “educación propia”.

Las primeras enseñanzas se debaten en tareas sencillas alrededor de la casa. Según la edad, las actividades van extendiéndose a los demás espacios de aprendizaje; logran conocer diversos saberes, habilidades y destrezas en diferentes artes del saber *awá*, que permiten sobrevivir en el territorio selvático.

*“los awá aprendemos viendo, a veces los niños no llegan a la escuela, se fueron a una minga para hacer casa, y allí se quedaron los niños mirando y mirando, así van*

*aprendiendo los niños. Faltaron a clases pero se quedaron aprendiendo hacer casas, cuando llegan a la escuela en los descansos juegan a la hechura de casas, ahí las hacen alrededor de la escuela tal cual” (P. Pai, entrevista 23 de mayo 2014).*

La educación propia deviene de la espiritualidad profunda inculcada por las narraciones de montaña. En ellas se concibe ontológicamente al hombre, parte de la naturaleza en función y razón de ser de la existencia en el mundo *awá*:

*“Nacimos de los arboles por eso somos gente de la montaña, salimos de la barbacha de un árbol viejo” (R. Pascal, entrevista 15 de abril 2013).*

La gran obra de la educación parte de la concepción de mantener el equilibrio armónico entre la naturaleza selvática y las comunidades *awá*. Esta educación impartida a través de la narración es integral, influye en la vida de las personas a través de los espacios del territorio y de la cotidianidad junto con los seres espirituales que comparten la existencia:

*El ajkun es como un puerco de monte, anda osando en el suelo y de la misma manera que el marrano hace un sonido parecido al andar, pero ese no es animal es un espíritu a veces anda de color negro o amarillo o rojo. Come el alma de las personas, a quien se le come, el alma no dura mucho, cae enfermo y muere. Huele como perro a la persona que le va a comer el alma y se va atrás, lo va siguiendo hasta que logra comérsele el alma el ishpu.*

*Cuando duerme la persona *awá* ishpu (alma) sale lejos en el sueño y ahí puede aprovechar el ajkun para comérsele, en partes peligrosas de monte solitario habita este ser y allí no hay que dormir porque ahí aprovecha para comerse el alma. Ishputi (R. Pai 2, entrevista 7 de Junio 2013).*

La educación propia es colectiva, no es orientada por una sola persona en especial sino un trabajo grupal, donde participa la comunidad, sabedores, padres, vecinos, parientes, visitantes, es decir todas las personas habitantes de la comunidad son orientadores de los conocimientos y saberes antiguos de la cultura *awá*. Estos saberes trascienden la vida del aquí y el ahora, se extienden al mundo de los muertos, al saber de los muertos participantes de las mismas actividades socioeconómicas al igual de los quehaceres de los vivos:

*“Cuando el awá muere se va para el mundo de los muertos, allá arriba a otro mundo, allá siguen viviendo, y con lo que ellos saben, lo que aprendieron en este mundo, dicen que allá es lo mismo que acá, los muertos tienen que seguir sembrando, cosechando comiendo, haciendo las mismas cosas”* (D. Pai 1, entrevista 19 de octubre 2007).

La educación propia a través de las narraciones de montaña se establece en el orden único de la naturaleza, por los mismos principios ontológicos, espirituales y materiales establecidos para todos los seres. Esta educación parte de las narraciones de montaña, es la “pedagogía del consejo” compartida por sabedores de toda la comunidad. Un docente del Diviso expresa ante esto:

*“una vez me preguntaban que si los awá teníamos mitos o leyendas y yo les dije que eso era como consejos, todas esas historias que cuentan los mayores son eso, consejos, eso mismo les decía en la Universidad de Nariño, que allá contamos consejos”* (P. Pai, entrevista 23 de Mayo 2014).

La educación es permanente en los cuatro espacios de vida o espacios de aprendizaje del awá, donde se involucra sitios sagrados, tradicionales y también se comparten actos de hablar, reír, llorar, jugar, bañar, comer, pescar, cazar, “armar trampa”; por eso la educación propia no es la de la escuela actual, ni el aula es el lugar correcto.

Según el pueblo awá la educación propia es aquella nacida del seno de la comunidad, basada principalmente en la tradición oral, memoria colectiva, trabajo colectivo, abarca todos los saberes involucrados en los cuatro espacios de aprendizaje, guiados por los sabedores con inteligencia; esta es una formación integral fundamentada en la axiología, el respeto por la naturaleza, la comunidad, los consejos inmersos en las narraciones de montaña y al mismo tiempo el carisma de la gente quien usa la sabiduría en la educación. Los ejemplos de lo aquí dicho se encuentra en las narraciones de montaña descritos en cada uno de los cuatro mundos de la cosmovisión y los espíritus de la selva enseñan constantemente a convivir con el medio ambiente:

*“El Astaron es bravo, no le gusta que le matemos hartos animales, solo debemos matar lo que vamos a utilizar para comer, porque de lo contrario el se pone bravo, viene y nos mata a nosotros”* (A. Pai, entrevista 8 de Septiembre 2012 ).

La enseñanza a través de las funciones epistemológicas, axiológicas y éticas de la narración es responsabilidad de toda la comunidad quien permite conocer la naturaleza a profundidad; cada enseñanza se dirige a contenidos teórico prácticos, en una concepción propia de enseñar y aprender a través de la vida cotidiana representada en los actos de la vida diaria donde se involucran constantemente rituales de todo tipo.

*“Mi papa el sabe de todo lo que enseñaron los abuelos, el cuenta todo, lástima que se esta poniendo viejito y cuando se muera él ya no vamos a poder contar tanta cosa que falta por aprender, el desde pequeños nos sabe contar cosas, pero cosas”* (R. Pai 1, entrevista 17 de Junio 2013).

Durante largos tiempos perdidos en la memoria del pueblo *awá* la comunidad fue encargada de educar a los niños, bajo un concepto de escuela diferente al conocido hoy. Esta antigua educación estaba motivada y a la vez orientada por unas metas y propósitos sustentados en la cosmovisión de este pueblo con el fin de sobrevivir en las condiciones selváticas del pie de monte del Pacífico. Uno de los conceptos debatido en este tipo de educación surgido del seno de esta cultura de la selva ha sido llamado “currículo oculto” identificado en la estructura en la cual se basa la formación de los niños *awá* en la comunidad.

Este “currículo oculto” es un currículo careciente de reconocimiento oficial, se maneja en grupos sociales con cultura propia, asumen la tradición oral identificándola como un ejercicio en la transmisión de conceptos, conocimientos y experiencias, por el hecho de no tener grafemas escriturales ni involucrar la enseñanza basadas en textos alfabéticos.

Los *awá* poseen cuatro enormes aulas, escenarios o espacios de aprendizaje (selva, casa, huerta, ríos); en ellos involucran la motivación de enseñanza las narraciones de montaña porque ellas contienen entre otros: normas de conducta social, técnicas

tradicionales en el desempeño de labores y penalidades por culpa de la trasgresión de normas

Estas características de la narración de montaña se cuentan de una forma amena, utilizan lenguajes verbales y no verbales haciendo un relato completamente dinámico. Dichas narraciones gozan de mayor recurrencia en la casa, Sin embargo, también son de uso cotidiano en los demás espacios de aprendizaje con las mismas características y valores.

En la casa al atardecer uno de los sabedores presentes puede acordarse de un relato:

*“La luna va atrasito del sol todos los días, cuando el sol se pierde en las tardes es porque cae al mar y allá lo están esperando unos pescados grandotes, pero bien grandotes y esos pescados le tienen ganas al sol, quieren comérselo y cuando cae al agua por las tardes lo empiezan a perseguir para querérselo comer. Pero el sol siempre les termina haciendo el quite, no se deja coger y se mete debajo de la tierra para al otro día volver a salir. En cambio a la luna no la persiguen esos pescados a ella no la quieren. La luna cae al agua y tranquila se va...”* (D. Pai 2, entrevista 19 de Octubre 2007).

La educación en “currículo oculto” es impartida por sabedores investidos como educadores, sin distinción de edad ni sexo. No hace falta el señalamiento de las características de docente. Los objetivos, la metodología, la temática, la evaluación son concebidas en un ambiente natural sobre temas propios de la cultura y la supervivencia en la selva.

La educación propia de la comunidad *awá* permite fundamentar las bases estructurales de la educación escolarizada *awá*, teniendo como eje de los conocimientos y saberes de cada uno de los espacios de aprendizaje existentes en el territorio *awá* donde se encuentra cantidad de elementos didácticos y pedagógicos capaces de abordar la educación escolarizada en armonía con la cultura Awá:

*“Así enseñó mi papa armar trampa, en todo el camino por dónde camina el ratón, aquí toca armarla porque aquí es donde cae. Si fuera animal grande la trampa es más grande y se coloca un tronco más pesado”* (R. Pai 2, entrevista 17 de Junio 2013).

El principal reto de las comunidades es de establecer las estrategias de vincular las sabidurías expresadas a través del currículo oculto con el currículo impartido en la educación escolarizada. La educación propia vivida en la comunidad es la base con la cual se erige la estructura de la escuela *awá* y la reivindica frente a la cultura.

En los distintos escenarios de la comunidad *awá*, desde la periferia de este mundo homogeneizante (Honneth, 2007) se plantea el desafío de avanzar en la construcción de proyectos de carácter intercultural capaces de aspirar un trato horizontal, el reconocimiento y la valoración de la expresión social, cultural, mágico religiosa provenientes del ser, saber y formas de vida.

*...va mucho más allá del multiculturalismo en tanto este último concepto supone el reconocimiento de las minorías dentro de un sistema existente, mientras que la interculturalidad requiere que las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales (CRIC 2004: 132).*

La educación propia como legado de la cultura, educación bilingüe intercultural y la educación oficial están forjadas a la constante tensión entre unas y otras, en búsqueda de un proyecto educativo de carácter colectivo, capaz de penetrar desde la cosmovisión en la defensa de derechos, equidad y un manejo del entorno ambiental con miras a que se convierta en un proyecto emancipador de las sociedades *awá*.

En esta línea ambiciosa de construcción de proyectos alternativos se deberá hacer un ejercicio de replantear la visión de las estructuras sociales de la educación y el análisis de la producción de conocimiento, basados en los hechos de que una cultura de por sí, tiene diversas formas de conocer-saber de acuerdo al desarrollo cultural, cosmovisión y organización productiva; hechos que han sido invisibilizados por las epistemes moderno-occidentales.

Por ello las aspiraciones constantes de las organizaciones *awá* de UNIPA-CAMAWARI especialmente en Nariño de propender por la construcción epistémica de un proyecto que reivindique la cultura en defensa de saberes y prácticas propias alterna al modelo único, homogeneizante e impuesto proveniente de las políticas educativas que

desean facilitar la dominación y el control (ONIC), ... construir una forma de articulación entre el Estado y la sociedad que no esté mediada por otra lógica ni por otras definiciones que aquellas que los propios sujetos decidan y sean capaces de llevar adelante (Elizalde et al. 2013).

De ahí que la educación propia desde las comunidades sea visionada como una posibilidad de lucha y resistencia con el fin de proteger la identidad y existencia awá, entendiéndose que el reconocimiento de lo propio tiene relación directa con la superación de la subalternización imperante desde las políticas educativas del Estado y dirigirse hacia la decolonización de los seres, los saberes y los poderes comunitarios presentes en estas sociedades.

Esta forma de participación en la educación es una posibilidad histórica de resistencia frente a la sistemática desaparición propiciada por muchos años a las comunidades awá desde los estamentos estatales. La educación propia ligada a un proceso decolonial pretende generar pensamiento autóctono, pensar las propias problemáticas desde la cosmovisión e interceder hacia la organización, formar mentalidades críticas y motivar a la gente en la colaboración de proyectos de vida. Para ello es imprescindible un fortalecimiento político de las comunidades propiciados por la concientización y organización social a través de los gobiernos propios tendientes a buscar la liberación basados en los usos y costumbres ancestrales de tal modo que se busque constantemente la generación de espacios de fortalecimiento para enfrentar con más ahinco los procesos neocoloniales que se quieren imponer a través de la educación oficial.

La educación de los niños y niñas awá ha estado articulado con la comunidad y territorio (selva, casa, huerta y río), así en cada uno de los espacios de aprendizaje ellos aprenden patrones de la colectividad, relación territorial, los epistemes, narraciones de la montaña, elementos axiológicos, que han sido acumulados y transmitidos de generación en generación gracias a la memoria colectiva, apropiación y recreación de la cultura.

*El aprendizaje de los roles sociales se da en la participación de los menores en la realización de las tareas del padre y la madre. En el campo, el menor aprende*

*las actividades agrícolas que van desde el cultivo hasta el arado; relación que le permite al niño reconocer los momentos adecuados para cada actividad hasta conocer el tipo de plantas que se debe sembrar. Por su parte, las niñas en el hogar aprenden las labores de la madre, los oficios hogareños y el arte de tejer; actividad portadora de un alto simbolismo, pues para el pensamiento Nasa, la humanidad y el universo fueron tejidos por Um' a, la abuela Nasa (Molina 2009:268).*

La educación propia tiene una faceta prometedora en la reivindicación cultural del pueblo awá, pero al mismo tiempo guarda consigo un riesgo de dejarse tentar por ideas xenofóbicas e incursionar en el campo de discriminación cultural, racial hacia todo lo que no pertenezca al territorio.

En sí la educación propia se constituye en un pilar fundamental de la educación no escolarizada y es la base que sustenta el sistema educativo intercultural que se pretende instaurar dentro de las comunidades awá.

La educación dentro del territorio debe permanecer dispuesta a tolerar otros pensamientos de comunidades vecinas de mestizos o afros debatiéndose en un amplio margen de compartir saberes desde una visión horizontal donde ningún conocimiento se encuentre en un plano predominante.

#### **4.2 Elementos pedagógicos de la Narración en el espacio escolarizado que facilitan la apropiación de las funciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas en la formación de los niños**

La comprensión del ente es en sí misma una determinación del Dasein. Los humanos son ópticamente ontológicos, teniendo en cuenta que todo lo que se aprende a lo largo de la existencia es indicio de la adopción de un ser nuevo. La narración de montaña es una expresión de ser, y modelo de ser de toda la comunidad. Cada *awá* viene al mundo con un modelo de ser propio en esta cultura. Cada gesto, palabra, signo forma un nuevo ser, un sentido existencial como posibilitante del ser. Cada frase contenida en las narraciones de

montaña mantiene presentes un conjunto de elementos de su propia autocomprensión de ser (Heidegger, 2005).

La ética en calidad de ciencia rectora del fin y los medios de encaminar al hombre a un estado de convivencia ideal entre la naturaleza y la comunidad *awá*, se establece mediante las narraciones de montaña, unas reglas emanadas de lo espiritual y sagrado constituyen los criterios racionales y anhelos de vida propios y colectivos. Así en concordancia con la epistemología y la axiología, busca la trascendencia del ser humano a través de las capacidades de comprensión, de acuerdo con los saberes aptos para permitir la sobrevivencia en este medio ambiente, determinado como un cordón umbilical del ser humano de la selva.

Estos saberes son el sustento de la formación de la educación propia, en búsqueda de un estilo de “verdad”, de compaginación de las comunidades *awá* frente al medio donde han sido desarrollados desde hace mucho tiempo en la historia, traza referentes en dar el sentido al hacer y ser humanos.

Esta perspectiva traza lineamientos dirigidos al proceso educativo para ser construido en lo colectivo y a la vez en lo individual, por configurarse significados de la existencia, el deber, el ser y el hacer en plena articulación entre la vida de la comunidad y el medio selvático de su entorno, supeditados bajo las narraciones de montaña.

*El derecho de las niñas y los niños indígenas a contar con una educación propia con pertinencia lingüística, cognitiva y cultural es posible cuando los principios de la EIB/EIIP llegan a las aulas y permiten que los alumnos y las alumnas afirmen su identidad, desarrollen su lengua en igualdad de condiciones que la lengua castellana y aprendan de los mal llamados conocimientos globales y de los conocimientos propios de las culturas indígenas. Esto generará un sentimiento de pertenencia cultural, que permitirá que las niñas y los niños que se beneficien de la EIB/EIIP se identifiquen con su cultura y se sumen a una propuesta nacional sin perder su identidad. (Eibamaz, 2012: 66).*

El capital simbólico y de imaginarios llegan a la escuela a través de las narraciones de montaña recibidas mediante la interacción del proceso de aprendizaje obtenido de la educación propia, al permitir al hombre asumir “personalidades”, roles, actitudes y una conciencia existencial, dentro de un mundo con una cosmovisión en afectación sobre la vida cotidiana.

Las narraciones disfrutan de un alto poder de influencia en la formación de las personas, las descripciones alegóricas contadas a través de la palabra de los sabedores motivan al oyente con cada uno de los episodios narrativos y concentran la mayor atención posible de los presentes. El poder de la narración deja una marca importante en la memoria de los escuchantes, facilitando aprenderse sin mayor problema. La narración se constituye por sí sola en elemento pedagógico y a la vez didáctico, puede ser caracterizada en una herramienta con el fin de educar a los niños en la escuela. De esa forma lo ha venido haciendo la misma comunidad.

*“Grita la vieja en las noches desde bien adentro en la montaña, se la siente claro, grita y le hace sentir miedo con cada grito. Esa es la forma como grita cuando le falta un kualkaru, al que lo encuentre a esas horas cazando kualkarus, se lo lleva por que esa es bravísima. Mi papá decía que esas horas de la tarde no es de andar, toca venir temprano a la casa”.* (A. Canticus, entrevista 17 de Agosto 2012).

Cuando los estudiantes llegan a los espacios escolarizados representados por la escuela, traen consigo una formación recibida de la “educación propia” de las comunidades; han desarrollado habilidades, destrezas y conocimientos vastos, sobre diferentes temas y aplicaciones aprendidas desde temprana edad.

*“Cuando llueve y comienza a tronar, el Astaron se resguarda detrás de arboles grandes y los truenos lo persiguen a él, al Astaron, no lo quiere, el se esconde detrasito de arboles y los rayos de una sola los parte y los hace carbón. Cuando llueve hay que tratar de llegar a la casa ligerito, no quedarse en el monte eso es malo”* (G. Nastacuas, entrevista 1 de Diciembre 2007).

El papel más relevante en los espacios escolarizados recae sobre los docentes quienes deben asumir la investigación constante, responsable y respetuosa de los elementos culturales representados en la tradición espiritual. La cosmovisión no puede enseñarse en la escuela, porque ella es enseñada en otros espacios de aprendizaje por la comunidad, pero las narraciones de montaña se pueden compartir entre docentes y estudiantes en el momento oportuno.

El pensamiento pedagógico implícito en las narraciones de montaña abre la posibilidad de reconocer el poder de significación de la palabra en hacer reflexionar a los diversos componentes del proyecto educativo comunitario de la escuela, para promover la transformación del ser y quehacer educativo. La palabra en voz de los sabedores es una modalidad del discurso caracterizada por ser autorreferencial, temporal y comunicativa, una potestad para transmitir el consejo interiorizado en las narraciones de provocación hacia un juicio acerca de sí mismo con el fin de producir una modificación de la conducta de los individuos. En esta tarea sobreviene un rescate de la subjetividad desde lo ontológico combinado con los saberes aprendidos de las experiencias ocurridas por otros y desde su propia vida.

La pedagogía de la narración dentro de la escuela tiene la fortaleza de trastocar alternativas, en un mundo compartido por muchos otros dispuestos a escuchar y dejarse tocar existencialmente por dichos relatos.

Las narraciones de la montaña forman un marco donde se envuelven y desenvuelven discursos acerca del pensamiento ancestral *awá*, convertidos en la columna vertebral, estructural de la cultura. Como práctica educativa estos relatos contribuyen a fortalecer la identidad como pueblo a través de un esfuerzo por sobrevivir culturalmente en un mundo cada vez más transcultural. (McEwan y Egan, 2005, p. 18)

Debatir acerca de pedagogía desde la visión de la educación propia *awá* no es nada nuevo, pero implica, necesariamente buscar la comprensión al interior de la cultura milenaria, desde su modo de vida social comunitaria e interpretarla desde principios, creencias, filosofía, cosmovisión del mundo; es decir desde la cosmogonía regula el ciclo vital, cultural, social del pensamiento innato de la gente de la montaña.

La educación propia *awá* es un proceso *sui generis* de conocimiento: una pedagogía propia, donde participan los sabedores y a la vez toda la comunidad. Durante los procesos escolarizados estos mismos protagonistas de la educación se convierten en coparticipes del Proyecto Educativo institucional denominado desde la dinámica social como proyecto educativo comunitario, (PEC) hacia el rescate de valoraciones en el campo social, cultural y comunitario.

*La cosmogonía en la pedagogía y educación propia awa.* Los elementos pedagógicos de las narraciones de montaña sostiene un reto por la recobrar el ser cognoscente, a la vez emotivo y volitivo. El hecho de realizar actividades narrativas en cualquiera de los espacios de aprendizaje (selva, casa, huerta, río) posibilitan e-vocar, convocar y pro-vocar en los oyentes a pensar, sentir y actuar con la intención de encontrar-se cara a cara con la identidad *awà* en un tipo de mismidad ligada a la dimensión estructural del ser, de perduración a pesar del tiempo.

Así McEwan (2005, p. 10): “Al concentrarnos en la narrativa en la educación alentamos la esperanza de devolver así al contenido del currículo, y a otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, las emociones humanas; sólo ellas, en efecto, pueden brindarnos significación y realización”.

En las comunidades *awá*, la cosmogonía regula el ciclo vital, social, cultural y religioso. Es un acto social donde converge el consejo, como parte trascendental en la influencia del pensamiento cosmogónico con una marcada incidencia en las prácticas pedagógicas.

P. Ej.: Cerca de los sitios sagrados *pitchari* [pitchari] donde no habita nadie, lejos montaña adentro, es malo andar porque anda *ajkun* [ajkun] el se va atrás del olor de la gente, es un mal espíritu y como animal va atrás alcanza el olor y se lo come se lo come *piarawari kun* [piarawari kun] (entrevista A. Chiran 12 de noviembre de 2014).

La cosmogonía plasmada en las narraciones de montaña, se manifiesta en las vivencias del *awá*, incide en los principios de la educación propia y la formación como persona desde un alcance, significado y repercusión protagónica en el desenvolvimiento de la comunidad.

La perspectiva cosmogónica delata la importancia de interpretarse y analizarse desde la mirada interior de la cultura para comprender las estrechas relaciones latentes entre las leyes de la naturaleza y la existencia misma del hombre.

El territorio ancestral como amplio campo espiritual donde se construye pensamiento y dinamiza cultura y la biodiversidad con su manto de sacralidad, se relacionan con los epistemes de la selva donde se habita con respeto, considerándolo inalienable, no enajenable de acuerdo a principios filosóficos de la existencia de acuerdo a la propia cosmogonía.

***Participación de la comunidad en la educación escolarizada.*** La narración es una forma constitutiva del principio epistemológico del trabajo pedagógico “mingas de pensamiento” convocadas en cada uno de los talleres, asambleas y demás reuniones constituyen el momento de apropiación de nuevos epistemes con el fin de formar parte de los currículos escolarizados en la escuela.

Desde el mandato educativo *awá* se vislumbra la principal directiva hacia una connotación y dinámicas pedagógicas en los procesos curriculares a partir de la concertación con la comunidad compuesta por: sabedores, padres de familia, autoridades, ancianos, quienes aportan con la experiencia de vida, propuestas de acuerdo destinadas a señalar las necesidades y aspiraciones de acuerdo a los principios de la cultura tradicional plasmados en los procesos educativos de la escuela.

P. Ej.: gente antigua, abuelos *pampa* [pamba] y abuelas *inkua* [ingua] viven como espíritus allí cerca de sitios sagrados y nosotros caminamos por allí y a ellos no les gusta, son gente brava no les gusta que nadie ande por donde están ellos. Ellos ojean a la gente que anda por allí (entrevista E. Nastacuás 1 de Diciembre de 2012.)

De ahí se ha rechazado la denominación de PEI y se decida llamarse PEC proyecto educativo comunitario, porque se tiende a no construirse como un proyecto educativo exclusivo de la escuela sino un proyecto de vida social y de educación comunitaria.

***Práctica pedagógica, metodología e investigación.*** El desarrollo de la educación con base a la narración, es una estructura del proceso educativo concebida no solo como tiempo y lugar de explicaciones de la transmisión de saberes, sino también como la escucha

recíproca entre individuos que narran su identidad antes que nada como identidad narrativa (Nanni,1996, p. 40).

La construcción de la identidad está íntimamente relacionada con los valores, principios y cultura del ambiente y es, indudablemente, una construcción social supeditada para el caso de los *awá* a través de la cosmovisión consagrada en las narraciones. La identidad es el resultado del contacto del individuo con las diferentes instituciones por las cuales transita a lo largo de su vida, vinculada a la visión del mundo desde la palabra generada a través de la tradición oral.

P. Ej.: la mujer *ashampa* [ashamba] cuando “le ha cogido” la menstruación *píjarit pistit* [píjarit pistit] no es bueno que ande por el monte, porque la sangre *aimpi* [aimbi] cae en el suelo y por allí están los espíritus de los mayores, ellos no les gusta que las mujeres con menstruación anden por allí, no les gusta el olor a menstruación. La mujer cuando esta así debe quedarse en la casa, cuando esta limpia y se vaya el olor ya puede caminar por donde quiera (entrevista E. Nastacuás 1 de Diciembre de 2012.)

La educación propia *awá* ha tenido encomendada la formación de la niñez y juventud a través del trabajo educativo donde participan los integrantes de la comunidad. Esta práctica pedagógica ha sido posible gracias a la injerencia de los consejos adheridos a las narraciones de montaña con el fin de intervenir en la conducta individual, social y comunitaria; responsable de la identidad del *awá*.

La investigación continua en los espacios de influencia de la escuela son fundamentales en la estructuración del currículo escolarizado y esta idea es compartida en los objetivos comunes de los proyectos educativos nacidos en la escuela con el fin de fortalecer los elementos de la cultura amenazados por la transculturación.

La visión de la metodología tiende a participar de una de enseñanza a partir de la observación- aprendizaje o aprender haciendo.

***Pensamiento pedagógico y cultural.*** En el contexto *awá* en donde la cultura es la bandera de las luchas reivindicatorias y se ha convertido en la retórica central en diversos frentes, existe una tensión entre unidad y diferencia, relación entre mismidad o unicidad del ser y alteridad u otredad.

Los relatos generados en la comunidad contemplan valores individuales, sociales, ambientales.

Uno de los principales pilares sobre los cuales se sostiene el mandato educativo *awá* es fortalecer la identidad y conservar la cultura tradicional, desde una visión diferente de hacer educación, hacia una pedagogía activa, con base a la dinámica social y comunitaria que pervive en las narraciones de montaña y dirigidas al rescate conservación y divulgación de la identidad cultural.

Los espacios generados por las narraciones de montaña permiten ingresar a un mundo pedagógico diferente donde los sabedores son capaces de tertuliar investidos de los conocimientos en pedagógica bioética, ecológica o ambientalista, comprometidos con el contexto social y donde ampliamente se articulan las categorías de tiempo- espacio con la historia del pasado, representando en la narración lo mágico religioso como parte de la cosmogonía identificada dentro de la diversidad cultural colombiana.

P. Ej.: *amparínwa* [amparíngua] anda echando como perfume un olor fuerte y por allí llega el mal viento, el mal aire para enfermar a la gente que esta en lugares que no debe estar. Mi mamá decía que cuando aparecía ese olor fuerte había que taparse la nariz para evitar oler eso y pasar como si nada, pero no se tenía que escupir, porque si escupia llegaba la *amparínwa* [amparíngua] y se miaba encima del escupo y eso si era malo porque se enfermaba (entrevista R. Guanga 13 de Abril de 2012.)

El pensamiento cultural tiene como eje central de la dinámica sociopolítica, religiosa, educativa, económica comunitaria y ambientalista, torno a la cosmogonía, como

patrón tradicional conservado desde los ancestros, manifestado en los principios educativos, crianza, enseñanza en la comunidad o pedagogía de la comunidad.

***Razón de ser de la pedagogía propia awá.*** La transculturación asedia las comunidades *awá* con una fuerza colonizadora voraz, con la intención de arrasar con los patrimonios culturales de estos pueblos. La educación dentro de las comunidades puede cumplir dos roles:

En primer lugar puede ceñirse a las directrices de la educación oficial colombiana y contribuir en la transculturación de una manera activa: con la castellanización y uso exclusivo de los saberes estandarizados provenientes de los ministerios de educación.

La segunda alternativa tiene funciones de liderazgo al lado de las autoridades tradicionales *awá*: en este caso la educación será intercultural, basada en el uso de una lengua bilingüe y apropiándose de los saberes de la comunidad consagrados en las narraciones de montaña, ritos, agüeros, juegos, artesanías etc.

***Para que una pedagogía propia awá.*** La educación como se ha venido prestando a las poblaciones *awá*, ha planteado la homogeneidad curricular al igual que en todo el territorio colombiano. En esas circunstancias, los saberes propios de las culturas minoritarias no han tenido protagonismo en el desarrollo curricular de la escuela.

La educación propia *awá* encierra un proceso *sui géneris* de conocimiento: una “pedagogía comunitaria” donde participan las autoridades del cabildo, ancianos y en general, vecinos cohabitantes del territorio, quienes inciden directamente en la vida cotidiana y a la vez en los procesos formativos al interior de la escuela, señalándose de acuerdo a la dinámica social en co-participes del proyecto educativo comunitario.

Este tipo de reflexiones aportan a la educación *awá* las pautas configurantes de la organización pedagógica, la proyección de la escuela en la comunidad y el perfil de los educadores hacia el compromiso del rescate y divulgación de la cultura en un sentido

amplio de interculturalidad del currículo, junto a la valoración del pensamiento pedagógico social cultural y comunitario *awá*.

Estas comunidades tienen una cosmogonía capaz de regular el ciclo vital, social, cultural y espiritual como actos sociales de conocer las leyes de la “madre tierra” y prepararse para la vida; esta influencia cosmogónica tiene una acentuada trascendencia dentro de las prácticas pedagógicas en la educación propia *awá* y a la vez trastoca y sustenta la educación escolarizada *awá* orientados a partir de un proyecto educativo comunitario.

***Porque una pedagogía propia awá.*** La implementación de propuestas diferentes a la forma como se desarrolla la educación de la escuela *awá* son alternativas con el objeto de salvaguardar la vida de una cultura. Se parte del hecho que esta cultura posee una visión del universo, del mundo, de la naturaleza y de la sociedad con una lectura desde su propia mirada, en función de crear las pautas de la organización social y territorial de acuerdo a los pensamientos propios y la experiencia de vida.

La cosmogonía traza un sendero incidente en los principios de educación y formación de la persona a través de la historia sagrada, cultura tradicional y pensamiento propio, expresado en las narraciones de montaña e interpreta y analiza desde una mirada al interior de la cultura *awá* en estrecha relación con las leyes de la naturaleza.

El territorio ancestral del pueblo *awá* y la biodiversidad inmersa en él, tiene connotaciones de espiritualidad que lo caracterizan como sagrado, en él se encuentra el conocimiento y la sabiduría milenaria venida desde los tiempos del origen. El territorio es fuente de los principios filosóficos de existencia entendidos como campos espirituales donde se construye pensamiento y se dinamiza cultura. De ahí la necesidad de revitalizar los vínculos directos entre la cosmogonía expresada en las narraciones de montaña y los principios de la pedagogía regidos en los ámbitos de la escuela.

***Como hacer pedagogía propia awá.*** El docente asume la tarea de iniciar o continuar procesos de sensibilización de la identidad *awá* con base en la cosmovisión; fomentar el respeto por los usos y costumbres, la tradición oral, el orden natural, el

pensamiento ancestral, las autoridades propias y las personas en general; orientar conjuntamente la construcción de los proyectos pedagógicos y las asignaturas del plan de estudios, articulándose con los docentes de todas las áreas; Integrarse a la comunidad, respetar los consejos encontrados en las narraciones de montaña en concordancia con la misma cosmovisión, conociendo y aprendiendo la tradición *awá*.

Cuando las voces de la narración se llevan a las letras entran a formar parte de esa tendencia moderna de responder a la cultura nacional de alfabetizar, llevar a la escritura las narraciones y los testimonios de la oralidad en su afán de volver comprensible la otredad. Se enfrenta así la palabra escrita y la palabra oral en una dualidad que paradójicamente la palabra dicha ha sido escrita para nuevamente decirse.

La narración en los espacios escolarizados está llamada a ocupar un lugar privilegiado en las acciones de la escuela, es parte de la cosmovisión y a la vez es el sustento donde se puede escudriñar la forma de pensar *awá*, la filosofía propia o la visión del mundo desde símbolos e imaginarios. (Ver figura 37).



**Figura 37. Centro Educativo El Chimbagal (desplazado en el predio el Verde) Cabildo *awá* de Chimbagal**

Fuente: esta investigación

Las narraciones de montaña son la base de una filosofía, parte fundamental en la estructura de un pensamiento dueño de sus propias dinámicas y explicaciones. En estos

momentos históricos la humanidad replantea el manejo dado a los recursos de la naturaleza y en cierta forma se tiende a retornar hacia la madre tierra, eterno femenino, madre del alimento y del sueño. Pueblos como el *awá* aún mantienen los vínculos con la madre tierra; poseen secretos para conectar el mundo natural con el mundo espiritual.

*“Amparenkua, es parecido a mujer o es mujer, ella daba de comer frijoles a los niños con hambre, era dueña de un árbol que tenía de toda comida, era su secreto a nadie le contaba sobre ese árbol llamado katsati. Cuando lo cortaron el árbol amparenkua quedó sin árbol pero la comida quedó por todo el mundo, así nació la comida”* (A. Canticus, entrevista 17 de Agosto 2012).

Estas aseveraciones importantes de la tradición oral inducen a replantear el saber del mundo occidental en la dominación de la naturaleza, el conocimiento del mundo natural no se opone a la ciencia del espíritu. Todo lo contrario. La naturaleza conduce hacia el mundo espiritual fundiéndose en un todo. La palabra no es únicamente para el diálogo entre personas, también posibilita diálogos con plantas, animales y espíritus. La palabra usada como metáfora en las narraciones de montaña, permite la comunicación con el pasado, el presente y el futuro. La palabra asume un rol diferente en la conversación en cada espacio de aprendizaje y en cada ritual.

La narración sale de la voz del sabedor, inicia el proceso de enseñanza aprendizaje, un lenguaje capaz de expresar de múltiples maneras, dentro de un sistema complejo de significados y metáforas, aludiendo al mundo de origen. Cada cosa, animal o planta tiene escritura y transmite conocimientos, narra una historia, lenguaje dispuesto a facilitar una comunicación transmitida en la selva mediante códigos, unos claros mensajes enviados y recibidos en una constante del hombre y la naturaleza.

*“la mujer siguió atrás del marido, ella miraba el rastro que iba dejando en el piso, por aquí cortó rama, aquí piso, aquí descanso, por aquí buscaba algo, pero aquí se perdió el rastro y de ahí en adelante no había rastro de nada, solo empezó a cantar el pájaro carpintero, es que el marido se había convertido en pájaro carpintero”* (G. Nastacuas, entrevista 1 de Diciembre 2007).

Las narraciones por sí solas son de gran atractivo para la niñez; hay un deseo natural en esta o cualquier edad por escuchar cuentos, historias, narraciones con personajes del imaginario, donde se pueda apreciar tragedias, emociones, intrigas, suspenso, y principalmente seres poderosos estremecedores del corazón.

Gracias a estas narraciones vinculadas al desarrollo curricular, tiene mayor dinamismo y fortalecimiento de la cultura de acuerdo a la cosmovisión. Existen narraciones con influencia general hacia todas las áreas curriculares, mientras otras se vinculan directamente a determinadas áreas pero que al final hay que decirlo muy bien: las narraciones de montaña son un pensamiento, una visión del mundo amplio, capaz de permear todos los espacios de la escuela.

Ejemplo: En el caso del área de las ciencias naturales, la educación ambiental miraría de muy buena manera las narraciones del *Astaron* [astaron] como preservador de la vida silvestre. Pero el simbolismo e imaginario de este espíritu trasciende, desborda la idea de ambientalista, para dar paso a un héroe reivindicatorio del territorio *awá* desde una mirada más amplia:

*“El astarón camina duro, las pisadas se siente como que retumban en el monte, tiene dos caras, una delante y otra atrás. El anda rodeando sus animales en la montaña, es dueño de los puercos de monte, los cuenta y recuenta por la mañana y por la tarde. Tiene dos caras y por ambas direcciones mira, hacia atrás y hacia adelante. Es negra una cara y fea”* (G. Nastacuas, entrevista 1 de Diciembre 2007).

La interacción de la narración en el aula permite una buena motivación porque los niños inclinan gusto, emoción e interés mayúsculos por cada una de ellas; el maestro que es buen narrador, maneja tono de voz, mímica y creatividad. Podrá trabajar con base a las narraciones cualquier tema de clase por más difícil y complejo sea, porque la recepción en los estudiantes será garantizada (Walki, 2006: 25). Esta característica es notoria en cada grupo de estudiantes de cualquier edad, grupo social o cultural. La narración utilizada en clase, es una herramienta didáctica de enorme valor, pero lastimosamente todas las

personas no poseen el don de cuenteros y entre algunos tendrán que leer las narraciones o invitar a los estudiantes a hacerlo elocuentemente.

*El vehículo de la tradición oral es el lenguaje vivo, el lenguaje de la interacción, y por esto mismo su traducción a la escritura conduce a otras sensaciones, pues no es lo mismo escuchar directamente de los informantes estas historias asombrosas y lúdicas que recibirlas por vía de la escritura. Pero así como aquellos tienen derecho al acceso a la escritura, si en realidad la necesitaran en sus vidas, también nosotros, quienes habitamos el mundo de la academia y de la textualidad impresa, los maestros y los estudiantes, tenemos derecho a conocer ese lenguaje vivo de la tradición oral, aunque solo sea a través del texto escrito” (Roldan y otros, 1998: 11).*

La educación escolar no solamente se enmarca en aulas. El proceso de enseñanza debe desarrollarse en el entorno (árboles, ríos, casas, huertas) en él los niños podrán diferenciar y articular el proceso de conocimiento y construcción. El espacio escolar en general, debe estar dedicado a fortalecer los valores de la cultura propia y educar con la cosmovisión, en el conocimiento y práctica de la vida, esto es, formar con un propio método de investigación, en la concepción y el respeto por todos los seres de la naturaleza, en el trabajo colectivo, en la unidad del pensamiento y en el cumplimiento de las reglas.

A partir de los consejos de los mayores existen muchos elementos de la cosmovisión en un lugar, espacio y tiempo diferentes a las aulas de clase para ser transmitidas, pero hay otras que si se pueden transmitir en ellas: La artesanía, la música tradicional, la alimentación y el conocimiento cotidiano de las plantas de manejo común, el manejo de la producción y uso tradicional de la tierra, aprendizaje del idioma e investigación lingüística acerca de la “lengua Awapit [awabit] ”, juegos tradicionales, respeto por la naturaleza, la práctica constante de la observación y la reflexión, estructuras de gobierno de cabildo, la tradición oral como: la poesía, las narraciones de montaña, las anécdotas, los cantos a la naturaleza, el análisis de la musicalidad de las aves, y muchas otras prácticas. Sin embargo los secretos de la medicina tradicional implican un trabajo espiritual en sitios sagrados, (La espiritualidad no es posible transmitirla en el aula) al igual que otros conocimientos como las técnicas y habilidades del cazador, el agricultor, el pescador requieren de hacer interacción en el respectivo escenario de aprendizaje (selva, casa, huerta, rio). Un elemento definitivo en la recuperación cultural y espiritual del pueblo

*awá*, es el trabajo colectivo; a través de él y con él se debe orientar el proceso escolar. En general todos los conocimientos formales de la cultura preparan en el respeto y el conocimiento de elementos formales y sensibilizan al estudiante hacia la construcción en el proceso de investigación propio.

Entre todos los elementos aquí citados con posibilidad de convertirse en parte de la didáctica y la pedagogía de narraciones de montaña, es importante volver a recalcar acerca de todas las actividades desarrolladas en el aula adquieren la posibilidad de relacionarse de alguna manera con las propias narraciones de montaña.

Las funcionalidades ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas se constituyen en el eje transversal sobre todas y cada una de las actividades escolares en la estructuración de la vida del estudiante *awá* con base a las tradiciones orales.

#### **4.3 Pedagogía intercultural desde las funciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas en ambiente escolar con niños *awá* y no *awá***

La carta constitucional colombiana reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación, plantean nuevas propuestas pedagógicas basadas en una educación intercultural. Los pueblos culturalmente diferenciados, sugieren un nuevo deber y derecho de conocer, valorar y enriquecer la cultura con los aportes de otras, en una dimensión de alteridad cultural a partir de un diálogo respetuoso de saberes y conocimientos se articulan y complementan mutuamente, porque el desconocimiento del otro, el avasallamiento material y cultural de un pueblo determina graves consecuencias en la convivencia. La cotidianidad está condicionada por las experiencias culturales; una comunidad como los *awá* esta ligada por un pasado común, una lengua y un cúmulo de creencias, definidas en los espacios de vida de acuerdo a su conciencia cultural aprehendida desde el vientre materno y por este motivo tienen mucho para enseñar en los ambientes escolares a los estudiantes *awá* y no *awá*.

El ideal de la educación para grupos como los *awá* debe responder a procesos endógenos de formación y socialización, de acuerdo a las características culturales,

sociopolíticas, económicas y lingüísticas propias, de tal manera que mediante este proceso permanente se garantice la interiorización del ascendiente cultural al ubicar el individuo en el contexto de su propia identidad, sin perder de vista la recreación de la cosmogónia desde una estructura particular de símbolos que les pertenecen y difieren de los símbolos de otra cultura.

**4.3.1 Pedagogía intercultural en lo ontológico.** Los *awá* han organizado su cosmos, determinan e interpretan los fenómenos naturales, tienen un concepto de ser, y de ahí derivan las formas comportamentales de acuerdo a las visiones de lugar y de tiempo, constituyen una manera particular de ver el universo; realmente no es sólo una manera de verlo, es también una forma de vivirlo y de sentirlo. El significado de los símbolos está generalmente arraigado en el mismo proceso histórico de la comunidad y pertenece por entero a su propia ordenación del mundo: su cosmovisión.

La pedagogía intercultural con funciones ontológicas apropia las estrategias necesarias e implica conciliar las visiones de otros pueblos asentados cerca al territorio *awá* en busca de aprender de las múltiples culturas presentes en el aula de clase como campesinos, afro-descendientes y otros.

P. Ej.: ... El génesis del *awá* ontológicamente se identifica como un ser árbol, mientras las comunidades no *awá* tienen connotaciones tal vez influenciadas del judeocristianismo, un génesis de la creación del hombre a partir del barro...

Las comunidades se desarrollan en diferentes momentos, en distintos lugares y tiempos y se relacionan unas con otras también de maneras distintas, pero todas son importantes en la medida de tener propia organización, propia manera de reconocerse, de relacionarse con su entorno, con su medio ambiente y hábitat, y de construir conocimiento, lo cual las hace automáticamente interesantes por la riqueza encerrada.

Una comunidad es emancipada cuando puede complacerse en encontrar la riqueza y la belleza en lo propio, cuando siente placer en el sentido propio de decorar su realidad, creando su propio modelo. Esto le permite afianzar su identidad y proyectarse como tal hacia otras culturas.

**4.3.2 Pedagogía intercultural en lo epistemológico.** La pedagogía intercultural desde lo epistemológico constituye un instrumento mediador entre el saber cultural y la cotidianidad, entre el conocimiento comunitario y la práctica, entre la ciencia y la filosofía y entre el conocimiento y el pensamiento propio.

La acción pedagógica debe ser fundamentalmente una acción comunicativa, de diálogo permanente y argumentación rigurosa, de tal manera que primen los conocimientos y saberes con los mejores argumentos y no simplemente los de la sociedad dominante. Esta acción pedagógica debe facilitar a los conocimientos y saberes de otros grupos humanos se articulen armónicamente con la cultura del estudiante.

P.Ej.: Los conocimientos de medicina tradicional frente a los accidentes con serpientes venenosas, han sido ancestralmente afrontados con plantas medicinales como la saragoza, la santa maría y otras, quienes han salvado muchas vidas. Estos conocimientos es necesario ponerlos a disposición de las comunidades para salvar vidas. Como también otra clase de conocimientos de la medicina occidental necesitan aprenderse a nivel de las comunidades para cumplir en la misma medida para salvaguardar la vida humana.

Esta práctica pedagógica es en esencia la democratización del conocimiento desarrollada entre estudiantes y orientadores en la interpretación y producción de saberes. La escuela, en este sentido, es un espacio propicio donde se visualizan los planteamientos, problemas y aspiraciones de la comunidad. El proyecto educativo comunitario, por consiguiente, se debe encaminar a buscar respuestas pedagógicas a los problemas y expectativas de la comunidad y del grupo étnico, y es alrededor de ellos donde se ordenan y articulan los conocimientos y saberes. En esta perspectiva, la pedagogía debe tender a plasmar un proceso intencional de selección y organización de los saberes, fundamentados en la visión o perfil de la identidad *awá* y de la sociedad que el pueblo desea fortalecer. Este proceso se objetiviza o materializa en el proyecto educativo comunitario (PEC) y a la vez en planes y programas educativos, en funciones curriculares, en las relaciones maestro-alumno-comunidad, en las gestiones educativas y, sobre todo, desde una visión intercultural.

Desde el punto de vista pedagógico, hay necesidad de revisarse la constante disputa entre lo propio y lo no propio, en miras a ir en contravía de una verdadera educación intercultural, como si todo lo propio es positivo y todo lo no propio es negativo.

**4.3.3 Pedagogía intercultural en lo axiológico.** La pedagogía debe responder a un anhelo reivindicatorio del pueblo *awá* en pro de recuperar, valorar, generar y apropiar elementos axiológicos en respuesta a las necesidades y características planteadas desde las narraciones de montaña.

De esta manera, la educación debe ser un proceso de la comunidad, construido desde una perspectiva de la tradición oral y cosmovisión desde el proyecto educativo comunitario como respuesta a las necesidades, intereses y aspiraciones de los *awá*. Esta formación del individuo debe sustentarse en los principales valores generados a partir de las narraciones de montaña en lo individual, social y ambiental, porque el ser humano es un integrante más del ecosistema circundante en el territorio *awá*.

P.Ej.: ... la regulación de las prácticas de la cacería, cuidado de los bosques y quebradas, están planteados en las narraciones y cimientan los valores de tipo ambiental que incurren en las funciones axiológicas de las narraciones de montaña.

Los procesos pedagógicos deben hundir las raíces en las narraciones de montaña de acuerdo a los patrones y mecanismos de socialización, al propiciar una articulación a través de relaciones armónicas entre lo propio y lo no propio en la dimensión de interculturalidad. Los axiomas regentes en la comunidad son en esencia el sustento de vida del grupo humano, sin discriminar o relegar otra clase de valores que también hay necesidad de estudiarlos y asimilarlos dentro de los espacios escolarizados.

La pedagogía debe facilitar el encuentro con la propia historia, definir el conflicto establecido por las culturas neocolonialistas, quien parte del supuesto de la superioridad del conocimiento e intenta aplicarla como sistema de control a las minorías. Debe socializar en la diversidad para fundamentar la interculturalidad y la democracia.

**4.3.4 Pedagogía intercultural en lo ético.** La escuela es el espacio propicio para que afloren estrategias pedagógicas como mecanismos propios de socialización y creación de procesos, en un foro de negociación y construcción de sentido, de vida, y en un espacio de sistematización, construcción, formalización, ampliación, valoración, recuperación y producción de conocimientos y saberes.

La comunidad debe plantear constantemente formar personas autónomas y auténticas con base a continuas “mingas de pensamiento” donde se reflexione acerca de los nociones de educación, hombre, sociedad, escuela, medio ambiente desde las conceptualizaciones producidas desde las narraciones de montaña y desde ahí alimentar la visión, misión, filosofía institucional del proyecto educativo comunitario.

En las funciones éticas frente a la pedagogía intercultural, vuelve a injerir el consejo inherente a las narraciones de montaña como el principal pilar ético que fundamenta y modifica las conductas de los sujetos participantes en escuchar las narraciones de montaña en cualquiera de los cuatro espacios de aprendizaje. Es el consejo como representación de la ética una de las principales características de la pedagogía *awá* sustento de la formación de las personas a lo largo de la existencia y tienen una incidencia no únicamente en lo ético sino trascendente a lo ontológico, epistemológico y axiológico.

P. Ej.: Recoger frutos que se encuentran caídos en el suelo, es una grave falta para con los consejos de no hacerlo. Las consecuencias será el de enfermarse por haber caído en las trampas del *chutun*.

#### **4.4 “La pedagogía del consejo” en las narraciones de montaña**

Las narraciones de montaña son consejos frente a diversas situaciones presentadas en el territorio. Esta característica de ser un conjunto de consejos, hace revestir de un espíritu pedagógico a las narraciones inclinado a sugerir o moldear un tipo de comportamiento de los hombres, frente a determinada circunstancia o ambiente en el territorio.

*“Mire aquí cerquita, no hay que mirar al monte, mire la cancela, no es bueno mirar para el monte, a lo oscuro porque salen espíritus, se le pegan a uno”* (R. Pai 2, entrevista 17 de Junio 2013).

Las narraciones de montaña son el documento mediante el cual se sustenta la cosmovisión, es la esencia de la cultura y los conocimientos sacros, transmitidos mediante la oralidad desde tiempos inmemoriales, caracterizados por tener un contenido, lugar y momento específicos. Los procesos de transmisión oral, están supeditados bajo espacios y tiempos particulares.

*“Los abuelos le enseñaron a mi papá y el nos cuenta a nosotros lo que le han contado, los abuelos sabía hartas cosas, pero ya se están muriendo, mi papá también ya se esta volviendo viejo y no nos ha acabado de contar tantas cosas”* (R. Pai 2, entrevista 17 de Junio 2013).

La tradición oral expresada y entendida a razón del consejo de los sabedores, constituye una pedagogía en el enriquecimiento ontológico, axiológico, epistemológico y ético, de la comunidad *awá*.

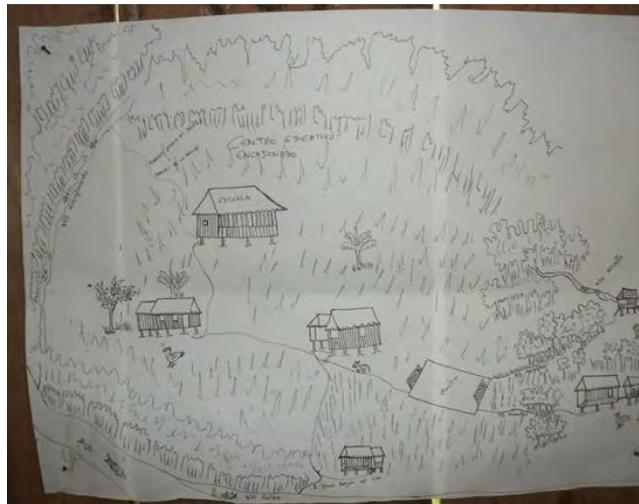
La “pedagogía del consejo” es de alguna forma un elemento pedagógico implícito en las narraciones de montaña, con propósitos precisos. Insisten en lograr un determinado comportamiento del *awá* en la sociedad o el medio ambiente. En la narración de montaña el consejo viene incrustado en medio de cada uno de los episodios narrativos, no hay necesidad de mencionarlo con nombre propio, porque el mismo se da a conocer claramente.

*“Solo hay que matar animales poquitos, porque el Astaron anda cuidando, esos animales son de él y de la amparenwa”* (G. Nastacuas, entrevista 1 de Diciembre 2007).

Al final, una gran enseñanza legado de los antepasados, se vuelve a redimir en los tiempos del ahora; viaja en el tiempo a posarse en los labios del sabedor, posibilita ser conocida en el momento oportuno. La enseñanza del consejo adquiere connotaciones de sacralidad por hablar de seres espirituales, a quien necesariamente se debe absoluto respeto en todo momento.

“*Amparenwa y Astaron viven en las peñas blancas, por las tardes se siente si cerraran la puerta - tas – se escucha, y por la mañana también se escucha cuando la abren, Amparenwa va a mirar sus kualkarus y Astaron sus animales*” (R. Pai 1, entrevista 17 de Junio 2013).

La pedagogía del consejo posee un poder de persuasión suficiente e inculca normas de comportamiento en una comunidad. La principal característica es a través del contenido que hace viajar en el tiempo y el espacio a lugares remotos, conocer seres poderosos y ser testigo de grandes hazañas. Al final de la narración se retorna, el auditorio no es el mismo, ha sido trastocado por la narración, las enseñanzas lograron el propósito. Estas son las experiencias diarias compaginadas en cada una de las escuelas de la selva, donde la narración se cuenta pero al mismo se vive en carne propia al contacto con el medio. (Ver figura 38).



**Figura 38. Dibujo escuela encajonado**

Fuente: esta investigación

***Educación, instrucción y consejo.*** Dentro de la dinámica del complejo sistema de narraciones de montaña, se percibe que desde muy niños se desenvuelven actividades tendientes a aprender y educarse con el fin de establecer un determinado rol dentro de la comunidad.

El conjunto de espíritus protagonistas de cada narración permite desarrollar la educación propia *awá* dictaminada desde el seno de estas sociedades;

Esta educación tiene la posibilidad de mirarse a través de dos matices:

La primera en tomar las narraciones de montaña como instrucciones en el sentido de tratarse de enseñanzas como deben ser, de estricta obligatoriedad sin reparo alguno, el hecho de no acatarse tendría resultados contrarios a los propósitos.

P.Ej.: *“Para hacer pata [bala], se debe cocinar el plátano y caliente, caliente se lo coloca en la piedra y se lo maja con otra piedra hasta hacer las tortillas blandas”*

La segunda tratar las narraciones de montaña como consejos dirigidos a expresar un tipo de orientaciones hacia la actuación de las personas hacia una determinada manera. En el consejo predomina la persuasión sin mediar la obligatoriedad y a sabiendas de los resultados de transgredir el consejo se tendrá determinadas consecuencias positivas o negativas para el transgresor.

P.Ej.: *“Cuando uno duerme en un monte desconocido y lejos viene el ajkun [ajkun] y se come las almas de la gente”*

Las narraciones de la montaña no son instrucciones, porque a nadie obligan a cumplir con los preceptos contenidos en ellas, pero si tienen más características de aconsejar, sugerir ciertas posturas en las actuaciones en determinadas circunstancias de acuerdo a las tradiciones. Al final de cada narración el sabedor expondrá algunas veces la moraleja abiertamente u otras las enseñanzas quedarán de manera tácita para entendimiento de los oyentes.

***El consejo a la luz de las pedagogías modernas.*** La pedagogía del consejo involucrada en la diligente labor de educar por intermedio de los narradores se dirige a los individuos en cualquier etapa de la vida con la visión de guiar, conducir y ante todo aconsejar en busca de la comprensión y organización de la cultura para construir un tipo de sujeto.

El consejo parte fundamentalmente de la filosofía, del pensamiento propio *awá* hacia la formación encomendada a los sabedores quienes a través del uso de la palabra enseñan a ser *awá*. Estas características anticipan la existencia de una cultura pedagógica quien obedece a condiciones sociales, culturales, políticas, económicas y medio ambientales de una cultura pedagógica (Hopmann & Riquarts, 2000).

La educación *awá* representa un trabajo modesto de largos eones de existencia, al margen de las discusiones pedagógicas contemporáneas al igual que el “currículo oculto”. De ahí la árdua tarea esta por construir y enriquecer con mayores aportes investigativos la pedagogía involucrada en el consejo. Diseñar un mapa general a partir del análisis del concepto de consejo como problemática central en la formación del *awá* de acuerdo a las tradiciones orales, quienes destacan una fertilidad en el campo del saber pedagógico diluido en la idea de la existencia del ser, el saber, el axioma y la ética debatidas dentro del territorio.

Según Herbart (2003, p.16) se manifiestan dos fuentes iniciales de conocimiento: la experiencia y el trato social o convivencia. En la primera son actividades de los sujetos sobre las cosas, sobre aquello circundante en el mundo o para el caso del presente se ha clasificado en la selva, la casa, huerta y río. En la segunda es dirigida hacia las actividades dominadas por la interacción entre individuos como las actividades narrativas dispuestas diariamente en cualquiera de los espacios de aprendizaje.

En ambas situaciones hay un conjunto de representaciones desde las cuales se va configurando el conocimiento, complementado, organizado y aumentado en el proceso de educación a través del consejo implícito en la narración.

***Implicaciones personales del consejo.*** El consejo es apto para provocar cambios de comportamiento en los oyentes de las narraciones; en las matices del consejo se presentan refuerzos positivos y negativos, bajo la forma de recompensas, satisfacciones, ganancias y/o pérdidas, insatisfacciones y castigos. Refuerzos necesarios en una correspondencia entre el comportamiento y sus consecuencias.

El acto de narrar implica un asunto de la apropiación del saber, fortalecimiento de la identidad y las relaciones de convivencia dentro de la comunidad y a la vez el medio ambiente.

El trabajo con las narraciones de montaña demuestra la participación continua en la investigación pedagógica facilitadora del estudio de los distintos contextos educativos abiertos en los diferentes espacios de aprendizaje *awá* en las tareas de describir, explicar y proponer, dirigida a participar en un movimiento pedagógico en procura a los participantes convertirlos en actores de sus adecuados procesos como artífices de su propia vida.

Carr-Kemmis (1988, p. 20): “Este libro intenta proponer... una justificación filosófica de la postura según la cual los enseñantes tengan un papel especial como investigadores, y que la manera más plausible de construir la investigación educativa sea una forma de ciencia social crítica”

***Implicaciones sociales del consejo.*** El espíritu consagrado en las narraciones de montaña se configura en el consejo. Los sabedores al ser agentes directos de la tradición oral cumplen un papel del orden educativo dirigido hacia el auditorio y por lo tanto cada espacio de aprendizaje donde se vislumbran las narraciones son aulas de una gran escuela *awá* en práctica de la educación propia.

“Considero como el postulado mismo de toda especulación pedagógica que la educación es un ente eminentemente social, tanto en sus orígenes como por sus funciones, y que, por tanto, la pedagogía depende de la sociología más estrechamente que de cualquier otra ciencia” (Durkheim, 2003, p. 115).

Zabala Vidiella (1999), insiste en un análisis sobre la función social cumplida, o que debería cumplir, la Escuela, y para el caso convenido en esta investigación se asimila primeramente a la escuela surgida en la educación propia. De ahí surge la necesidad de identificar las secuencias didácticas, de contenidos, de recursos, de la evaluación, en definitiva, de la clase, el espacio y el tiempo convenido a señalarse en el momento donde el sabedor realiza la actividad de la narración.

Esta misma preocupación por la función social de la escuela y la enseñanza también la comparte Zabalza (1997), aunque este enfatiza la necesidad de evaluar las necesidades y analizar las situaciones concretas de cada contexto educativo, sin dejar de tratar el tema de los objetivos, los contenidos, las estrategias y la evaluación que para la situación *awá* están abarcadas en el “currículo oculto”. En cambio, en la obra de Gimeno Sacristán (1989), contiene artículos de varios autores, se analiza en profundidad la problemática de la transmisión cultural y del currículo no-escrito, se focaliza en la necesidad de la investigación didáctica y en una reconceptualización-reconstrucción de la teoría del currículo, sin dejar de lado los temas referidos a objetivos, contenidos, formación, evaluación.

La pedagogía del consejo tiene la capacidad de reconstruir al sujeto: las narraciones en sus múltiples variables, tiene la gran ventaja de lograr afectar a quien lo escucha receptiva y personalmente, la imaginación, la razón y los sentimientos hacia un cambio comportamental en el desarrollo de las actividades habituales. Es decir el consejo implica una influencia a la persona entera. El consejo hace parte del aprendizaje de los saberes, pero a un conjunto de epistemes enmarcados en un proceso educativo complejo de acercamiento a la realidad (Etxeberria, 2005).

Por último se dice: los consejos introducidos en las narraciones de montaña son una objetivación de la experiencia a través del lenguaje en una forma de estar y habitar el mundo como ser histórico (Larrosa, 2006, p. 66).

“Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos”.

***Implicaciones culturales del consejo.*** En el consejo en calidad de esencia de las narraciones de montaña y a la vez de la cosmovisión de la comunidad *awá* representa una forma de pensar de un grupo humano, con todos sus imaginarios, simbolismos y formas de mirar, sentir y reproducir una realidad. Camilloni (1996): “...reconocimos que cada una de nosotras tiene una particular óptica y entendimos que la didáctica hoy se genera con ese entrecruzamiento de miradas y dimensiones de análisis” (p.9).

#### 4.5 Mandato educativo del pueblo awá

Los mandatos educativos tienen antecedentes desde las comunidades del Cauca y la sierra nevada de Santa Marta, y van a influenciar a diversas culturas como los *awá*. Estos fundamentos, principios y estructuras de los mandatos educativos de esas regiones, han sido retomados por el pueblo *awá* al sentirse identificados con cada uno de ellos. En esas circunstancias al leer el mandato educativo *awá*, se perciben postulados de guambianos, nasa, kogui y otros más, con lo cual se demuestra la unidad de pensamiento de estas culturas, frente a los procesos de educación deben ser llevados al interior de los territorios.

Estos mandatos educativos permiten exponer ante los estamentos del Estado una posición frente a las políticas educativas al momento de tenerse en cuenta al interior de las comunidades minoritarias del territorio colombiano, al momento de realizar diálogos en esta materia frente a los conceptos de desarrollo, en ello ocupa un lugar predominante la intervención de los sabedores, ancianos quienes por su experiencia a lo largo de los años, tienen injerencia en estudiar los nuevos acontecimientos en el proceso histórico. (Ver figura 39).



**Figura 39. Sabedor de la comunidad Inkal *awá* del Sábalo**

Fuente: esta investigación

“El desarrollo es sinónimo de solidaridad, igualdad y manejo equilibrado de los recursos; salud, educación y producción son tres aspectos básicos para el desarrollo de los pueblos indígenas. Pero se plantea una producción desde la perspectiva de los propios pueblos que es distinta la impuesta por el Estado, puesto que sería acorde a su realidad y capacidades; una producción que inserte sus conocimientos y saberes. Un desarrollo con identidad.” (Eibamaz, 2012: 49)

El mandato educativo del pueblo *awá* o Inkal *awá* Sukin kamtana Pit parattarit, da a conocer al mundo la política educativa del pueblo indígena *awá* (Unipa, 2010) plantea las pautas con las cuales estructura el mandato en cuanto a cosmovisión, ley de origen, relación a la naturaleza, relación a la familia, estas bases así establecidas muestran fuerte relación con las narraciones de montaña, pues son ellas quien alimentan la razón de ser frente a la cultura.

Por otra parte los llamados cuatro pilares del mandato educativo son los cuatro pilares de sostén de la casa: unidad, territorio, cultura, autonomía son muestra de ligamento con la cosmovisión basada en el número cuatro así:

La Unidad se refleja en la dimensión ontológica, una tradición oral expresada en *awapit* [awabit] en el ámbito territorial demostrado sobre la cosmovisión representada en símbolos e imágenes comunes a cada una de las comunidades. El ser *awá* tiene un origen común, una lengua propia y una forma de ver el mundo enmarcado en bloque a un solo pueblo.

El Territorio visualizado por la tierra donde se asienta el pueblo *awá* se conforma por la selva, la casa, las huertas y los ríos donde emerge la Epistemología el conjunto de saberes de un pueblo tradicionalmente selvático, que por su incompreensión en dominios de los epistemes occidentales permanece aún sin conocerse completamente.

La Cultura como el conjunto de usos y costumbres traídos desde tiempos ancestrales traen consigo el orden de supeditar por la axiología a nivel de la persona, comunal y

ambiental en un mixtura de saberes propios que caracteriza y diferencia a la cultura *awá* de otras en el mundo.

La autonomía es forjada por la identidad y el camino para llegar a ellas es una labor árdua de la ética, quien reproduce en el sujeto las características de acuerdo a la cosmovisión.

Los lineamientos establecidos en el mandato educativo del pueblo indígena *awá*, plan de vida, participación, pertinencia, reciprocidad, respeto, solidaridad, sentido comunitario, flexibilidad, bilingüismo son en esencia aspiraciones comunes a la mayoría de las culturas minoritarias colombianas consagrados en los planes de vida y políticas educativas de la misma.

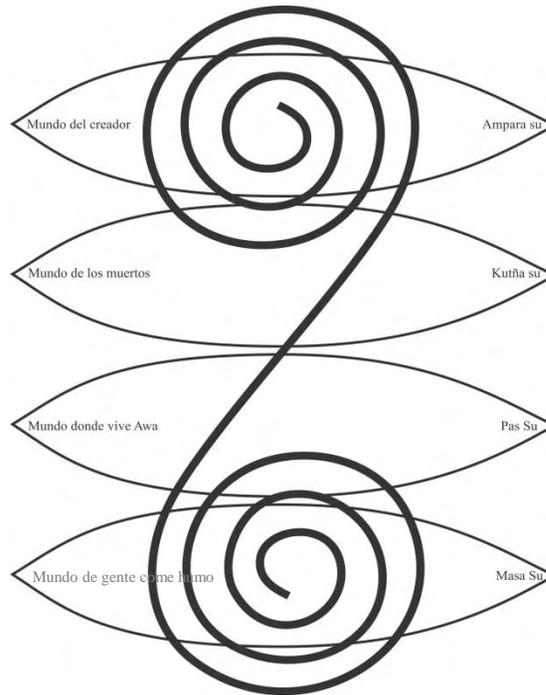
En este caso se resumen los lineamientos del mandato educativo en el siguiente cuadro de acuerdo a las funcionalidades ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas:

En los conceptos de educación se reconoce de cierta manera la formación recibida de los niños por parte de la comunidad, pero más adelante se concentra en un concepto de educación propia dirigido hacia la escuela.

Entre los rasgos más relevantes del mandato educativo, está la posición de la cosmovisión permeantes en todos los campos aquí contenidos y si se habla de cosmovisión necesariamente el papel de las narraciones de montaña son fundamentales en cada uno de los componentes del documento, allí propiamente se encuentra el pensamiento, el conocimiento y el cumplimiento del orden de la naturaleza. Cada uno de los cuatro mundos donde se ha representado la visión del mundo *awá* esta orientado por una narración de montaña en especial, pero no son mundos separados el uno del otro, sino conformantes de una totalidad en un todo relacionado entre si, incapaz de ser fraccionado o separado. Así el “churo cósmico” lo demuestra gráficamente; el punto de origen puede ser arriba o abajo atravesando con sus espirales todos los cuatro mundos y destacando su naturaleza de ser

cíclica sin un principio o fin definido sino en un continuo ir y venir de sus trazos de pensamiento trascendental. (Ver figura 40).

La cosmovisión expresada en las narraciones de montaña, es un sistema de pensamiento completo, orden y principio de todo lo existente, expresa los parámetros de la organización de la vida natural y social.



**Figura 40. La cosmovisión explicada a través de narraciones**

Fuente: esta investigación

Las narraciones hablaron sobre los padres espirituales creadores de la humanidad representada en los árboles y barbacha, quienes dieron origen al espíritu y al pensamiento, y la forma de disponer del mundo en beneficio de la supervivencia comunitaria y como resultado se tiene la representación del árbol en el cuerpo de cada *awá* o en la casa, es un pensamiento del cual es imposible apartarse.

Cada día y cada noche alrededor del fogón las narraciones cobran vida, entra “la pedagogía del consejo”. Los mayores consejeros demuestran con ejemplos en las

narraciones de montaña la manera de obrar en cada uno de los espacios del territorio, esos mismos consejos enseñados a través de padres, abuelos u otros miembros de la comunidad se transmiten y se han transmitido oralmente desde tiempos de *attimawa* [attimawá]. El fogón invita al consejo, de cómo debe ser el comportamiento de las personas en el mundo *awá*, pero así mismo: trabajos colectivos o “mingas”, construcción de vivienda, desmonte, siembra de maíz, cosecha, arreglo de caminos entre otros; también se evidencia actividades espirituales propicias en el surgimiento de la narración protagonista del momento.

#### **4.6 Propuesta didáctica de la narración en el espacio escolarizado que facilitan la apropiación de las funciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas en la formación de los niños**

Los referentes mentales y existenciales nacidos del seno de la cosmovisión *awá* han permitido la construcción de la cultura donde confluyen, cobran sentido y valor; la historia, el saber, la identidad y el acontecer humano; Las narraciones de montaña fortalecen la cosmovisión y juntos son los pilares que sostienen la cultura, han permitido clasificar las cosas y los hombres, llama al orden, establece identidades sociales, y señalan el camino inmediato.

La educación refleja la práctica de conocimientos, actitudes y convicciones cuyos efectos se evidencian en las actitudes personal y colectiva. De esa manera el proceso educativo impartido por la educación propia a través de las narraciones de montaña, desvela los significados necesarios de comprender y explicar el contexto donde surge el niño con el papel de estudiante, plasmado en un espacio- tiempo que genera educación formal.

Las narraciones de montaña como manifestación de la “pedagogía del consejo”, son protagonistas activos de los espacios escolarizados del territorio *awá*, los elementos pedagógicos y didácticos consagrados en ellas, deben ser focalizados en alguna parte de la escuela disponiendo de un lugar privilegiado por el hecho de contener al interior de los textos las pautas de la cosmovisión de este pueblo.

La escuela, según la política educativa de Colombia, está obligada a partir de la ley 115 de 1994 a organizar los estamentos de acuerdo con un proyecto educativo institucional o PEI, en el cual se dispone detalladamente la organización pertinente de cada uno de los componentes conformantes de ella. Todas y cada una de las partes de la escuela deben estar enlazadas coordinadamente a través del PEI sin dejar nada suelto al libre albedrío.

En las comunidades de éste territorio, a través del mandato educativo *awá*, han adoptado una versión singular del PEI al cual se ha denominado proyecto educativo comunitario o PEC, plenamente convalidado y reconocido por el Ministerio de Educación Colombiano.

*“Es la concepción integral de vida y gestión de saberes propios de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales y rom, que les permite recrear diferentes manifestaciones culturales y opciones de vida mediante la reafirmación de una identidad orientada a definir un perfil de sociedad autónoma, creativa, recreativa, reflexiva y comunitaria cimentada en sus raíces e historia de origen en permanente interacción con el mundo global.*

*En este escenario multicultural y plurilingüe, la planificación, gestión y administración de Proyectos Educativos Comunitarios - PEC, se constituye en la fuente y fuerza motora de la reelaboración e implementación de los planes globales de vida acordes a su cultura, lengua, pensamiento, usos y costumbres.”(Ministerio de Educación Nacional).*

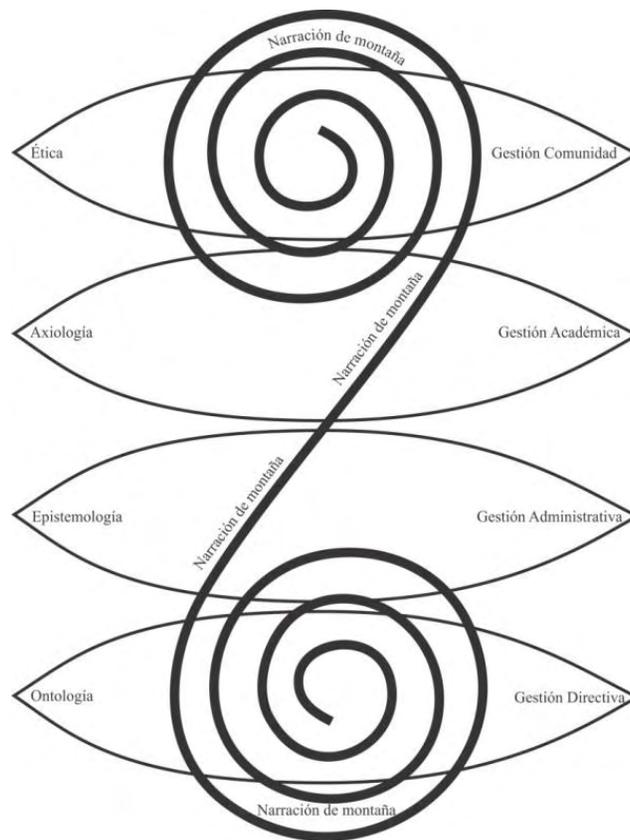
El PEC es la senda de la escuela, el contenido de este prevé cada una de los parámetros involucrados en los procesos educativos general y particular en la formación de los niños. Si hay la intención de involucrar las narraciones de montaña en éste proceso, obligatoriamente el paso a través del PEC es inminente. Las narraciones involucran una connotación de suma importancia cultural y representan uno de los fundamentos de la cosmovisión, por estas circunstancias, ellas deben ocupar un espacio privilegiado en el PEC en el cual reivindiquen la importancia consagrada desde lo más profundo de la cultura.

Al interior del PEC se visualizan cuatro componentes principales estructurantes, sobre los cuales yergue la escuela, todos a la vez importantes. No es posible determinar cual es de mayor o menor protagonismo. El PEC no puede prescindir de ninguno de ellos o determinar un grado de valor en particular porque los tres representan la unidad del proceso

educativo: 1. gestión directiva; 2. gestión académica; 3. gestión administrativa y financiera y 4. gestión con la comunidad

La comunidad *awá* expone continuamente en las asambleas anuales, la necesidad de tener una educación basada en el mandato educativo *awá* y lentamente avanzan en el proceso venciendo un sinnúmero de dificultades. Si bien las narraciones de montaña son mencionadas continuamente en numerosos textos editados por las comunidades *awá*, aún no se ha logrado identificar el lugar a ocupar en el PEC. En algunas ocasiones se ha tratado de involucrarlo en las áreas del conocimiento como una ayuda didáctica. Se han determinado los primeros pasos en esta tarea, pero no son suficientes porque las narraciones no son pertinentes a un solo de los componentes; necesitan mayor espacio de influencia en la totalidad del PEC.

**4.6.1 Las narraciones de montaña en el PEC con funciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas.** Las narraciones llevadas del Awapit [awabit] al castellano o de la oralidad a la escritura, sufren un fenómeno de descontextualización de la palabra hablada, sin embargo, siguen produciendo evocaciones en el lector con el fin de transmitir sabiduría y conocimiento. Las narraciones de montaña generadas al interior de la comunidad traen consigo un espíritu de importancia que reclama el mismo protagonismo del proyecto educativo comunitario de la escuela. No pueden ser arrinconadas bajo un componente en particular porque la esencia trasciende y se desborda hacia todos los componentes. Las narraciones de montaña explicadas en el “churo cósmico” dentro de la escuela tienen su punto de origen en el churo superior o inferior, se desenvuelven en líneas espiraladas atravesando las cuatro gestiones del proyecto educativo comunitario, a la vez representan cada uno de los cuatro mundos de la cosmovisión *awá*, por último vuelven a envolverse en sus líneas espiraladas para luego retornar en dirección al punto de donde nacieron, como una explicación de la infinita insidencia con la cual pueden intervenir dentro del PEC. (Ver figura 41).



**Figura 41. Propuesta educativa en el churo cósmico; representación de la cosmovisión *awá***

Fuente: esta investigación

Cada narración posee una evocación directa o indirecta frente a la apropiación de las funciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y didácticas nacidas desde cada uno de los espacios de aprendizaje *awá* y ahora en el PEC se intenta asociar cada una de estas funciones de la narración frente a las gestiones del proyecto educativo comunitario de tal manera que las narraciones de montaña tengan una influencia total en la escuela:

Según la cosmovisión *awá* existen cuatro mundos en el territorio ocupado por esta cultura:

***Churo o churu Cósmico.*** El churo cósmico es la representación de un continuo devenir, no hay precisión en el punto de origen en el arriba o en el abajo. En ambas direcciones las líneas circulares se envuelven y desenvuelven de forma cíclica y

permanente, atraviesan los cuatro mundos constantemente. Esas líneas circulares representan las narraciones de montaña, trastocan todos los mundos y a la vez, los componentes PEC. La actividad de las narraciones de montaña, es abarcar desde arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba pasa por todos los lugares. Las líneas del churo cósmico son a la vez la ejemplificación de un eje articulador de la totalidad del proyecto educativo comunitario.

El conjunto de gestiones del PEC corresponden a un proceso dirigido a fortalecer la escuela intercultural en la cultura *awá*, en correspondencia a las políticas educativas del Estado y el mandato educativo *awá*, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos y dar una respuesta a las necesidades y aspiraciones de estas comunidades del pie de monte del pacífico nariñense.

*Ampara Su* [ambara su]. La cosmovisión habla del cuarto mundo donde se encuentra el creador; en un esquema equivalente a esta, la escuela tendría un cuarto mundo donde se ubicaría la gestión directiva del PEC conformado por la misión, visión, filosofía, fines, principios, objetivos, metas, propósitos del orden institucional y perfiles del personal docente y discente.

En esta gestión educativa, las narraciones de montaña posicionan gran injerencia en el pensamiento contenido en ellas siendo fuente de inspiración del orden ontológico llevado a la formación de un ser con identidad cultural. La visión institucional determinada de acuerdo con las narraciones de montaña, invita a dirigir una mirada hacia el lugar en el tiempo y el espacio donde llegarán los estudiantes en un futuro mediato, en un punto determinado en el horizonte. P. Ej: Según las narraciones el origen de los seres humanos es el árbol, por tanto la visión esencial será de formar estudiantes en una coexistencia fundamental acorde a la naturaleza. Esta visión crea la necesidad de escuelas con una modalidad ambiental y al mismo tiempo un desarrollo sostenible con facultades de permitir sobrevivir sin perjudicar el medio. Atimawá, es el ser inspirador de la visión de la escuela.

La misión institucional es el conjunto de estrategias destinadas a realizar en la escuela, orientadas a lograr la visión de la escuela. Estas actividades tendrán la tarea de conseguir las metas, los propósitos y objetivos institucionales, con el acompañamiento del

pensamiento *awá* contenido en las narraciones. P. Ej.: Si las narraciones del orden ontológico han determinado el nacimiento del hombre a partir del árbol, la misión de la escuela es formar a un estudiante en una verdadera inspiración del “hombre-árbol” parte integrante de un mundo selvático, del patrimonio vital de todos los seres con profunda pertenencia hacia el medio ambiente.

La filosofía institucional fundamentada en la cosmovisión, reconoce el pensamiento *awá* como rasgo de una filosofía propia; patrimonio cultural e inmaterial del pueblo *awá* encontrado presente en cada momento en la vida de la comunidad y ahora forma parte de la vida escolar dentro del PEC. El referente del árbol es un elemento ontológico del ser *awá*, proporciona suficiente carga simbólica y del imaginario constituido en un gran potencial de filosofía capaz de orientar e inspirar los principios, perfiles del personal directivo, docentes, discente y administrativo. El ser árbol orienta las metas, los propósitos, los objetivos institucionales articulados en la visión, la misión, la filosofía institucional, de tal manera, las narraciones de montaña ocupen un lugar privilegiado como fuente de inspiración de los procesos rectores en la escuela.

*“En escuchar lo que nos dice algo, y en dejar que se nos diga, reside la exigencia más elevada que se propone al ser humano. Recordarlo para uno mismo es la cuestión más íntima de cada uno. Hacerlo para todos, y de manera convincente, es la misión de la filosofía”*(Gadamer, 1990, p. 196.)

Esta gestión a la vez es un componente de fundamentación en la escuela ejerce influencia directa frente a las demás gestiones, pues la razón de pertinencia de los postulados esgrimidos en esta, son de obligatoria alianza con los demás.

La ontología de acuerdo con las narraciones de montaña representa el conocimiento del ser humano obtenido del entorno selvático, posibilita la formación de un ser integral capaz de reconocer la importancia del medio ambiente circundante a las comunidades.

***Kutña Su*** [kutña su]. El mundo donde “*viven los muertos*” los seres convertidos en humedad, en agua habitantes en la “gran casa”, ellos afectan de alguna manera a los *awá*, los recuerdos y a la vez el miedo. En este tercer mundo de la cosmovisión se equipara a la

gestión administrativa, protagonista del manejo de la parte económica de la escuela. La representación de esta gestión recae principalmente en el directivo docente quien gracias a los conocimientos de planificación o proyección presupuestal debe suplir las necesidades de cada estamento institucional, pero ante todo las funciones axiológicas son las orientadoras en esta importante gestión, dirigidas al buen manejo del presupuesto con plena garantía de honradez y pulcritud.

Las narraciones de montaña vuelven a tomar riendas sobre esta gestión; el elemento más valioso de los *awá*: el maíz, cereal apreciado en las comunidades, elemento vital en la alimentación y a la vez objeto con la posibilidad de ser intercambiado por otros productos con pueblos vecinos.

El *Astaron* y *amparenwa* contabilizan y cuidan el patrimonio representado en los puercos de monte y las perdices; así mismo el directivo docente se debe inspirar en estos seres espirituales, llevar la contabilización de los ingresos, egresos y saldos pertenecientes a la escuela, cuidar de ellos con celo por ser el patrimonio máspreciado.

Las funciones epistemológicas, axiológicas y éticas convergen en esta gestión dirigidos a obrar correctamente con las importantes actividades desarrolladas bajo el amparo de esta parte del proyecto educativo comunitario.

En el mundo de los espíritus, o tercer mundo están las narraciones de montaña, como una muestra de las capacidades didácticas para la formación de los niños o *paishpa*. Las posibilidades del uso didáctico son valiosas y prometen encontrar una respuesta a los designios de la educación intercultural, reto en el surgimiento de una juventud con una identidad bien definida en la cultura.

***Pas Su*** [pas su]. Donde vive el *awá* es el segundo mundo en la cosmovisión y el equivalente en la escuela es la gestión académica, espacio donde propiamente se encuentra el que hacer pedagógico de docentes y estudiantes basados en un plan de estudios, logros, indicadores de logro, competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. Aquí esta el centro de acción de la escuela donde propiamente el estudiante encuentra la formación desde las funciones epistemológicas representadas en la sabiduría de la

comunidad y los conocimientos de afuera, en un espacio intercultural. La inspiración de esta gestión se ve reflejada por la influencia de la totalidad de expresiones de la oralidad y la convergencia de las funciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas logradas a través de las actividades didácticas y pedagógicas en el currículo intercultural.

Los elementos pedagógicos y didácticos se expresan en el mismo cuerpo literario de las narraciones de montaña, de por sí son fuente de motivación e invitan a escucharse. La pedagogía del consejo llega a las aulas a institucionalizarse en la escolaridad y engrandecer más la cultura.

*Masa Su* [masa su]. El mundo de abajo donde viven la gente chiquita, esta relacionado con la gestión de la comunidad y para ello se apoya en las funcionalidades de la ética. La proyección de la escuela hacia los ambientes que la rodean, son fundamentales para el logro de todas las metas, propósitos y objetivos institucionales y esto se alcanza por medio de estrategias a través de la escuela de padres, agrupaciones de egresados, exalumnos y del sector productivo. La escuela año tras año entrega a esta sociedad los niños formados como producto de toda la empresa generada en cada una de las gestiones, el resultado final es la manifestación de hacer realidad la visión planteada desde el primer campo de todas y cada una de las gestiones.

El primer mundo, donde vive la gente, come humo, habita en las peñas, a la vez es la representación de la solidez de los demás mundos. Esa solidez representada en la peña; la profundidad de la tierra pétrea es el lugar donde se quiere ubicar la gestión de la comunidad, asiento estructural de la escuela y depósito de las narraciones de montaña. De todas maneras es la comunidad, la voz de la narración de montaña quien fortalece la escuela, engrandeciéndola como legado a las próximas generaciones, capaz de enfrentar las amenazas de transculturación.

Dentro de la educación formal, el PEC personifica de mejor manera el “deber ser” de la conducta en los ámbitos de la escuela con directa responsabilidad en los proyectos de vida individuales y colectivos de la comunidad *awá*. La pertinencia de cada una de las resoluciones, actos y estructuración discursiva dependerá de la claridad de objetivos

perseguidos en las esferas del saber y hacer, concretar los postulados en beneficio de la comunidad.

El reto del PEC es fundamental a la hora de afrontar los vuelcos de la realidad y las encrucijadas humanas fruto de la oleada de transculturación, erosionantes de los principios regulatorios del espacio cultural. Se necesitan narraciones de montaña con protagonismo en la escuela, con el objeto de fomentar el diálogo con ellas desde un marco educativo y ético ostensible, presente en pliegues discursivos en reconocimiento de la identidad cultural del pueblo *awá*.

**4.6.2 La propuesta didáctica ajustada a la realidad de la cultura de las comunidades *awá*.** Las narraciones de montaña por si solas son una parte de la didáctica. Cada uno de los párrafos narrativos invitan a ensoñar en el mundo de espíritus, sus hazañas, aventuras, y consejos. La narración se convierte en la mente de los niños en un viaje hacia tiempos y lugares ubicados en la cosmovisión.

Como propuesta didáctica las narraciones de montaña se concretan de la siguiente manera:

Las narraciones de montaña deben incluirse dentro de la filosofía institucional e inspiración sustancial de la visión, misión, principios filosóficos del Proyecto Educativo Comunitario. Desde ese posicionamiento es capaz de irrigar su influencia de pensamiento hacia todos y cada uno de los componentes del PEC.

P.Ej.: “*los awá tenemos cuatro mundos, en el primero vive la gente come humo, en el segundo vivimos nosotros, en el tercero viven los muertos y en el cuarto vive el creador, son cuatro como los cuatro pilares de la casa*” (D. Pai 2, entrevista. 17 octubre de 2007) Si la cosmovisión *awá* tiene de presente el número cuatro en la manera de ver al mundo, ese mismo esquema deberá relacionarse dentro del proyecto educativo comunitario como eje fundamental en la organización escolar en cada uno de los componentes.

Como fuente filosófica, las narraciones de montaña deberían ser incluidas en cada una de las actividades inherentes al PEC, equivalente a permanecer con un espíritu filosófico en todo momento.

P.Ej.: *“Estas hormiguitas que vemos aquí, son las mismas que guiaron al hombre para salir del mundo de abajo, ellas fueron buenas sino ese pobre hombre no hubiera podido salir de ese mundo, por eso hay que ser agradecido con ellas y no debemos matarlas ni dañarles su casita”* (D. Pai 2, entrevista. 17 octubre de 2007) las narraciones de montaña brotan en cualquier momento del día, son recordadas en las diferentes actividades del *awá* y de esa misma manera dentro de la escuela deben relacionarse en las diferentes tareas escolares de los diferentes componentes de los cuales se forma el proyecto educativo comunitario.

Las ideas centrales de las narraciones de montaña son ampliadas durante el análisis exhaustivo de las palabras clave, logrando una profundización de los hechos relatados en búsqueda del espíritu que persigue enseñar y de esa manera aplicarlo en los diferentes componentes, estrategias y actividades contempladas en el PEC.

P.Ej.: *“Ajkun es como un puerco, anda atrás de las personas queriendo comer las almas, basta con olerlas y se come el alma”* (R. Pai 2, entrevista. 7 octubre de 2011) *“cuando huele como raro en el monte, es un espíritu que trata de enfermarlo, hay que taparse la nariz y por nada en el mundo escupir, porque eso es lo que quiere ese espíritu cogerle la saliva para hacerle daño a uno”*. (R. Pai 2, entrevista. 7 octubre de 2011)

Las narraciones tienen como palabra central los efluvios percibidos por la nariz, en la primera narración el espíritu con características de animal devora almas con el simple hecho de olfatearlos y en la segunda narración el olor penetra por la nariz para introducir la enfermedad. Hay una relación con la narración del mundo de abajo donde la gente chiquita *“come por la nariz”*: *“esa gente del mundo de abajo le pasaban un plato de mazamorra y simplemente la olía y quedaban llenos, no comían por la boca como nosotros”* (R. Pai 2, entrevista. 7 octubre de 2011)

Determinar la importancia de las narraciones de montaña dentro del PEC como fruto de la educación propia desarrollada por la comunidad mediante el currículo oculto e identificar las diferentes tareas en la apropiación del espíritu encarnado en las palabras, oraciones y párrafos expuestos en las narraciones de montaña.

P.Ej.: *“En las quebradas y ríos se encuentran los caparazones de los cangrejos, son los que se los ha comido la inkua, esos cangrejos son los que hacen producir el agua y por eso mismo son bueno que coman las mujeres recién paridas para que les salga harta leche”* (R. Pai 1, entrevista. 9 octubre de 2015)

La concepción del origen acuífero a través de este pequeño crustáceo se traslada al orden de la lactancia materna y también en otra narración aparece como el copero de la fiesta que no hace faltar el guarapo durante toda la reunión. El cangrejo es el espíritu dueño de las propiedades de los líquidos, señor de los ríos, dueño del líquido máspreciado por la vida.

A continuación se plantea el esquema de la propuesta didáctica para llevar las narraciones de montaña a los diferentes componentes que integran el Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Ver cuadro 11.

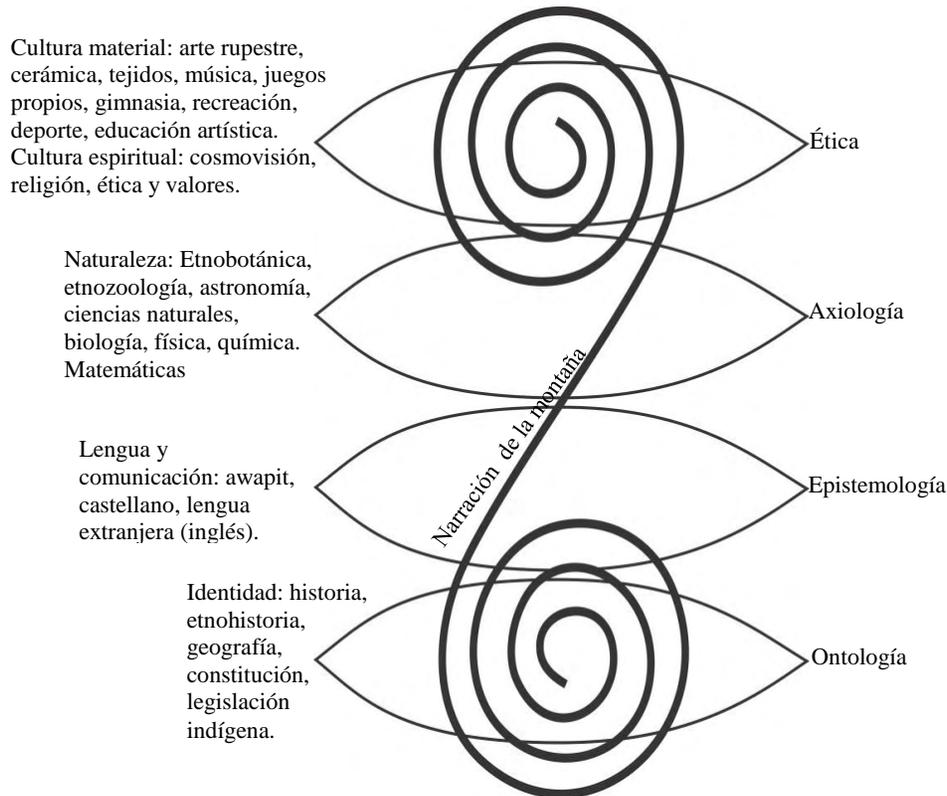
<b>OBJETIVOS</b>				
1) relacionar las narraciones de montaña en la arquitectura de la visión, misión del PEC de las instituciones educativas del territorio awá; 2) identificar los principios filosóficos presentes en las narraciones de montaña para la construcción de la filosofía institucional del PEC; 3) identificar el espíritu filosófico de las narraciones de montaña que puedan servir de ejes de cada uno de los componentes del PEC; 4) valorar las narraciones de montaña de tal manera que guíen cada una de las actividades programadas en el PEC.				
<b>CONTENIDOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>INDICADORES DE EVALUACIÓN</b>
Las narraciones de montaña de acuerdo al espacio de aprendizaje awá.  Pensamiento awá inmanente en las narraciones de montaña  Los componentes del PEC frente a las narraciones de montaña  La narración de montaña en función de fortalecer identidad	Mingas de pensamiento para crear y recrear las narraciones de montaña  Consejo de mayores para decantar el pensamiento filosófico inherente a cada narración.  Mingas de pensamiento para relacionar las narraciones de montaña afines a cada componente del PEC.  Establecer los elementos de la narración que definen identidad awá.	Grabaciones de narraciones de montaña en awapit y castellano.  Compara las narraciones de montaña en awapit y castellano.  Identificación de las palabras clave o narraciones de montaña.  Traducciones de palabras clave en el sentido amplio y sentido filosófico awá.	Recolección de muestras orales y escritas.  Búsqueda y elaboración de inventarios de narraciones de montaña.  Inventario de palabras clave de cada una de las narraciones de montaña  Reflexión continua acerca de las palabras clave de las narraciones de montaña  Investigación continua de narraciones de montaña.  Prácticas continuas de encontrar palabras clave.	Construye una visión misión del PEC con base a las narraciones de montaña.  Los principios filosóficos de las narraciones de montaña fortifican el PEC.  Los componentes del PEC están basados en los principios filosóficos provenientes de las narraciones de montaña.  Las actividades curriculares y no curriculares están supeditadas bajo la inspiración de las narraciones de montaña.

**Cuadro 11. Propuesta didáctica de las Narraciones de Montaña en el PEC.**

Fuente: esta investigación

#### 4.7 Las narraciones de montaña en áreas del plan de estudios en la formación con funciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas.

Incursionar en la posibilidad de incorporar narraciones de montaña en las áreas de conocimiento de la escuela, es una forma de iniciar hacia la sustentación e incorporación de elementos de la educación propia. (Ver figura 42).



**Figura 42. Propuesta educativa en las Áreas del plan de estudios**

Fuente: esta investigación

Las narraciones demuestran empatía por la naturaleza con cada una de las áreas de conocimiento y la cabida es posible en muchos temas con suma trascendencia, mucho más si se tiene presente a lo largo de la investigación que los estudiantes no provienen de ambiente urbano ni rural sino de lugares, donde se conjuga un modo de producción y supervivencia en ambientes selváticos (Ver figura 43).



**Figura 43. Estudiantes de Básica Secundaria en el Resguardo del Grán Sábalo**

Fuente: esta investigación

A continuación se va a describir cada una de las áreas de estudio de acuerdo a las aplicaciones que se pueden realizar con base a las narraciones de montaña en una escuela intercultural. En esta propuesta se da a conocer los primeros resultados obtenidos al llevar las narraciones de montaña dentro de las áreas curriculares, se toman como referencia los lineamientos curriculares de las políticas educativas del Ministerio de Educación, pero adaptadas a incluir las narraciones de montaña como eje fundamental de este proyecto didáctico.

**4.7.1 Área de lengua y comunicación.** Siguiendo la visión del PEC, *attimawá* [attimawá] recibió las primeras enseñanzas en *awapit* [awabit], fue el idioma natural entre hombres y árboles. Hay una razón importante para incluirlo en el plan de estudios. Sin embargo, la situación de interculturalidad hace de la escuela un espacio bilingüe donde se aprenda el castellano y el *awapit* [awabit]. Un trabajo con funciones epistemológicas abre camino hacia la investigación lingüística, como medio de ampliar el conocimiento de la cultura y afianzar identidad y sapiencia sobre la comunidad.

La escuela en el territorio *awá* esta dirigida a una educación para la preservación y promoción de la cultura; ambiciona un currículo emancipador, pero al mismo tiempo es conciente de la necesidad de una educación capaz de consentir, comprender y relacionarse

con la cultura y la lengua castellana, puesto que inevitablemente, su destino social, cultural, político y económico se desenvuelve con la comunicación entablada por los *awá* constantemente con el resto de población del país.

De ahí la conveniencia de la educación intercultural bilingüe, sin dar mayor protagonismo a ninguna lengua ni a ninguna cultura; una educación conciliadora hacia las dos lenguas de manera simultánea sin ningún problema de reconocimiento de los espacios donde se debe utilizar.

La lengua *awapit [awabit]* dentro de la escuela tiene las condiciones necesarias para ser parte del proceso educativo a través de acciones como la planeación lingüística que también influye en otros aspectos de la vida de la comunidad. Esta lengua vernácula requiere de un mayor estudio en aras de elaborar una gramática y una escritura uniforme para ser usada en la escuela como vehículo de transmisión y reconstrucción del conocimiento cultural.

El área del lenguaje necesariamente acude a la lectura comprensiva de múltiples narraciones. Tradicionalmente los maestros de esta área tienen por costumbre acudir a lecturas de diversos orígenes fuera del contexto *awá*. Por ejemplo, cuando se trata de trabajar el tema de mito o leyenda se acude a citar textos griegos o de otras regiones del mundo, sin valorar el potencial de las narraciones del territorio.

Sin embargo, el encaminar la escuela hacia la educación intercultural, exige un rediseño de los planes de estudio, incluyendo en las temáticas la riqueza narrativa presente en la cultura *awá*, capaz de apropiarse los elementos literarios o etno literarios incluidos en las narraciones de montaña. Los temas del plan de estudios de lenguaje permiten en todas y cada una de las temáticas la posibilidad de apropiarse las narraciones de montaña cumpliendo por una parte con las temáticas propias del lenguaje y por otra, afianza la identidad cultural con base en la cosmovisión implícita en las narraciones.

*“En un principio solo había una hierba y de esa hierba salió dios y el diablo y estos se pusieron a pelear, a ver quién podía más, quién era más poderoso y así fueron haciendo el mundo, las peñas las montañas y también la gente”* (A. Pai, entrevista 10 de Septiembre 2012).

La enseñanza de la lengua y comunicación debe estar sustentada en las orientaciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas, éticas, pedagógicas y curriculares definidas a través de las narraciones de montaña, para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley 115 de 1994 en su artículo 23.

Durante la elaboración de los proyectos educativos institucionales o proyectos educativos comunitarios, los planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, trabajan en concordancia con lineamientos curriculares de apoyo y orientación en la formación del estudiante, con el apoyo de la comunidad, las narraciones de la montaña, la ley de origen, el mandato educativo y demás directrices de la educación del pueblo *awá*.

Desde los lineamientos curriculares del área de lengua castellana se ha organizado en cinco factores visualizados a través de las narraciones de montaña:

***Reproducción de textos orales.*** Se parte del hecho en el cual las comunidades *awá* han tenido como pilar cultural la narración oral. Los textos orales deben ser reconocidos como una forma de creación literaria, al identificarlos y reconocerlos como gestores culturales desde tiempos antiguos.

La escuela es facilitadora de espacios para que el estudiante se convierta en un nuevo narrador, gracias a las acciones de recopilación de textos orales de los miembros de la comunidad conlleven a contarlos nuevamente en las aulas escolares.

P. Ej.: “ayer en la tarde, ya al oscurecer el grito de la vieja hizo que apuráramos el paso, porque según cuenta mi papá come niños, pero el grito también indica que alguien se va a morir”. (Entrevista personal M. Guanga, 6 de junio de 2014).

**Transcripción de textos orales.** La oralidad llevada a la escritura, tiene la capacidad de perdurar en el tiempo. Sin embargo la oralidad de un pueblo se reactualiza constantemente y debido a éste fenómeno los textos orales surgirán constantemente. Los estudiantes a la vez investigadores participantes de la comunidad están encargados de colaborar en la transcripción continua de la oralidad. El depósito de narraciones transcritas permite lograr un objetivo común de cimentar la cultura en éste medio de influencias transculturales.

P. Ej.: “amparinwa esta al acecho de alguna oportunidad por entrar a las casas donde están los niños solos. Quiere comer la carne tierna de estas personitas de temprana edad.” (Entrevista personal L. Canticus, 1 de marzo de 2014).

**Comprensión de textos orales de las narraciones de montaña.** La identidad del ser awá identifica a las narraciones de montaña como la base de la cultura de este pueblo, fuente de la cosmovisión y generadora del camino hacia el horizonte.

La fundamentación del trabajo pedagógico y didáctico basado en la generación de experiencias significativas alrededor de la narración de montaña, permite la exploración y uso de las diferentes manifestaciones de lenguaje verbal y no verbal frente a las actividades de comprensión e interpretación desde la visión del mundo awá. Y precisamente el aula de clase es un escenario de construcción de significados y sentidos con base al entretejido de las palabras clave, la lengua awapit [awabit]y el pensamiento propio de la comunidad; un espacio de argumentación donde se intercambia los discursos de consejo, comunicaciones de los espíritus, elementos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y éticos.

Los educadores *awá* en ejercicio, mediante las narraciones de montaña mantienen un hilo conductor capaz de interrelacionar los saberes pedagógicos con el saber –ser y el saber-hacer, en busca de una comprensión e interpretación del texto oral.

*El ojeado de piedra se llama uk sutakirit en awapit [awabit] . Es una enfermedad que da cuando nosotros andamos por la quebrada o los ríos en la tarde. Al ojeado de la piedra le duele la cabeza, escalofrío, fiebre por dentro y también les sabe dar vómito porque hay varias formas de dar el ojeado.*

*Mi mamá nos explicaba que esa enfermedad le da a las personas cuando pisan las piedras del río. Las piedras son como una persona, entonces cuando se las pisa ellas se ponen bravas. Las piedras tienen una mamá y ella cuida a sus hijos y cuando le pisan los hijos piedra se pone brava y le lanza la enfermedad. Las piedras conocen las personas y al que no lo conoce es que le da. Si usted va a la quebrada de tinkipi (quebrada oscura), y va por la tarde a bañarse, como las piedras no lo conocen le tiran la enfermedad, llega la noche, siente como frío porque lo desconoce.*

*Para curar el ojeado de piedra, toca ir a traer dos piedras de igual tamaño y se pone asarlas en harta candela, en medio de la candela, luego de un buen rato, se busca una hojas de talapa, de was, o walkih que se usa para tapar chiro y se las lleva donde esta el enfermo, lo hacen cubrir con una cobija y debajo se echan las piedras en una olla con agua fría. Allí mismo hierva esa agua y sale hartísimo vapor, todo eso para que reciba ese calor tapado con cobijas. Al otro día amanece curado. (Entrevista personal, M. Bisbicus 15 de marzo de 2014).*

***Comprensión de textos en los escenarios de aprendizaje.*** Las habilidades de comprensión de textos en los distintos escenarios de aprendizaje son alcanzadas gracias a una didáctica de comprensión e interpretación basada en despertar la identidad *awá*, en una invitación continua por el gusto de escuchar las narraciones de montaña donde se generen procesos sistemáticos tendientes a fortalecer la dimensión humana y la concepción e interpretación desde la visión del mundo *awá*.

*El duende no tiene mujer y va en busca de una muchacha, cuando empieza a quererse ir y dicen que es bonito, blanco. Empieza a enfermarse y empieza acordarse del amor y lo tiene tontiendo, mas enfermedad le coge y se lo lleva a la montaña a la selva, se lo lleva y la cabeza se pierda ya no se acuerda nada. Eso no cura médico. Empieza a llorar y llorar, me duele la cabeza, ganas de ir, salir corriendo.*

*A mi hermano decía que venía una persona, cuando el la miraba no era persona, y quería salir corriendo y la familia no dejaba que salga. Lloraba.....*

*Se lo curó llevándolo al Sábalo haciendo baile para curarlo. Mi mamá tenía harto marrano y gallina y todo se acabó en la curación porque toca hacer baile para*

*espantar al duende. La flor del Wapi se coloca alrededor donde va a sentar el enfermo y curandero coloca flores en la cabeza, al enfermo se le coloca una pareja y no la puede soltar durante toda la noche porque el duende toda la noche va intentar quitárselo hasta que amanezca y por último toca bañarse en la quebrada y para bañarse en el chorro toca llevar un gallo colorado y allá lo mata con las manos y las plumas exparsirlas por todo lado. (Entrevista personal A. Paí, 16 de marzo de 2014).*

**Comprensión e interpretación textual.** El aula de clase, al igual que los escenarios de aprendizaje del mundo *awá*, son escenarios comunicativos pero los textos pueden ser alfabéticos, orales o de montaña. Sin distinguir cualquiera de los ámbitos donde haya necesidad de hacer comprensión e interpretación textual, las “palabras clave” juegan un papel central hacia el alcance de analizar un texto.

P.Ej.: En la narración del Ojeado de la piedra se tiene en la traducción al awapit [awabit] como *uk sutakirit* [uk sudakirit] y descomponiéndola en palabras clave se tiene:

*Uk sutakirit*

*Uk* [uk]= sustantivo, piedra.

*Suta* [suda]= sustantivo diente. *Suta ishnuash*. (me duele el diente)

*Ki* [ki]= viene del verbo *kin* [kin]= tirar lanzar. [... *nane kishimtus ti...*]” (yo quiero tirar palo)

*Pero también hay una relación lingüística con la palabra kaisna = decir algo, contar alguien comunicar alguien.*

*Kaisna* [kaisna] = verbo decir.

*Kainana* [kainana]= avisar con detalle algún suceso, explicar un hecho. [... *Akuish kainantash pata kuananpa*. (mi mamá me aviso que venga a comer plátano)

*kisti* [kisti]= pasado del verbo *kaisna* utilizado para primera persona del singular= [...*mamas payu kisti kane...*] (El otro día yo dije)

*kaistirit* = pasado del verbo *kaisna* y verbo *irit* de acabar terminar morir. [... *usne kaistirit piltni nakashimtu...*] (el me dijo que me quiere quitar lindero)

**Producción textual.** Esta expresión literaria motiva espacios epistemológicos donde se desarrollen funciones del imaginario hacia la creación literaria. La característica principal de ella se enmarca en la producción escrita como parte central de procesos de construcción sobre saberes sociales e individuales desde la visión del mundo. Aquí se

conjugan saberes, competencias, intereses dentro de un contexto socio-cultural y pragmático al momento de orientar el acto de escribir.

La principal directriz de la producción textual está centrada en la competencia comunicativa de los estudiantes para actuar e interactuar desde el lenguaje con otros contextos por ellos requeridos. Para el logro de estas competencias los docentes deben demostrar una mayor apertura de posibilidades didácticas y pedagógicas que permitan prescindir de cortes “estructurales, normativos y formalistas” y dar paso a incentivar la potenciación de comprensión y producción discursiva.

***Creación y recreación de la oralidad.*** La cosmovisión del estudiante *awá* tiene la misión, en la escuela, de inspirar la creación de nuevos textos alineados de acuerdo a diversos géneros literarios, mediante los cuales haya una proyección de la cultura hacia el mundo. La escuela es el escenario propicio para motivar la creación y recreación de la oralidad, inspira nuevos textos donde se involucre la cosmovisión *awá*.

P. Ej.: “*Mientras cogía chiro encontré una ashampa  
Era tan linda y hermosa la muchachita  
Que me olvidé que aquella negra zamba  
Era espíritu de esa china bonita*”

***Comprensión de textos escritos.*** La comprensión de textos se constituyen en los actuales contextos escolares en una práctica importante dentro de las actividades de enseñanza y aprendizaje. El acto de enseñar a leer y a comprender, es una herramienta de comunicación entre las personas y la cultura.

Si se requiere del estudiante una “apropiación” de contenidos escolares, es necesario un conocimiento hacia las técnicas de comprensión e interpretación de información de los diferentes textos en las disciplinas del conocimiento. La didáctica en este sentido busca estimular el gusto por la lectura, el goce literario como “objeto de comunicación pedagógica” capaz de formar lectores críticos de la cultura *awá* y despertar la sensibilidad

ante el lenguaje poético, proponer estrategias en favor del desarrollo psicológico superior en el pensamiento, la creatividad y la imaginación.

**Literatura.** Señalada como la disciplina estudiosa de la manifestación artística de la palabra y en este caso la producción literaria *awá*.

La condición de un texto este o no escrito, no es condición para la existencia de la obra literaria. Sin embargo tradicionalmente el texto “literario” ha estado vinculado a la escritura y de ahí a la lengua escrita pero no se puede negar la existencia de otra literatura forjada de la tradición oral. La comunidad *awá* solo se ha comunicado con la voz, ha sido tal la intensidad y significados de la gente con tradición en las letras pueda comprender esta clase de expresiones artísticas de la oralidad. Hoy en día una cultura oral primaria como los *awá* son víctimas de la banalización de la palabra a raíz de la transculturación ofrecida por los nuevos medios y la publicidad, de ahí la escuela tendría un papel fundamental en fortalecer los valores e identidad frente a estas expresiones narrativas.

El término literatura oral ofrece un ambiente de debate frente a sus orígenes léxicos en cuanto al venir del latín *littera*, significa la letra del alfabeto de ahí la producción narrativa de las culturas orales, ha sido segregada y señalada por el sistema dominante como un subproducto literario. Sin embargo la palabra “texto” relacionado con un cuerpo de escritura, trae otra connotación léxica que lo reivindica con la oralidad. Texto viene de tejer, y guarda más estrecha relación con los mecanismos de la oralidad antes de grafismos escriturales.

Las narraciones de montaña reúnen en los cuatro escenarios de aprendizaje a mucha gente de la comunidad, crea un auditorio e inician rituales, pues la palabra es un relato primordial relacionado con símbolos, imágenes y rituales. Al contrario del escritor quien se aísla al igual que el lector extasiado frente al libro, en una correspondencia secreta y abstracta con quien pocas veces habrá tiempo para una comunicación personal. El lector nunca sabrá de la voz del autor ni el aspecto físico.

Las narraciones de montaña representan situaciones rituales alrededor de la palabra, despliegan poéticamente en un lenguaje donde se conectan los mortales y los espíritus de la montaña y se lleva a configurar una vivencia directa de afectación en forma inmediata a los presentes de la concurrencia con el sabedor.

*awá pikuarit es el espíritu de la persona que se ha muerto en el río ahogado, el río se lo ha llevado abajo, abajo, abajo, hasta que queda atrancado en algún palo: las piernas abiertas, feísimo, barriga hinchada y ojos grandes, cuando se muere ahogado no se va encima sino hondo (kuasi ayuk) tres días y cuando crece río levanta muerto de lo hondo y va llevando cuando crece el agua y en la última piedra lo saca para que lo miren..... Y cuando muerto van a recoger, si el ahogado no quiere una persona o le cae mal, se hace pesado, le bota agua y no se quiere hacer llevar.*

*Cuando se ha muerto ahogada una persona el espíritu queda en el río, se vuelve jodido, bravísimo. El día que encuentre a un pescador solo en el río lo empieza a molestar, no lo deja caminar, el espíritu lo comienza a seguir. Entonces el pescador debe coger un palito podrido y lo coloca en forma de cruz, para que deje de seguirlo, porque de lo contrario lo puede matar.*

*Ese espíritu es grandote (katsa ampat) se queda toda la vida, se vuelve bravo se queda andando en la quebrada. Awá pikuarit ahogado es una persona, El espíritu es bravo del ahogado el no puede ir al mundo de arriba, donde ha estado ahogado no se puede andar solo porque el espíritu anda atrás*

*Cuando los pescadores andan de noche les tiran piedra el espíritu como persona esos son espíritu que anda se vuelve como dueño de los ríos y no le gusta que vaya nadie de gente. (Entrevista personal L. Canticus, 1 de marzo de 2014).*

**Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.** La comunicación se construye continuamente, se da significación a los textos verbales al mismo tiempo que al conjunto de signos. En la selva los lenguajes de la imagen, símbolos dan vida a la palabra, aclaran la “importancia social y cognitiva” sobre el lenguaje verbal.

Las prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos se fundamentan en contenidos culturales transmitidos a través de los distintos escenarios de aprendizaje.

La apropiación de las señales, la lógica y normas de mecanismos y técnicas de los sistemas simbólicos, constituye la tarea más explícita y clásica de la alfabetización de sistemas simbólicos no verbales o no predominantemente verbales.

Los textos no verbales conforman otros sistemas ocupantes de un lugar importante en el lenguaje al momento de expresarse las personas. Estos sistemas simbólicos han permitido al *awá* conceptualizar una realidad, comprenderla e interpretarla, de comunicarse e interactuar con sus congéneres en la construcción de identidad y cultura.

La comprensión y producción de aspectos no verbales: proxémicos (manejo de espacio con intenciones significativas); kinésicos (lenguaje corporal); prosódicos (significados de entonaciones, pausas, y otros.).

El lenguaje no verbal es un proceso de competencias semiológicas en adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes dirigidos a interpretar críticamente los usos y formas icono verbales del mensaje en lo comunicativo y lingüístico de intervención constante en los aspectos culturales, ideológicos y sociales

*Cuando cazador esta perdido en la montaña, escucha donde hay agua y luego se guía por las quebradas para llegar a la casa. Cuando se entra a una montaña que no se conoce bien, toca en los arboles grandes ir dejando unas marcas con el machete, o se tumba un árbol pequeñito, o sino toca quebrar ramas del monte por donde uno va pasando de lo contrario las huellas de las mismas personas sirven para volver por donde se entró. (Entrevista personal P. Pascal, 16 de octubre de 2013).*

***Lengua y comunicación en awapit [awabit]***. La lengua *awapit [awabit]* y el uso de la misma han determinado un lugar preponderante en la historia de la cultura *awá*. Desde el pasado y en la actualidad determinan la clave central para el entendimiento de las narraciones de montaña. Es necesario centrar estudios de análisis de los aspectos formales del sistema lingüístico acompañado de la reflexión sobre el uso de la palabra en los actos del habla de los integrantes de la comunidad al momento de efectuar las narraciones en los contextos reales de producción y recepción.

El trabajo en el aula, de las narraciones de montaña y el idioma propio de la comunidad, constituyen una garantía para determinar una buena comprensión e interpretación el conjunto de los factores de la lengua y comunicación expuestos anteriormente y capacitar al estudiante hacia la creación de nuevos textos en el orden comunicativo, literario y ético.

P. Ej.: La enseñanza de las palabras claves de awá ishput [awa ishbul]= Espíritu de la montaña.

Ish [ish]= Sustantivo. Humo.

Put [put]= Sustantivo. Loma. Relación lingüística con pilt [pilt]= Sustantivo de tierra.

Se tiene en cuenta en la zona andina a los espíritus habitantes de ciertos cerros, volcanes, piedras y montañas. De ahí la resonancia de este mismo imaginario al mencionar la figura gaseosa del espíritu en estas en las montañas.

*Mi papá me cuenta que cuando uno mira a una persona parecida a alguien que uno conoce, es el espíritu ( awá ishput) que apareció y se va a morir. Entonces no hay que avisar a nadie por que se muere. Para evitar que muera esa persona hay que ir a conseguir unas hojas de kuas kih y enterrarlas sembrando junto con un palito de yuca. Así la persona que vió parecida no se muere y no pase nada. (Entrevista personal F. Nastacuás, 16 de marzo de 2014).*

**Ética de la comunicación.** La educación intercultural propone ante todo un proceso de intercambio de saberes y dentro de este aspecto fundamental se desarrolla la ética de la comunicación en el sentido de respetar la diversidad cultural, diversidad de saberes sociales del territorio donde comparten habitantes mestizos, afroamericanos y awá en continuas situaciones comunicativas.

Los estudiantes, desde la ética de la comunicación están en capacidad de desarrollar un lenguaje hacia la construcción de un sistema de convivencia comunicativa que permita a todos a partir de actividades comunicativas la posibilidad de hacerse entender en cuanto a sus formas de pensar y sentir en el ambiente afectado.

Dentro de la escuela la ética de la comunicación es, en esencia, una propuesta para abordarse de manera transversal a lo largo de todas las áreas curriculares y proyectos pedagógicos, pues es inherente a todos y cada uno de ellos. La ética entra a trabajar en relación solidaria se fomenta un enfoque interdisciplinario, autónomo fundamentado en el respeto a la diferencia.

P. Ej.: el sociolecto de un awá al hablar en español:

[... Hablando estoy en la reunión...]

[...veris no me digas nada que bravo estoy....]

[... Animalitos mate...]

**4.7.2 Área de identidad o sociales.** Las funciones ontológicas de la narración se ven reflejadas en este conjunto de asignaturas representadas en la identidad, el contenido directo de estas expresiones narrativas son mensajes directos de tiempos atrás que hoy servirán en la cimentación de los esquemas culturales en la proyección del ser hacia el interior de la comunidad y al mismo tiempo en la formación de un hombre, representante de la cultura en el mundo.

Afianzar la identidad es uno de los factores claves de los componentes en la gestión directiva, fundamentan la razón del ser del PEC. Las narraciones de montaña actúan de una manera directa en las áreas afines a la construcción de la identidad cultural de los participantes en el espacio escolarizado. Cada narración de montaña permite la sustentación del origen y la orientación del camino hacia la visión institucional de la escuela.

Las áreas afines a la identidad tales como ; historia, geografía, constitución política y otras, buscan hacer conocer al estudiante el pasado, el territorio y las normas constitucionales, protegen a las comunidades *awá*. En estas áreas del conocimiento las narraciones de montaña sustentan el origen del pueblo y la reivindicación de la lucha por proteger el territorio ancestral.

Las funciones ontológicas de la narración se ven reflejadas en este conjunto de asignaturas representadas en la identidad; el contenido directo de estas expresiones narrativas son mensajes directos de tiempos atrás que hoy servirán en la cimentación de los esquemas culturales en la proyección del ser hacia el interior de la comunidad y al mismo tiempo en la formación de un hombre, representante de la cultura en el mundo.

**Relaciones con la historia y la cultura.** La memoria histórica, colectiva y las tradiciones orales consagran la esencia de la explicación del origen del pueblo *awá* sobreponiéndose en primer lugar en la explicación de los hechos pasados.

Los hechos históricos sucedidos contrastan frente con el desarrollo de elementos culturales vinculados a las relaciones humanas expresadas en la ciencia, el arte, la técnica y en sí en las expresiones culturales, movimientos sociales etc.

Así también el análisis de los conceptos históricos permite entender los vínculos con el pasado y las culturas en distintos momentos del tiempo para analizar la diversidad de puntos de vista frente los cuales se ha entendido y construido la sociedad *awá*

A lo largo del tiempo estas construcciones han desarrollado conflictos enfrentados, a la transculturación traída por tipos de saberes de diferentes culturas en el devenir de los años.

*Antigua se pintaban la cara con achote, ha sido que no comía sal eran acostumbrados a comer simple porque sal no había, por eso eran fuertes, bien fuertes solo comían lo que ellos sembraban, si comían sal se enfermaban se podían morir. Antigua no era indígena bueno, eran ariscos, no se hacían mirar, eran bravos porque tenían oros eran ricos y wisha (gente blancos) querían robarle.*

*¿será que nos van a matar?..... Pensaban. Se corrían, ellos no usaban ropa, andaban en la montaña cazando animales y ellos mismo cantaban y bailaban donde no había gente blanca. Mujeres no colocaban vestido, viringas y hombres colocaban únicamente en medio de las piernas un vestido de damajawa (puriti) que lo sacaban del árbol de puriti. Ellos eran sin bautizar por eso eran ariscos, para que vuelvan como mestizos los hicieron bautizar, llego padre hizo bendecir a todos los bautizaron y los vistieron, los hicieron comer sal y se volvieron indígenas bueno. (Entrevista personal P. Pascal, 16 de octubre de 2013).*

***Relaciones espaciales y ambientales.*** Los conocimientos propios de la geografía en el territorio selvático y la economía surgida en éstos medios han posibilitado entender la forma de organización de las comunidades *awá* que han establecido y establecen con el entorno ambiental hacia la supervivencia y las formas propias de desarrollo.

*“Antigua llego una pareja a vivir al territorio, una mujer y un hombre, no había nada solo dos personas ellos fue teniendo hijos y poblaron el territorio. Antes era todo selva y cada uno iba buscando su pedazo para vivir, sembrar y hacer casa, la tierra no tenía dueño, cuando se fue poblando de mucha gente, cada quién colocaba sus marcas en la tierra para poder cazar, sembrar y andar”. (Entrevista personal P. Pascal, 16 de octubre de 2013).*

Las narraciones sobre el “árbol grande” (*katsati*) donde se manifiesta los alcances que tuvo el tronco y las ramas de aquel árbol ancestral en el territorio ocupado por el pueblo *awá*. (Ver Figura 44).

*“el tronco cayó para el sábalo y las ramas cerca de cumbal, para esos lados cayó lo más bueno por eso se produce harto por allá, en cambio por acá menos se produce”* (P. Pai, entrevista 23 de Mayo 2014).



**Figura 44. Dibujo niños del Encajonado**

Fuente: esta investigación

***Relaciones ético políticos.*** El pueblo *awá* tiene una forma particular de identidad de acuerdo a la cosmovisión, forjada en conceptos fundamentales para comprender y asumir un manejo del territorio ocupado, que ha dado como resultado la organización social, política y cultural hacia una visión propia plasmada en el plan de vida *awá*.

*“La organización reposaba en manos de los ancianos, la pareja tenía sus hijos bajo el mando del papá y cuando los hijos y buscaban marido o mujer papá repartía la tierra y se convertía en el centro de la comunidad que nacía, con el paso del tiempo el*

*antiguo papá convertido en anciano, ganaba su respeto gracias a la sabiduría de los años para orientar a los más jóvenes”*. (Entrevista personal J. Canticus. 7 de noviembre de 2014)

***Relaciones constitucionales y de legislación indígena.*** Con el reconocimiento de las culturas minoritarias dentro de la constitución se ha empoderado a los pueblos a reclamar con mayor vigor los derechos establecidos legalmente. Es necesario dentro de la escuela se debatan estos preceptos con el fin de crear líderes para la lucha por defender el territorio y reivindicar constantemente los derechos frente a salud, educación, y demás componentes del orden social.

*“El fuero indígena, la ley 89 de 1890 es nuestra ley madre, ella nos dio ánimo para empezar a luchar; antes uno como gobernador andaba con la vara escondida bajo la ruana porque nos miraban mal a los indios, pero a medida que las leyes las fuimos estudiando y haciendo valer salimos adelante y vea donde vamos”*. (Entrevista Personal C. Pinchao. 5 de enero de 1998)

***4.7.3 Naturaleza - ciencias naturales.*** Las funciones axiológicas ejercen directa influencia en el desempeño de las áreas concernientes a las ciencias naturales; la naturaleza es un ser espiritual por sí mismo y el hábitat simultáneo de otros seres inmateriales comprensibles a través de las narraciones de montaña. Existe un conjunto de valores propios de la cultura enseñados a través de las narraciones de montaña, como el hecho de considerar a los árboles de la selva hermanos, gente antigua en estado vegetal, entidades con cierto nivel de raciocinio y conciencia cohabitantes del territorio

El manejo de conocimientos propios de las ciencias naturales, representan las acciones de pensamiento y de producción de conocimiento cuyas conexiones entre las diferentes disciplinas se logran a partir de tres ejes básicos:

***Entorno vivo.*** La riqueza de vida consagrada en el territorio es magnífica y rebasa todas las expectativas de la biología, la química y la física, porque es ampliada frente a las narraciones de montaña que le dan un matiz propio de espiritualidad, personificación. La

concepción de los vegetales y animales como antiguos seres humanos en los primeros tiempos del cosmos.

*“árbol inkua amanece donde esta el palo, es pereza, haragán, no quería hacer nada, cuando era persona permanecía en el fogón de la casa. Ahora que ya no es gente permanece en el árbol como pájaro, donde esta el árbol seco permanece paradito y pone huevos allí, no hace casa para criar hijos, pucha paishpa los pajaritos bebes blancos”.* (Entrevista personal F. Nastacuás, 16 de marzo de 2014).

**Entorno físico.** El entorno corresponde al espacio donde viven los organismos del territorio *awá*, se realizan las transformaciones de la materia y las interacciones establecidos entre los objetos y los organismos presentes.

*“los árboles antes fueron gente, los animales también fueron gente y las piedras son de respeto porque también tienen vida, sienten y nos están mirando”* (Entrevista personal F. Guanga, 6 de marzo de 2013).

**Ciencia, tecnología y sociedad (CTS).** La tecnología aprendida a lo largo de los años, ha sido enseñada desde épocas de *attimawá*, forjada por un aporte de las ciencias naturales en el mejoramiento de la vida de los *awá* de manera individual y colectiva. Los aportes de la tecnología han sido fundamentales para lidiar en el medio selvático y lograr supervivir por centenares de años en estas regiones.

Hoy en día los avances de la colonización, los cultivos ilícitos amenazan con desequilibrar el medio ambiente.

Los estudios sobre ciencia, tecnología y sociedad (CTS), se dirigen a despertar sensibilidad social e institucional sobre la necesidad de una regulación democrática del cambio científico-tecnológico. En este campo se trata de entender los aspectos sociales del fenómeno científico-tecnológico, tanto en sus condicionantes sociales como en lo concerniente a sus consecuencias sociales y ambientales.

El enfoque general es de índole interdisciplinar, concurriendo en él disciplinas de las ciencias sociales y la investigación académica en humanidades como la filosofía y la

historia de la ciencia y la tecnología, la sociología del conocimiento científico, la teoría de la educación y la economía del cambio técnico.

***Relaciones del medio ambiente en la cultura awá.*** Los conocimientos propios de la comunidad *awá* vienen dados desde los mismos tiempos del origen del hombre en el gran tiempo. El entorno integrado por los seres vivos conforma la botánica y zoología que comparten el génesis con el hombre *awá*. Desde esos instantes se percibe la coparticipación de seres espirituales en la vida de comunidad, junto con los saberes propios en medicina tradicional y el uso de los animales y plantas en el mejoramiento de la vida de las personas.

La medicina tradicional tiene relación directa con la naturaleza en interacción con los seres espirituales.

*“El mal viento, anda con espíritu malo, katsakwi cuando como algo tarde, o anda de noche, ahí le da escalofrío, eso se cura como el waltpura soplando uno mismo con chuntur, remedio de montaña, toca mascar y soplar junto con chawari pipih”* (Entrevista personal F. Nastacuás, 16 de marzo de 2014).

En el medio ambiente están los grandes conocimientos, innumerables plantas silvestres con diferentes principios activos, pueden curar diversas enfermedades o ser materias prima de otra diversidad de productos con posibilidad de cambiar la vida de la humanidad. La botánica, la biología, la física, la química desde las culturas occidentales quedan incompletas frente a la sabiduría *awá*.

*“para curar la picadura de culebra, toca mirar la piel de la culebra y luego buscar la hoja que cura, que tiene la misma forma y la misma pinta, así se la distingue en medio de la selva, pero eso se aprende con la práctica de una uno no se va grabar en la mente”.* (Ver figura 45), (A. Pai, entrevista 8 de Septiembre 2012 ).

Hay diferentes especies de serpientes grandes y pequeñas que han sido clasificadas según un nombre específico:

*Ampu kamta* [ambu kamda]: serpiente pequeña negra

*Ashampa kamta* [ashamba kamda]: Culebra mujer. Tiene hijos en el vientre. Se ha visto estos animales que engendra más de 24 hijos y cada uno mortalmente peligrosos.

*Waj kamta* [waj kamda] *waj kwana* [waj kwana]= cinta para cargar canasto. *Warna watna* [warna watna]= tira del cargador de canasto. Serpiente que se parece a la tira del cargador del canasto.

*Ish kanarit* [ish kanarit]= serpiente verde. *kankutarit* [kanguatarit]= colgado *kanna* [kanna]= colgar. Serpiente arborícola que vive en las copas de árboles y arbustos mimetizándose entre el verdor de las hojas.

*Ï kamta* [ĩ kamda]= serpiente coral *Ïn* [ĩn] manilla de bebes. La serpiente que lleva fuego en su cola simbolizado por el color rojo y la mortal mordedura.



**Figura 45. Planta bejuco de saragoza (antídoto contra el veneno de la mordedura de culebra)**

Fuente: esta investigación

De esta misma manera este pueblo sustenta la vida en la cacería, la recolección, la pesca y la agricultura. Incluye una visión frente al cuidado de la naturaleza y las narraciones así lo expresan:

“no matarís mis animalitos mas de los que no puedas comer porque la próxima vez te voy a comer yo: dijo el astaron” (Ver Figura 46), (G. Nastacuas, entrevista 1 de Diciembre 2007).



**Figura 46. El cazador, dibujo niños encajonado**

Fuente: esta investigación

**4.7.4 Matemáticas.** Las funciones axiológicas consagradas en las narraciones de montaña, orientan el pensamiento matemático de los *awá* desde el escenario de aprendizaje descrito en la huerta al momento de realizar las actividades agrícolas. En la escuela, al seguir las orientaciones de la gestión directiva es imprescindible trabajar este tipo de “pensamientos matemáticos propios”, conjugados con la matemática occidental en el marco de la interculturalidad. De esta manera se pretende que entre más se profundice estos temas gracias a la investigación de docentes, estudiantes y comunidad, se logre develar aún más el entendimiento de éste tipo de matemáticas heredadas desde tiempos antiguos dirigidos al fortalecimiento cultural.

**Pensamiento lógico.** Esta expresión matemática esta destinada a identificar secuencias y estructuras de procedimientos en la solución de problemas de la comunidad principalmente enfocados a la elaboración de artesanías. El pensamiento lógico se identifica en la elaboración del bolso o *tuh* o el canasto *tím*.

Ejemplo: La tejedora tiene en su mente una secuencia y estructura en el procedimiento de elaborar el bolso, con respecto a formar figuras determinadas en la trama del tejido, el orden, el tamaño y la disposición de los colores, procesa una información dispuesta a formar una figura determinada en la trama del tejido, el orden y tamaño de los colores etc.

***Pensamiento espacio temporal.*** Este pensamiento se relaciona con la ubicación espacio ambiental del hombre frente al territorio. Dentro de la selva el *awá* tiene una codificación del territorio de acuerdo a una simbolización del entorno espacial, de tal manera, se oriente y posicione en el camino para ir y volver sin perderse, conocer el perímetro del territorio de caza, la huerta o la vivienda, relacionar unos objetos con otros y plantear diferencias.

En cuanto al tiempo, el *awá* tiene su forma propia de medir el tiempo e identificar en el año, las distintas épocas de siembra o recolección, estas actividades toman referencia común el sol, la luna, la tierra, las plantas.

Ejemplo: Cuando el cazador se encuentra en una selva espesa y desconocida, se orienta con las fuentes de agua, (quebradas o ríos) la dirección del río le permite encontrar la manera de volver a casa.

La luna es la directriz para las labores del campo, los últimos días de luna llena y el comienzo de la fase de menguante son propicias para la siembra

***Pensamiento numérico.*** Los sistemas de conteo del *awá* tienen un patrón marco en el cuatro, correspondiente a la narración de montaña referida a los cuatro mundos de la cosmovisión y los cuatro pilares de la casa. El uso de este conteo en la lengua tradicional del awapit [awabit]sería: masa (uno) pas (dos) kutña (tres) y ampara (cuatro), complementado con el uso de lenguaje gestual con los dedos de las manos para denotar el número al cual se refiere. Por ejemplo: “*Cada tarde Astaron cuenta sus animalitos*”

***Pensamiento en sistema de medidas.*** Al igual que en la cultura occidental, se encuentra en la cultura *awá* una referencia para medir los objetos basados en unidades y

sistemas de medición desarrollados en función de las unidades ambientales relacionadas con la comparación, ordenación, longitud, área, volumen, tiempo, temperatura, peso por medio de instrumentos de medición con nominaciones adaptadas al lenguaje vernáculo *awá* (longitud: largo, corto; superficie: “taza de maíz, quintal de maíz”; volumen: gordo, flaco; el tiempo: medio día, día, fases de la luna; el agua: la taza, olla). Las medidas más comunes están relacionadas al escenario de la huerta influenciado por la axiología en el cultivo del maíz, si se recuerda la narración del “hombre maíz” quien sembraba cuatro quintales diarios de maíz, entendido como una cantidad enorme de tierra empleada para estos fines.

Por ejemplo: [... la distancia entre Altaquer y Cuambi es de un día...]; [... mi papá tiene un lote grande de cuatro canastados de maíz....]; [...en el próximo cambio de luna me voy a ver a mi tío...]

***Pensamiento geométrico.*** El ambiente del *awá* permite encontrar relaciones con la geometría; la huerta donde se va a sembrar el maíz, las figuras formadas por el bolso el canasto, la construcción de la vivienda y otros objetos para satisfacer necesidades materiales, espirituales y de convivencia de la comunidad. El diseño guarda proporciones, formas, tamaño, color, material de lo que se vaya a realizar. Las casas tienen un diseño similar en las comunidades; no han cambiado en años. Esa fue la enseñanza dejada *attimawá* a los primeros hombres.

Por ejemplo: El orden de verticalidad de los mundos en la cosmovisión *awá*. El cuadrilátero sobre el cual se basa la estructura o las figuras piramidales o triangulares del techo de las casas.

***Pensamiento aleatorio y sistemas de datos.*** La clasificación de acuerdo a la forma, figura, color y textura de los objetos esta relacionada a un proceso de clasificación u organización de datos que permite contabilizar y agrupar conjuntos de elementos con diversas características. *Amparínwá* tiene muy conocidas las aves de su propiedad, “*las conoce por el color, y el tamaño aunque uno a esos kualkarus a todos los ve iguales pero no ya ve, ella sabe diferenciarlos*” (P. Guanga, entrevista 9 de Octubre 2007).

Ejemplo: Las plantas que curan la mordedura de culebra. Terrenos aptos para la siembra del maíz.

En la escuela el pensamiento pedagógico y didáctico *awá* se constituye en la base lógica que permite reproducir la visión, misión, filosofía institucional en función de un trabajo pedagógico y didáctico fundamentado en las narraciones de montaña y la axiología. Las matemáticas no es un área ajena al desarrollo de la cultura *awá*, de acuerdo a las narraciones de montaña se evidencia la existencia del pensamiento matemático aplicado en los quehaceres de cada día de estas comunidades influenciados por las funciones axiológicas de la oralidad.

**4.7.5 Cultura material.** El principal utensilio elaborado con las hábiles manos del *awá* es el canasto o *tim*; sin embargo, la connotación espiritual es de inmenso valor, en el canasto confluyen las funciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas; llega a considerarse como una extensión del útero de la madre o útero de los árboles donde acaba de criarse el niño hasta poder valerse por sí mismo y caminar al igual como lo hacen los demás.

Al definirse el canasto como un útero de los árboles remite a las funciones ontológicas, al ser representante del génesis del *awá*. Los conocimientos, habilidades y destrezas para escoger la materia prima del canasto y realizar el entretejido particular son parte de las funciones epistemológicas. Sin embargo la forma como se hace el canasto tiene coherencia con el respeto, solidaridad, reciprocidad hacia los valores individuales, comunales y del medio ambiente; si se tiene en cuenta sobre los usos individuales los hacen con los bebés, quienes acuñan desde temprana edad un pensamiento propio hacia el medio ambiente, a la vez transportan alimentos, leña y menaje del hogar hacia el uso comunal y por otra parte el canasto es un elemento extraído del medio ambiente y de por sí es un mensaje de reciprocidad, solidaridad y convivencia entre hombres y árboles. Por último las funcionalidades éticas hacen plasmar las pautas como hacer el uso correcto del canasto en respeto con los espíritus del territorio para no transgredir con la práctica de conductas impropias que alteren las recomendaciones asumidas en las narraciones de montaña.

En ese mismo sentido, muchas de las expresiones de la cultura material son una conjugación importante de la filosofía *awá* transmitida a través de las narraciones de montaña y cada artefacto construido con funciones específicas consagra una fundamentación en las mismas, señalándose una prolongación de la narración. P. Ej.: *la orientación o ubicación de la vivienda, la construcción de una trampa de animales, el corte de madera, la recolección de bejucos etc.*

Las técnicas de construcción de diversos utensilios están enmarcados en las expresiones artísticas aprendidas desde los tiempos antiguos de los *awá*; así elaboran diversos utensilios conformantes del ajuar de la casa. (Ver figura 47).



**Figura 47. Dibujos de cultura material niños de encajonado**

Fuente: esta investigación

La música es otra expresión de la cultura material; singularmente se utiliza en los bailes relacionados con la curación (*waltpura* y *tuinti*). La música frente a los seres espirituales es la explicación más fehaciente de la relación entre narración de montaña y las tonalidades musicales junto con el baile, producen como resultado la sanación de los enfermos. Unas funcionalidades de estas melodías frente a la comunidad se alejan del mismo sentido de tomar la música para mejorar un simple estado de ánimo sino más bien es medicina contra los espíritus causantes de enfermedades. (Ver figura 48).



**Figura 48. Cultura espiritual, dibujo niños el encajonado**

Fuente: esta investigación

**4.7.6 Cultura espiritual.** Los contenidos de la cultura espiritual tienen espacios determinados donde pueden explicarse. No todo lugar es apropiado para estos fines por las razones mismas de un trabajo con seres espirituales que necesitan ciertas condiciones del ambiente y de las personas en contacto con ellos. P. Ej.: *“los lugares donde se encuentran ciertas plantas medicinales, son lugares de respeto, están cerca de los dominios de espíritus de la selva y hay que saber llegar a ellos de cierta manera. El pihti o pilde, conocido en el putumayo con los nombres de ayawasca o yagé crece en lugares especiales del territorio”*. (E. Canticus, entrevista 17 de Agosto 2015).

Las condiciones frente a la cultura espiritual son inmateriales y necesariamente el conocimiento debe partir de sabedores con gran conocimiento en esta materia; los docentes deben ser conscientes de las limitaciones en este campo y solo es permitido el avance hasta cierto alcance.

La cultura espiritual en este campo permite realizar reflexiones frente a la cosmovisión y al hablar de ésta necesariamente obliga a volver a escuchar las narraciones de montaña, saber el sentido de abordaje de la espiritualidad al interior de la comunidad. Un conjunto de rezagos de religiones antiguas, obligadas a esconderse en lo más íntimo de las sociedades por la hegemonía de las religiones impuestas por el judeocristianismo entre otros.

La cultura espiritual esta involucrada dentro de las narraciones de montaña y es la cosmovisión, los espíritus, dominantes de la selva las cuales hacen regir una serie de normatividades aplicables a la convivencia entre seres humanos y a la vez con los espacios donde vive el *awá* (selva, casa, huerta, rio) (Ver figura 49).



**Figura 49. Ritual de curación de *waltpura* en el Diviso**

Fuente: esta investigación

Las reglas de convivencia entre seres humanos y seres espirituales, se vislumbran en cada narración, las trasgresiones a estas son objeto de castigo y por lo tanto las narraciones se convierten en una serie de consejos con una forma coercitiva de obligar a las personas a adoptar ciertos comportamientos en los diversos espacios del territorio.

Las narraciones relacionadas con *waltpura* [waltpura] advierten a los oyentes el mensaje de la existencia de seres espirituales, habitantes de la selva y, realmente, inculcan respeto por ellos.

*“waltpura, es espíritu deja tirando comida buena en el camino, en el monte, cerca de la casa, y el que coge eso que esta ahí caído y se lo come, ahí le pega el espíritu o también por ir al monte. Esa enfermedad no la curan los médicos del puesto de salud, ninguna droga lo cura, toca es con curandero”* (M. Guanga, entrevista 9 de Octubre 2007).

***Propuesta didáctica en el plan de estudios awá.*** La consistencia y buena fundamentación de la propuesta didáctica se encamina a abarcar las diferentes áreas del conocimiento del currículo oficial y la sabiduría awá en busca de encontrar el mejor camino para una mejor formación de los niños de las comunidades de este pueblo:

El PEC de la institución educativa deberá estar alineado a la filosofía provista por la cosmovisión concebida en el regazo de las narraciones de montaña.

P.Ej.: *“nosotros aprendimos lo que sabemos por esa gente que fue al mundo de abajo y al mundo de arriba, ellos nos vinieron a contar como era por allá sino hasta ahora no supiéramos como son esos mundos, al único que no ha ido nadie es al mundo de más arriba allá solo san Sebastián como que ha andado por allá pero el porque es santo”* (P. Pai 1, entrevista. 3 Mayo de 2015) Los cuatro mundos deben corresponder en el PEC a los cuatro componentes del mismo en búsqueda de una afinidad de cada uno.

Así como existen espacios de aprendizaje y cada narración demuestra afinidad en la selva, casa, huerta y río; de la misma manera las narraciones de montaña fluyen libre y efectivamente en ciertas áreas curriculares. Es necesario identificar cada narración en cual área del plan de estudios tiene mayor afinidad o si una de ellas representa influencia en más de una de las áreas curriculares.

P.Ej.: *“El Astaron cuida los puerquitos, todos los días los cuenta y cuando le falta uno sale como loco a buscarlos por la selva para ver que le pasó”* (P. Pai 1, entrevista. 3 Mayo de 2015) la Educación ambiental adscrita al área de las ciencias naturales puede estar regentada por el Astaron [Astaron] como espíritu protector de la fauna silvestre, en este caso es indudable su afinidad, sin embargo cabe la posibilidad de que este mismo personaje regente a las ciencias sociales o a las matemáticas por su manera de contabilizar diariamente a los animales o así mismo interceda en las áreas del lenguaje a fortalecer lectura comprensiva o ejercitar la lengua materna. Las narraciones pueden tener una compatibilidad con un área del conocimiento o expandirse a varias de ellas.

La narración o narraciones afines a un área en particular definen a ella como un eje transversal en los diferentes temas del plan de estudios diseñado para el grado escolar. Así la narración pasa a ser la fuente de inspiración, el espíritu inmanente de cada una de ellas penetra los contenidos y genera un nuevo matiz aliado a la educación propia awá.

P.Ej.: *“Las peñas blancas son la casa del Astaron allí se encierra de noche, por eso sueña pommm por la tardecita, eso es cuando cierra la puerta de la peña para irse a dormir hasta el otro día”* (P. Pai 1, entrevista. 3 Mayo de 2015) Los seres de la naturaleza animados e inanimados cumplen un papel dentro de las narraciones de montaña en un sentido protagónico. Dentro de la escuela cada una de las narraciones trasciende su papel fundamental a través de todas las áreas demostrando su capacidad de ser un eje que fácilmente puede atravesarlas y afectarlas en su totalidad con el objeto de afianzar la cultura. Las narraciones de montaña aparentemente pueden tener una cierta afinidad con alguna área en particular pero más bien son un patrimonio compartido por todas a la vez.

<b>Logros</b>				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construir un currículo con base a las narraciones de montaña</li> <li>2. Integrar el pensamiento contenido en las narraciones de montaña en la estructuración del plan de estudios de cada una de las áreas curriculares de la Institución</li> <li>3. Motivar a la comunidad educativa, autoridades de cabildo en la investigación constante de narraciones de montaña e integrarlas activamente a las áreas del conocimiento.</li> <li>4. Clasificar las narraciones de montaña de acuerdo a su afinidad con las áreas curriculares y ejes transversales del plan de estudios</li> <li>5. Identificar el tipo de actividades, estrategias, metodología y evaluación aplicables a las áreas curriculares teniendo en cuenta el pensamiento propio contenido en las narraciones de montaña.</li> </ol>				
<b>CONTENIDOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>INDICADORES DE EVALUACIÓN</b>
<p>Características de las narraciones de montaña frente a las áreas y asignaturas del plan de estudios de la institución educativa.</p> <p>El pensamiento propio inherente a la cosmovisión percibida en las narraciones de montaña.</p> <p>Las palabras clave, simbolismos e imaginarios identificados a través de las narraciones de montaña.</p> <p>La narración de montaña frente al plan de estudios.</p> <p>Alcances de la narración de montaña frente a los procesos curriculares de la institución educativa</p>	<p>La minga de pensamiento como generadora de espacios de reflexión de las narraciones de montaña en contraste a las áreas y asignaturas del plan de estudios.</p> <p>Recolección de narraciones de montaña e inventario de las mismas.</p> <p>Identificación de las palabras clave, imaginarios, simbolismos y rituales encontrados en las narraciones de montaña.</p> <p>Clasificación de narraciones de montaña de acuerdo a la afinidad a las áreas y asignaturas del plan de estudios.</p>	<p>Utilización de herramientas de multimedia en la recolección de narraciones de montaña.</p> <p>Contrastación de las narraciones de montaña frente a los propósitos, metas, estándares, logros propuestos en las diferentes áreas de conocimiento.</p> <p>Identificar los diferentes rituales encontrados en las narraciones de montaña.</p> <p>Utilizar la traducción amplia desde el pensamiento de la cosmovisión para detectar el grado de afectación de las narraciones de montaña frente a su área de afinidad.</p>	<p>Entrevistas a miembros de la comunidad para ampliar el sentido de la narración de montaña.</p> <p>Investigación constante de narraciones de montaña antiguas y las que se han reacomodado a los tiempos del ahora.</p> <p>Compilación de las narraciones de montaña de acuerdo a una afinidad con las diferentes áreas del plan de estudios o ejes transversales.</p> <p>Deliberación en mingas de pensamiento acerca de las palabras clave de las narraciones de montaña</p> <p>El socio drama de las narraciones de montaña como</p>	<p>Demuestra una clasificación de narraciones de montaña de acuerdo a las áreas afines a las mismas.</p> <p>Las narraciones de montaña encuentran por medio de la afinidad una integración.</p> <p>Los componentes del PEC están basados en los principios filosóficos provenientes de las narraciones de montaña.</p> <p>Las actividades curriculares y no curriculares están supeditadas bajo la inspiración de las narraciones de montaña.</p> <p>La visión, misión, principios filosóficos de la institución bajo la influencia de las</p>

			<p>mecanismo para fortalecer el mensaje adscrito a cada una de las narraciones de montaña</p> <p>La palabra clave, simbolismo e imaginario expresado en el arte propiciado por la cultura material y espiritual deben estar inmersos transversalmente en el plan de estudios</p>	<p>narraciones de montaña irradian la construcción del plan de estudios.</p>
--	--	--	--	--

**Cuadro 12. Propuesta didáctica de las narraciones de montaña en el plan de estudios awá**

Fuente: esta investigación

La minga de pensamiento liderada por autoridades del Cabildo son esenciales al momento de crear planes de estudio, las narraciones de montaña tienen mayor versatilidad al momento de tener a la comunidad al lado de ellas.

#### **4.8 Elementos pedagógicos y didácticos en las narraciones de montaña en la enseñanza del Awapit**

Las principales dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua, es la obligatoriedad de memorizar vocabulario y fonética de una cantidad de palabras; después de un vocabulario básico, viene la tarea de iniciarse en la gramática; otro trabajo tedioso porque la estructuración de las oraciones de un idioma a otro implica variaciones.

El castellano frente a idiomas europeos comparte una buena cantidad de palabras de origen latino que lo hacen un poco familiar con idiomas como el portugués o italiano, sin embargo, con las lenguas americanas, entre ellas el *awapit* [awabit] , no guarda el menor parecido y mucho menos la morfología o sintaxis de la oración.

El estudio de las narraciones de montaña a través de este trabajo de investigación ha permitido el análisis de una serie de palabras claves en cada uno de los textos narrativos. Al escuchar las narraciones desde el idioma castellano las palabras clave se hacen difusas, pero al surcar una mirada desde el idioma *awapit* [awabit] aportan unas palabras con profundidad mayúscula en el pensamiento *awá* (Walki, 2006: 229).

La transmisión de una filosofía, pensamiento o cosmovisión se ven claramente difundidos en el mensaje empleado a través de las palabras clave que, a la vez, lleva a una serie de resonancias con diversidad de significados en el juego de aumentar afijos, prefijos e infijos en cada una de las palabras.

Esta notoriedad de ciertas palabras en cada una de las narraciones hn permitido determinar una “pedagogía de las palabras clave”, identifica un camino inmediato para iniciarse en el aprendizaje del *awapit* [awabit].

Las palabras clave transmiten un mensaje con un significado desapercibido en medio de los textos de las narraciones de montaña; cada una de ellas con un espíritu que consagra el halo majestuoso de una dignidad suprema en el pensamiento propio del pueblo *awá*. El mensaje de las palabras clave, es una evocación a un trabajo de orden trascendental donde confluyen diversos seres espirituales conformantes de la visión del mundo de este

pueblo, el conjunto de relatos de una memoria colectiva expresada por la voz desde el principio de la humanidad *awá*.

Estas palabras invitan a una reflexión profunda, buscan constantemente el verdadero significado en el contexto de pensamiento filosófico, expresado en la cosmovisión y reflejado en la vida cotidiana de la comunidad. Lo interesante será el encontrar dichas palabras en las actividades diarias, las expresiones orales, los ritos, las reuniones, los juegos y demás.

***Enseñanza y aprendizaje de la lengua a niños awá.*** La transculturación es una amenaza constante contra el pueblo awá, se ha venido produciendo desde la introducción de la carretera y las escuelas, con el consecuente acrecentamiento de estos hechos en las últimas décadas. Los efectos de la transculturación ha traído como principal hecho la pérdida del idioma en diferentes lugares del territorio.

*“ahora solo hablan el awapit los mayores, pero ni ellos quieren enseñar hablar, cuando uno les pregunta algo dicen que se han olvidado de hablar awapit, que ese era lengua de montañeros”* (P. Pai 2, entrevista. 6 Marzo de 2014)

El idioma *awapit* [awabit] es una herencia de la cultura propia con una cantidad de patrones significativos de la cosmovisión. Al momento de traducir desde el idioma originario awá al castellano se pierde la esencia, el espíritu del verdadero significado desde el sentir innato del pueblo. De ahí la importancia desde la escuela fortalecer el idioma desde la escuela y necesariamente todo proyecto educativo con aspiración de aplicarse en el territorio awá necesariamente debe vincularse al idioma *awapit* [awabit].

Al recoger los anhelos de involucrar las narraciones de montaña en las esferas escolares no se puede menospreciar al idioma y éste debe convertirse en un pilar curricular fundamental con el objeto de reivindicar los procesos de educación propia, al momento de hacer frente a las corrientes de transculturación.

*“Los arboles son los que enseñaron el awapit [awabit] y los antiguos awá hablaban con los árboles como hablar con cualquier persona de hoy, eran como brujos porque también hablaban con los espíritus”* (P. Pai 2, entrevista. 6 Marzo de 2014)

En esas condiciones y considerando que un número considerable de estudiantes ya no hablan el idioma *awapit* [awabit], se plantea una propuesta didáctica para aprender o fortalecer el idioma a través del manejo de las palabras clave discernidas a lo largo de las narraciones de montaña. Si se logra la comprensión y análisis de cada una de estas palabras se encuentra mayor entendimiento del sentido de la narración por cuanto el significado se amplía al momento de relacionar cada una de ellas con la habitualidad de los comuneros de la selva.

***Palabras clave con funciones ontológicas.*** Las primeras palabras denotan el origen del pueblo *awá*, trata el ser y las propiedades trascendentales, la naturaleza del ser en los primeros tiempos de la existencia humana en la selva. P.ej.: La narración de montaña que explica el origen del primer hombre *attimawá* [attimawá] y la primera mujer *ashampa* [ashamba] realizan la descripción del nacimiento del primer ser humano a partir de las barbachas. La palabra alrededor de la cual gira la narración tiene como centro al árbol o *tí* [tí].

De esta palabra central de la narración al agregarles diversos morfemas extienden una variedad de otras palabras que hablan sobre las características apreciadas en el árbol a partir del lexema *tí* [tí]: (*títikum* [títgum] (oscuro), *títkaya* [títgaya] (negro), *tíjish* [tíjish] (estoy confrío), *tíjì* [tíjì] (frío), *tímta* [tímda] (fuerte), *tít* [tít] (bejuco), *títi* [títi] (avispa) *tím* [tím] (canasto)

La segunda palabra clave brotada en esta narración se refiere a la selva y los sinónimos dentro del argot popular expresados en monte o montaña. Inkal se refiere al conjunto de seres vegetales que conforman la selva. Esta palabra al agregarse los morfemas aparecen otras palabras referentes a vieja, vieja del monte, espíritu femenino de la selva, madre, mamita (en el sentido de más intimidad, apego, posesivo, cercanía) y comer. (*inkua* [íngua],(vieja) *amparinwa* [ambaríngua],(vieja) *akua* [akua] (*mamá*), *akuish* [akuish] ( mi mamá o mama mía), *kuan* [kuan] (comer).

***Palabras clave con funciones epistemológicas.*** Las narraciones de montaña surgidas en la casa se desarrollan alrededor del fogón, convirtiendo al fuego en otra palabra clave o *ii*, este elemento es testigo de las expresiones epistémicas de todo orden que se debaten alrededor. Al calor del fuego se aviva la oralidad y una oportunidad para la

explicación, aclaración o ampliación de las dudas generadas por los oyentes de la narración. P. ej.: el primer fuego de la mañana comienza muy temprano en una invitación al diálogo, los espíritus rondan en las voces de los narradores mas el fuego los contrarresta al mismo tiempo.

La palabra fuego o *#* se relaciona con reuniones, calor de hogar, narración, comida, protección; al conjugarle algunos fonemas, se tiene: *#* [*#*] (fuego), *izna* [*izna*] (mirar), *ishu* [*ishu*] (tigre), *izput* [*izput*] (espíritu), *kaĩ* [*kaĩ*] (unión sexual)

El conocimiento entra a través de la luz, la percepción llega en su mayor parte a través de los ojos, luz y ojos son un complemento del uno con el otro, la naturaleza origen y validez del conocimiento. El fuego genera la luz, permite ver en la oscuridad de la noche y en la oscuridad del día.

***Palabras clave con funciones axiológicas.*** Todas las acciones humanas penden de unas propiedades, cualidades o características donde se concentran los valores. Los axiomas en el mundo no son los mismos de un lugar a otro. Cada cultura genera unos determinados valores y le asigna distinta importancia a cada uno. P. ej: “*muertos no mueren*” simplemente se van a vivir a otro mundo, al mundo de los muertos.

La palabra clave identificada es la muerte o *irit*, sin embargo es un significado vago inconcluso, adaptado a la fuerza al castellano. Según el castellano es cesación de vida, anatómicamente la imposibilidad orgánica de continuar con las funciones vitales de un ser vivo. Mas los *awá* asumen otra clase de axiomas referente al hecho de morir. La muerte según las narraciones de montaña es otra forma de existencia. P. ej.: *Cuando uno muere se va al otro mundo, allá arriba. Dicen que allá arriba es como aquí, los muertos tienen que trabajar, cocinar, comer*” (Entrevista personal F. Nastacuás, 16 de marzo de 2014).

Los *awá* asumen otra clase de axiomas referente al hecho de la muerte. La muerte al agregarle varios morfemas tiene relación con despedida. Al final del verbo indica la conclusión de alguna actividad, señala alguna forma de terminación en pasado.

***Palabras claves con funciones éticas.*** La ética busca en el pensamiento *awá* una mejor manera de vivir y ella es cumplir con los consejos impartidos en la narración de montaña, propender por el equilibrio ecológico, permite una buena cacería y pesca en abundancia para satisfacer las necesidades alimentarias de la comunidad.

Las funciones de la ética en el territorio son supra normatividades surgidas de seres espirituales habitantes en la selva, dirigidas a salvaguardar la vida al interior del territorio, la vida de árboles, animales, plantas y demás.

La ética tiene relación directa con la educación propia; la aparición de la palabra enterrar, sepultar bajo tierra o *kamna* de ahí en adelante los morfemas manejados apropiadamente tendrán vínculos serpiente, aprender, estudiante, maestro (*kamta* (serpiente), *kamnu* (aprender), *pihkamna* (estudiante), *pihkamtan* (profesor))

***“Pedagogía de las palabras clave” de narraciones de la montaña.*** Detrás de cada una de las palabras clave existe una narración de montaña, contar y analizar de acuerdo con las posturas contempladas en la narrativa en el desarrollo de la vida diaria.

Las serpientes son prolíficas en el territorio *awá*. Estos reptiles contorsionan ágilmente el cuerpo en medio del lecho de hojas secas y putrefactas de la superficie de la selva, unas veces se ocultan bajo la hojarasca y otras introducen esos cuerpos resbaladizos por pequeños orificios de troncos, piedras, raíces y ramas por donde pueden mimetizarse fácilmente (Ver figura 50). Desde el *awapit* [awabit], *kamta* [kamda] es una palabra traducida al español en serpiente, sin embargo la etimología nos lleva a pensar en un ser: “*El animal que se entierra en partes de oscuridad, anda en la oscuridad de la selva o montaña*” en esa forma *kamna* [kamna] es enterrar, y *kamnu* [kamnu] aprender o introducir algo en la cabeza, *pihkamnu* [pih kamnu], es estudiante, textualmente traduciría “aprender con papel o enterrar con hojas de papel en la cabeza); *pihkamtan* [pih kamdan] es el profesor pero la traducción textual es “el que ayuda aprender o enterrar con hojas de papel”; Así se caracterizan dos de los protagonistas de la escuela, con lexemas derivados de las características de la serpiente.

El aprendizaje en la comunidad *awá* es un efecto de penetrar en las partes internas del cerebro analógicamente al desplazamiento de la serpiente en la hojarasca, llega hasta lo más profundo para lograr el propósito.



**Figura 50. Serpiente equis (*Bothrops asper*)**

Fuente: esta investigación

***La narración de la palabra clave.*** La serpiente se moviliza en la hojarasca, ocultándose mimetizando su cuerpo para salir metros más allá en medio de la selva, así deben desplazarse las oraciones contenidas en la narración sobre las hazañas y proezas de seres antiguos en forma humana, animal, vegetal y espiritual. Las narraciones son una serpiente que figuradamente penetran en los oídos hasta lo profundo de la cabeza; llevan a los oyentes por los mundos más recónditos y lejanos a conocer los orígenes de los orígenes del mundo y de la gente.

El ambiente ya se habrá formado con gran calidez en aquellos momentos en los cuales recrea la narración. La misma culebra se ha desplazado por todas los orificios auriculares de los oyentes, deja huella en el camino, una huella con la esperanza de permanecer mucho tiempo impresa en las mentes.

Así, en el ambiente natural la culebra en cacería tiende a enroscar el cuerpo para dar mayor impulso hacia la presa, así mismo en el pensamiento permanecerá enroscada la serpiente de la narración, dispuesta en cualquier momento a permitir el salto de los consejos aprendidos por la narración.

Las serpientes son los seres de la naturaleza causantes de más pánico entre las personas por los accidentes ofídicos, así mismo el efecto de la narración causa impacto en las mentes humanas y logra permanecer por mucho tiempo en la cabeza y en cualquier oportunidad de conversación emerge nuevamente la narración, sigue viaja y expande los dominios, penetra en otras mentes a enseñar los consejos.

La segunda fase en la didáctica utilizando palabras clave de las narraciones, será analizar con los participantes de los relatos con el fin de reflexionar acerca de las palabras clave de la narración: P. Ej.: *katsati es un árbol en el que había toda clase de alimentos, amporenwa bastaba con jalar los bejucos y pedir el alimento que ella quería y ahí mismo le caía porque el árbol le obedecía*” (Entrevista personal F. Guanga, 6 de marzo de 2013).

En el ejemplo anterior la palabra clave es: *ti* [tɨ] (árbol), perteneciente a una familia de palabras o familia léxica caracterizada por utilizar un mismo lexema como base. (ver cuadro 10) y en este caso quedaría conformada de palabras como:

Derivación del lexema <i>ti</i>	Composición a partir de <i>ti</i>
<i>tiji</i> (frío)	<i>katsati</i> (árbol grande)
<i>tijish</i> (estoy confrío)	<i>miti</i> (pie)
<i>tim</i> (canasto)	<i>santi</i> (árbol duro)
<i>timta</i> (fuerte)	<i>shitti</i> (mano)
<i>tit</i> (bejuco)	
<i>titkaya</i> (negro)	
<i>titi</i> (avispa)	
<i>titkum</i> (oscuro)	
<i>tirizna</i> (esperar)	

**Cuadro 13. Familia léxica de *ti***

Fuente: esta investigación

Todas las anteriores palabras se formaron históricamente a partir de la base léxica primaria *ti* [tɨ] mediante procedimientos de derivación y composición. De esta manera el lexema experimenta a partir de una palabra otras variaciones a causa de la evolución fonética.

La palabra clave *ti* [tɨ] como cualquiera de las demás, tiene la disposición de someterse a estudio de la familia léxica, para lograr un entendimiento profundo del espíritu

de la palabra, con el objeto de interpretar la narración y al mismo tiempo se permita analizar desde la lingüística *awá*.

El anterior ejercicio es importante en el aprendizaje de la lengua *awapit* [awabit] porque si se continúa con el ejemplo anterior de la palabra *tí* [tí], se logra identificar los prefijos sufijos agregados a esta, en la conformación de nuevas palabras. Este amplio campo semántico tiene la facultad de convertirse en uno de los primeros vocabularios que por asociación con la palabra *tí* [tí] van a facilitar el aprendizaje.

En primer lugar se puede reflexionar sobre las características del árbol en cuanto a su color oscuro en la sombra de la selva, la dureza de su tallo, la fortaleza de la madera, la frialdad del tronco, los bejucos, y de los insectos que lo habitan, todas las anteriores en relación directa a la familia léxica.

En segundo lugar a partir del mismo árbol se vuelve a estudiar las narraciones de montaña en el origen *awá* con hincapié en esta palabra clave y resaltando su papel como lexema en la conformación.

Los no hablantes del *awapit* [awabit] tendrán una experiencia amena para explorar el idioma de una manera fácil de recordar con una carga axiológica importante frente a la cultura. En cambio los hablantes de *awapit* [awabit] podrán valorar el idioma y fortalecer la identidad ahondar desde el pensamiento filosófico *awá* otros significados más profundos de acuerdo con los sentimientos.

El siguiente paso de esta pedagogía del consejo a partir de palabras clave es el de incursionar en la construcción de oraciones sencillas con las cuales pueda mantener unas pequeñas conversaciones en el caso de los no hablantes. P. ej.: *nane kushimtus* [nane kushimtus] representa *nane* [nane] un pronombre de primera persona del singular: yo; *ku* [ku] es el lexema de comer, *shim* [shim], lexema de querer, *tus* [tus] lexema del verbo ser o estar: yo quiero comer. Antes de esta reflexión morfosintáctica y lexico semántica, la palabra clave derivada de comer o *kuan* [kuan] es identificada claramente en la oración y la relación con la narración de la vieja que daba de comer a los niños, o la madre que da de

comer a los hijos la vinculan directamente con la palabra comer. De ahí que: madre es *akua* [akua], vieja del monte *amparinkua* [ambaringua] es *inkua* [ingua].

Si de cada narración hay una palabra clave, didácticamente es una herramienta dentro de la clase de enorme valor, permitiendo un aprendizaje coherente con cada uno de los lexemas y las palabras derivadas.

La diversidad étnica y cultural de la sociedad colombiana, tiende a reivindicar los derechos a mantener una cultura propia, propiciar la revisión de enfoques educativos unificadores, homogeneizadores y asimilacionistas han desconocido de manera sistemática las contribuciones de las minorías étnicas como los *awá* en la edificación de la sociedad latinoamericana y si se avanza en una corriente de reflexión pedagógica llevada a la modificación sustancial de las prácticas educativas, las narraciones de montaña ofrecen la oportunidad a los docentes de ensayar nuevas estrategias pedagógicas y didácticas en respuesta a los requerimientos de la comunidad, de una mayor comprensión cultural y lingüística desde una política educativa de interculturalidad, parte del respeto, valoración mutua e interés por conservar la cultura propia de cada comunidad.

*“La muerte física o cultural del hijo es la alienación pedagógica. Al hijo se lo mata en el vientre de la madre por el aborto o en el vientre del pueblo por la represión cultural. Esta represión, es evidente, se efectuará siempre en nombre de la libertad y con los mejores métodos pedagógicos.”* (Dussel, 1977, p. 113.)

Las narraciones de montaña junto con la cosmovisión son el principio rector de la vida, igualmente debe regir el sistema educativo, no en el sentido de área o asignatura, sino en sostener por completo la orientación del plan de estudios y atravesar todas las áreas del conocimiento en tanto es el orden de la naturaleza y conlleve una forma específica de aprender y enseñar.

En éste sistema deben ser formados los estudiantes, en un proceso de enseñanza permanente, en la instancia escolar, la formación de la investigación propia (apertura de los sentidos para la observación y reflexión constantes de todos los elementos y ciclos de la

naturaleza) y el acumulado colectivo de estos saberes ancestrales depositado en los mayores y en las expresiones culturales presentes hoy día.

Pese a la posibilidad de investigar con depositarios del conocimiento, se expresan dificultades en la negativa de los mayores a enseñar a los más jóvenes o a la apatía de éstos ocasionada por el acelerado proceso de transculturación de los últimos años. Por ello, dentro y fuera de la escuela se debe propiciar la interacción con los mayores de la comunidad, hacer de la palabra reavivar las narraciones y permitir llegar a la escuela no como un simple instrumento didáctico sino de una manera capaz de abarcar la totalidad de los procesos educativos presentes en el PEC.

Colombia es un conjunto de sociedades multiculturales que apenas se están reconociendo, se ha encontrado a lo largo de la geografía grupos de personas con tradiciones, costumbres, religiones y pensamientos diferentes, este panorama sustenta aún más, la exigencia de adoptar posturas educativas interculturales encaminados a promover el diálogo e intercambio en un plano de brindar la oportunidad de superar visiones egocéntricas y etnocéntricas con el objeto de facilitar el ingreso de pensamientos propiciantes de las relaciones dialécticas y dinámicas, orientadas por espíritus de comunicación, disposición a la apertura y el diálogo entre culturas.

Las comunidades *awá* tienen una educación propia encargada desde tiempos milenarios de formar a la niñez de acuerdo a las aspiraciones y necesidades consagradas en la cosmovisión. Las narraciones de montaña son en esencia uno de los ejes de transmisión cultural y a la vez del esquema formativo necesario implícito en la educación *awá*. Se distingue una pedagogía propia determinada por la filosofía de las narraciones y la trascendencia de ella ha servido como una política educativa a través del tiempo. De otra manera la didáctica esta implícita en las narraciones de montaña, cada una de ellas posee un contenido teórico práctico sobre la formación de los niños. En la pedagogía y didáctica *awá* se percibe la existencia de funciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas que tienen la posibilidad de apropiarse por parte de la escuela y desarrollar una formación del individuo en favor de la preservación cultural de un pueblo.

**Aporte del análisis morfosintáctico y léxico semántico de las palabras clave en la escuela.** Los conceptos de desarrollo del pueblo awá han sido históricamente truncado por diferencias de orden cultural, social y económico. El tratamiento desigual encontrado por este grupo minoritario ante las políticas educativas establecidas por el estado central, tiene un propósito homogeneizante de convertir a la escuela en un mecanismo de reproducción de un sistema que discrimina, excluye y elimina la cultura de este pueblo en un proceso de transculturación.

Las narraciones de montaña ofrecen un sendero hacia la recuperación de las raíces históricas y herencia cultural de una educación intercultural bilingüe, basada en el conocimiento de la cultura materna.

La presente investigación propone unos pasos hacia la inclusión de estas narraciones a las aulas escolares así:

El educador o sabedor explora el lugar propicio para realizar la clase de acuerdo a los espacios de aprendizaje próximos a la escuela. De ahí en adelante se procede a desarrollar la narración con ánimo de generar diferentes matices o tonos de voz en busca de lograr un mejor impacto en los escuchantes.

P.Ej.: las narraciones relacionadas con el espacio de la selva...

*“En los árboles viejos, llenos de barbacha es donde vive la inkua, pero es otro espíritu diferente a la otra inkua que cuida los kualkarus, esta vive en los árboles viejos y ahí vive. Es un espíritu bravo no le gusta que la miren y si uno alza a mirar a lo alto del árbol y llega a mirarla entonces se enferma”* (R. Pai 1, entrevista. 2007, octubre 17).

Luego de la narración con ayuda de los mismos estudiantes se recrean nuevamente los diferentes episodios del relato y en el mejor de los casos en una dramatización entre los mismos pupilos ayudar mejor a comprender y afianzar en profundidad de acuerdo a la cosmovisión y vivencia awá.

P.Ej.: El ejercicio de disfrazar a los niños de árboles, tomando ramas y hojas.

[... *mano es shiti o árbol huesudo; pie es miti o árbol que anda por el camino; cabeza es kispu u hojas sobre el palo...*]. En esta actividad el hecho de repasar las partes del cuerpo después de escuchar la narración de origen, brinda la posibilidad de aclarar el significado de las palabras con miras al afianzamiento lingüístico en el idioma del awá.

Por último las palabras clave destacadas son analizadas especialmente con el objeto de realizar una ubicación morfosintáctica y léxico semántica en las oraciones de los párrafos de la narración desligando en una gama de oportunidades de relacionar cada palabra con la cotidianidad de la comunidad, el pasado histórico y principalmente con la cosmovisión. Porque cada palabra clave forma parte de una trama atada a la manera de ver el cosmos awá y a la vez es una expresión natural de la forma de vivir habitual de estos pueblos.

P.Ej.: la palabra *kuasi* [kuasi] se traduce al castellano como agua, pero este tipo de traducciones frías, simples y apresuradas, ocasionan la pérdida de un significado más profundo en la cosmovisión: *“todos los días el sol se pierde en el mar (occidente), dicen que se entierra en las aguas del mar y unos pescadísimos bien grande empiezan a perseguirlo, a querérselo comer, pero el sol no se deja y corre durísimo durante toda la noche y al otro día aparece (oriente) como si nada, se libró de que se lo coman los pescados”* *kuasi* [kuasi] esta compuesto de dos palabras *kua* derivado del verbo *kuan* [kuan] y el sustantivo masculino *ii o i* de fuego; lo cual hace pensar en el agua como “la que come el fuego” Deteniéndose analizar las palabras clave de las narraciones se encuentra un sentido diferente al significado de cada una de ellas. En ese ejercicio de traducción se involucra la morfosintaxis, léxico semántica y la cosmovisión awá con el objeto de lograr una idea de la palabra con una trascendencia amplia.

Los análisis morfosintácticos y léxico semánticos de las palabras clave no pretenden involucrar la obsesión por la gramática castellana o awapit, sino hacer hincapié en la danza de las palabras clave en los mundos awá de la cosmovisión y su proyección a la vida diaria con el objeto de fortalecer la cultura e identidad.

## CONCLUSIONES GENERALES

Desde la década de los años ochenta, el pueblo *awá* participa en los procesos de la educación llamada oficial. Se han realizado numerosos esfuerzos encaminados al apoyo de estos procesos por estar inmersos en las políticas educativas en el orden nacional, predominantemente castellanizado y de corte occidental, dirigidas a sustentar un Estado monocultural y monolingüe, enfrenta un mundo hegemónico de la sociedad mayoritaria, señala a los saberes propios de los *awá* con ideas neocolonialistas de atrasado, fuera del contexto de la modernidad; el hecho de apoyarse continuamente en la palabra “*civilizar a los awá*” forja una idea de trabajar con salvajes en los mismos pensamientos coloniales de la época de los españoles en plena era donde se creía se había superado esa estigmatización que estaba consagrada hasta en la misma constitución de 1886 hasta hace poco.

Se visualiza un proceso decantado en ideas colonialistas predominantes en la sociedad y las políticas educativas vigentes: “*construyó una idea de Nación en la que las poblaciones originarias y las otras, así como sus conocimientos fueron considerados y asumidos como subalternos, y sus prácticas culturales en el mundo de la supuesta modernidad fueron suprimidas, eliminadas, invisibilizadas y descalificadas, en una coexistencia con la modernidad, desde la conquista de América*” (Escobar, 2005, p. 24).

A partir de la Constitución de 1991, la educación en el territorio *awá* adquirió mayor importancia dentro del debate público, se registra incremento de cobertura educativa, gracias a la construcción de escuelas y nombramiento de docentes en un considerable porcentaje de las comunidades *awá*.

Esta educación se convirtió desde un principio en un proceso educativo complejo, al enfrentar dos culturas con un mismo sujeto, siendo en si mismo confusas todas las acciones en este orden. La complejidad se traduce en ubicar la educación en medio de una cultura mayoritaria y la cultura tradicional *awá*, con principios contrapuestos y valores

contrastados. El hecho de tener dos culturas es causal de conflicto sobre el modelo seguido en la verdadera educación hacia estas comunidades trata de respetar sus tradiciones culturales.

La comunidad *awá* ejerce funciones educativas al interior de su territorio; demuestra claramente la existencia de espacios de aprendizaje distinguidos por características definidas. En cada espacio abre la posibilidad de señalar la entrada a determinada tipología de narraciones adscritos a alguna de las funcionalidades ontológica, epistemológica, axiológica y ética, que a la vez posibilitan la existencia de entes espirituales, regentes de la vida de “*las gentes de la montaña*” o “*las gentes del árbol*”.

La existencia del “*currículo oculto*” es innegable frente a los procesos de educación propia inmanentes a la cotidianidad, este ambiente es un aporte permanente en la formación de los niños y jóvenes de la comunidad, un indudable punto de partida para ser tenido en cuenta como cimentación del capital de saberes del estudiante al momento de ingresar a los espacios escolarizados.

La duda epistémica surgida desde el principio del trabajo de investigación se ve concretada en los resultados obtenidos y muestra la magnitud del pensamiento filosófico presente en las narraciones de montaña; la voz de la cosmovisión, voz de los espíritus acompañantes de las sociedades de la selva hasta hoy en día.

Los análisis de las particularidades morfo sintácticas, léxico semánticas y pragmáticas ha demostrado marcar un sendero facilitador en las tareas interpretativas de los textos orales presentes en las comunidades *awá*. La complejidad de la lengua aglutinante se visualiza mejor representada en los orígenes de la estructura lingüística

La cosmovisión o visión del mundo, origina un pensamiento o filosofía propia con capacidad de extenderse hacia los recintos más íntimos de la comunidad, con el objeto de afectar o regular el comportamiento de las personas mediante los consejos.

El proyecto educativo comunitario abarca todo el proceso educativo desarrollado en la escuela, es el más indicado para compartir las experiencias de las narraciones de montaña, contagiándose del entusiasmo filosófico emanado en cada una de las palabras donde se involucra los símbolos e imaginarios, que identifican la cultura en todo el sentido de la palabra.

La narración tiene espíritu propio ligado a la didáctica y a la pedagogía, logra motivar en los estudiantes, la sensación de viajar con la mente y vivenciar los lugares mencionados apropiándose de las historias que pasan a formar parte del imaginario y la cultura *awá*.

La transición del paso de una nación homogénea a una heterogénea, apenas comienza a generarse, a pesar de los grandes obstáculos provenientes de las ideas neocoloniales que aún se advierten en las políticas educativas del Estado. Los proyectos educativos comunitarios son una alternativa adscrita al contexto cultural *awá* que permite dar cabida a los saberes y conocimientos ancestrales, y hace posible retomar valores fundamentales en los propósitos de formación.

La escuela aún tiene prejuicios para dar los pasos necesarios a fin de apropiarse de las narraciones de montaña de una manera activa, continua e inspiradora. La educación intercultural corre el riesgo de girar sus objetivos hacia fines diferentes a los de la comunidad y tiende a favorecer los proyectos hegemónicos de la globalización. Son las comunidades *awá* las encargadas de vigilar celosamente estos procesos que se avecinan.

Hasta el momento no existe claridad en la forma como se deben ajustar los estándares y las competencias nacionales con los proyectos educativos comunitarios; por una parte se plantea educación intercultural y por otra, las “pruebas saber” en todos los niveles aún siguen siendo hegemónicas, homogeneizantes y excluyentes de los saberes propios de las comunidades con cultura propia como los *awá*.

La experiencia en este tema posibilitó tener una visión muy diferente del pueblo *awá*. A pesar de haber convivido como docente y habitante común de estos territorios, nunca había reflexionado sobre diversos elementos que dicen de la grandeza y la complejidad de entender los tímidos y escurridizos conocimientos perdidos en la selva.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCINA, J. (1985). *La arqueología de Esmeraldas Ecuador a partir de los trabajos de la Misión Española. En Las culturas de América en la época del descubrimiento. Actas del seminario sobre la situación de la Investigación de las Culturas Indígenas de los Andes septentrionales* Madrid: Ediciones Cultura Hispánica.
- ACEVEDO, C. (2002). *Narración oral y conocimiento*. México: Universidad Iberoamericana
- ALBO, X. (1999). *Iguals aunque diferentes*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
- ANGROSINO, M. (2012) *Etnografía y Observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata..
- ANTONOV, V. (2009). *Bhagavad gita con Comentarios*. Madrid: Editor Create space.
- ARAGON, L. (1974). *Cultural Integration of the kuayker Indians, Colombia. A Geographical Analysis*, Tesis de Maestría. Michigan State University.
- ARISTIZABAL, M. et al. (2012) *Parəsətə, sembrando cultura ayer, hoy y siempre. Una propuesta educativa propia para la pervivencia del pueblo Misak*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- ARGUEDAS, J. (1996). *Algunas observaciones sobre el niño actual*. Lima: Consejo Nacional de menores
- BARING, A. & CASHFORD, J. (2005). *El mito de la diosa: evolución de una imagen*. Volumen 38. Madrid: Editor Siruela.
- BERGOBOY, C. (2013) *Que las runas te murmuren el secreto*. Buenos Aires: Ediciones Casas.
- BISBICUS, T. et al. (2010). *Comunicación con los espíritus de la naturaleza para la cacería, pesca, protección, siembra y cosecha en el pueblo indígena awá de Nariño*. UNIPA. Pasto: Factoria gráfica.
- BOADA, A. (1988). La deformación craneana en Marín: un sitio del valle de la Laguna (Samacá-Boyacá). Bogotá: *Revista de Antropología* volumen IV.

- BOGDAN, R. TAYLOR S. J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona Editorial Paidós
- BOTERO, L. (1987). *Una escuela entre los Kwaiker. Estudio sobre el significado de la presencia de una escuela en la vereda indígena de Kankapi (Barbacoas)*. (ms.)
- \_\_\_\_\_. (2003). Para que respeten, historia y cultura entre los awá del Suroccidente colombiano. Medellín: Editorial Nuevo Milenio.
- BOTTERWECK, J. (2000) *Theological dictionary of the old testament*. Cambridge: Printed Publishing Co. in United states of Americ.
- BOUCHARD, J. (1982). Excavaciones arqueológicas en la región de Tumaco, Nariño, Colombia. Vol. XXIV. *Revista Colombiana de Antropología*. 125-335.
- BUENDIA, J. (1958). *Excursión a Tumaco por la vía del Ferrocarril de Nariño efectuada por el personal de la Escuela Normal de Pasto*. Pasto: Ilustración Nariñense. 4(3). Agosto pp. 24-25.
- BURBANO, S. (2005). *La Igra Tuh inkal awá Kalkin*. Pasto: Universidad de Nariño, Facultad de Artes.
- CABELLO, M. (1945). *Verdadera descripción y relación de la provincia y tierra de las Esmeraldas*. Obras de Miguel Cabello Balboa Vol 1, pp: 1-76. Quito: Edición de Jijón y Caamaño.
- CADENA, D. & PAI P. (2006). *La literatura oral: Bases del pensamiento awá, Resguardo de Saunde Guiguay, Municipio de Barbacoas*. Pasto: Universidad de Nariño.
- CALVACHE, R. (1987)a. *Patrones de comportamiento de un grupo indígena (Kwaiker) en Nariño en relación al desarrollo y evolución de los niños de 0 a 7 años*. Trabajo de Grado. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino.
- \_\_\_\_\_. (1987b). Primer seminario taller para la unificación de alfabetos awá. Bogotá: *Glotta* 2/2: 43-46.
- \_\_\_\_\_. (1988). Awa pit: informe de fonología. *Fonologías*, 2. Lenguas del sur andino. CCELA. 206-251
- \_\_\_\_\_. y CERON, B. (1988). *Condiciones en que se desarrolla la lengua indígena awaa pit*. Pasto: ICAN (ms.).
- \_\_\_\_\_. 1989. *Fonología e introducción a la morfosintaxis del Awa-Pit*. Tesis de maestría. Santafé de Bogotá: CCELA.

- \_\_\_\_\_. (1991). *La etnoeducación. Una alternativa para la situación actual de educación en la zona indígena awa de Nariño*. Pasto: Ministerio de Educación Nacional, Oficina de Etnoeducación (ms.).
- CAMAWARI. (2002) *Plan de vida awá. Tuntu awá Puram*. Editorial Imágenes de la Naturaleza Ricaurte.
- \_\_\_\_\_. (2008) *Español, La Educación propia en el territorio Camawari*. Pasto
- \_\_\_\_\_. (2010) Plan de vida. Diseño gráfico y editorial Imágenes de la Naturaleza. Cali.
- CAMILLONI, A. et al. otros (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*.
- CASSIRER, E. (1968). *Antropología filosófica*. México: Fondo de cultura económica.
- CERÓN B. (1986). *Algunas consideraciones sobre el grupo indígena Kwaiker*. Cuadernos de Cultura 5. Pasto: Universidad de Nariño.
- \_\_\_\_\_. (1988). *Los awa-kwaiker. Un grupo indígena de la selva pluvial del Pacífico Nariñense y el Nor-Occidente ecuatoriano*. Quito: Abya-Yala.
- \_\_\_\_\_. y CALVACHE, R. (1990). *Condiciones sociales en que se desarrolla la lengua indígena de los Awa-Cuaiquer (Awa Pit)*. Pueblos Indígenas y Educación 4/13: 7-52. Quito: Abya-Yala.
- CHOMSKY, N. (1976) *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: Editorial Aguilar.
- CIEZA DE LEON, P. (1941) *La Crónica del Perú*. Madrid: Editorial Espasa-Calpe S.A.
- COLOMBRES, A. (1991) *Manual del promotor cultural*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA-CRIC (2004), *Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: Editorial Fuego Azul.
- CORRALES, M. (2011) *Hacia una historia social de la escritura alfabética*, tesis doctoral, Medellín: Universidad de Antioquia.
- CORTES, A. (1981) *Los suelos del Andén Pacífico y su aptitud de uso*. Bogotá: Instituto Geográfico Agustín Codazzi.

- CUBILLOS, J. (1955) *Tumaco, notas arqueológicas*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- CURNOW, T. (1997). *A Grammar of Awapit (Cuaiquer): An indigenous language of south-western Colombia*. Ph.D. Canberra: Australian National University.
- CHAVEZ, M. (1944). *Aspectos del problema Indígena del Departamento de Nariño*. Bogotá: Ediciones de divulgación indigenista.
- CHUMAP, L, y GARCIA, M. (1979) “*Duik Muun...*” *Universo mítico de los Aguaruna*, 2 tomos. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación práctica.
- DE MURÚA, F. (2000). *Historia general del Perú*. Madrid, Dastin, Crónicas de América.
- DIAZ de B, A. (1994). *La moledora de Cumbal*. Tesis de Maestría. Pasto: Universidad de Nariño.
- DIAZ DEL CASTILLO, I. (1927). *La isla del Gallo*. Pasto: Boletín de estudios históricos.
- \_\_\_\_\_. (1938). *Subelevación y Castigo de los indios Sindaguas de la Provincia de Barbacoas*. Pasto: Boletín de Estudios históricos. Año XII Número 85. Pag 45-51
- DIÓCESIS DE TUMACO. *Ambarengua*. Ipiales. En: Revista de la Pastoral Social. 1998.
- DOLMATOFF, R. (1977). *Cosmología como análisis ecológico: una perspectiva desde la selva pluvial*. Bogotá: Biblioteca Básica Colombiana, estudios antropológicos: 355-375.
- \_\_\_\_\_. (1977). *El misionero ante las culturas indígenas*. Bogotá: Biblioteca Básica Colombiana, estudios antropológicos. (29):419-432.
- DUCH, L. (1998). *Narración oral, interpretación y cultura*. Barcelona: Editorial Herder.
- DURKHEIM, E. (2003), *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- DUSSEL, E. (1994). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- \_\_\_\_\_. (1994). *1492, El encubrimiento del otro: hacia el "origen del mito de la modernidad"*. La Paz: Plural Editores.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Filosofía de la Liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- EIBAMAZ/UNICEF (2012) *Caracterización de la oferta de entrenamiento y educación técnica vocacional y percepciones de la noción de desarrollo de los pueblos y nacionalidades indígenas de la amazonía de Bolivia, Ecuador y Perú*. Quito: Impresiones Quemacoco.
- \_\_\_\_\_. (2012) *Materiales educativos para la educación intercultural bilingüe y educación intercultural intracultural plurilingüe*. Quito: Impresiones Quemacoco.

- \_\_\_\_\_. (2012) *Formación docente inicial y continua; trabajando por la calidad de una educación con identidad propia*. Quito: Impresiones Quemacoco
- ELIADE, M. (1981). *Lo sagrado y lo profano*. México: Gadarrama.
- \_\_\_\_\_. (2000) *Tratado de historia de las religiones*. Madrid: Ediciones Cristiandad S.A.
- \_\_\_\_\_. (2001) *Mitos, sueños y misterios*. Barcelona: Editorial Kairos.
- ELIZALDE, A; DELAMAZA, G y CÓRDOVA, M. (2013), “*Sociedad Civil y democracia en América Latina: desafíos de participación y representación*”, Polis. Revista Latinoamericana N° 36, Santiago.
- ESCOBAR, A. (1999). *El final del Salvaje: Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: Giro Editores Ltda.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Popayán: Samava Impresiones.
- ETXEBERRIA, J. y TEJEDOR, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla, S.A.
- FLOYD, S. (2009). *Nexos históricos, gramaticales y culturales de los números en cha-palaa. CILLA IV*. Texas: Universidad de Texas at Austin.
- FRIEDEMANN, S. (1974) *Minería descendencia y orfebrería artesanal en el Litoral del Pacífico*. Bogotá: Universidad Nacional.
- FOUCAULT, M. (1998). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2003). *Pedagogía del Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz y Tierra.
- FUCH, P. (1980). *Condiciones socio-económicas de los indígenas Kwayker*. Pasto.
- GADAMER, H. (1990). *La herencia de Europa*. Península: Barcelona.
- GIMENO, J. y PEREZ, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 3ª ed., Madrid,
- GISSI, N. (1997) *Aproximación al conocimiento de la memoria Mapuche-Huilliche en San Juan de la Costa*. Tesis para optar el título de Antropólogo Social. Universidad de Chile. Santiago.
- GRUSINSKI, S. (1990), *La guerra de las imágenes*. Fondo de Cultura Económica. México.
- GUMPERZ, J. (1972). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Basil Blackwell.

- GUZMAN, O. (2011). *Los arboles aislados en el territorio del pueblo indígena Inkal awá*. Trabajo para optar el título de Master en Conservación y gestión del medio natural. Universidad Internacional de Andalucía.
- HAUG, E. (1994). *Los nietos del trueno*. Quito: Abya-Yala.
- HEIDEGGER, M. (2005). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- HENRIKSEN, L. & OBANDO, P. (1985). *Una gramática Pedagógica del Cuaiquer con ejercicios prácticos*. Pasto: Universidad de Nariño.
- \_\_\_\_\_. (1978). Algunas observaciones sobre un texto cuaiquer. Pasto: Cultura Nariñense 109: 31-39.
- HERBART, J. F. *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. 3ª ed. Trad. de Lorenzo Luzuriaga. Pról. de José Ortega y Gasset. Madrid, Espasa Calpe, 1935. 327 p. (Ciencia y educación, Clásicos)
- HERRERA, M. (2009) *Cultura y guerra. Los Sindagua dela Laguna de Piusbí (el Trueno) a comienzos del siglo XVII historia crítica*. Bogotá: Edición especial, Noviembre 2009, 362 pp. 68-79
- HONNETH, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: Crítica.
- HOPMANN, S. & RIQUARTS, K. (2000), Starting a Dialogue: A beginning conversation between didactic and the curriculum traditions. In: Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (Eds.). *Teaching as a Reflective Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- HYMES, D. (1976a) "*A Perspective for Linguistic Anthropology*". Chicago: Alfine Publishing Company.
- \_\_\_\_\_. (1976b ). "*La Sociolingüística y la Etnografía del Habla*". Ardener (Ed.) *Antropología Social y Lenguaje*. Colección Biblioteca de Lingüística y Semiología N° 6, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1984) "Hacia Etnografías de la Comunicación". Antología de Estudios de Sociolingüística y Etnolingüística. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México
- JIJON, J. (1940). *El Ecuador Interandino y Occidental antes de la Conquista Castellana*. Quito.

- \_\_\_\_\_. (1957). *Antropología prehispánica del Ecuador*. Quito.
- KUSCH, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Garcia Cambeiro.
- LABOV, W. (1983) *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- LARROSA, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Revista Aloma No 19. Universidad de Barcelona pp87-112
- LASTRA Y, (1992) *Sociolingüística para hispanoamericanos*, México, El Colegio de México, 522 págs.
- LEECH, G. (1985) *Semántica*, 2". Madrid: Alianza Editorial.
- LEHMAN, H. et al. (1946). Grupos sanguíneos entre los indios coaiquer. Boletín de arqueología (2) Bogotá: Boletín de Arqueología julio- septiembre pp. 227-230.
- LLORENTE, J. (2012). *Investigación aplicada a la educación intercultural bilingüe*. Helsinki: Unigrafia.
- LOTMAN, I. (1996) *La semiósfera I, semiótica de la cultura y el texto*. Universidad de Valencia: Ediciones Cátedra, S. A.
- \_\_\_\_\_. (1998) *La semiósfera II, semiótica de la cultura y el texto*. Universidad de Valencia: Ediciones Cátedra, S. A.
- MALINOWSKI, B. *Los argonautas del pacífico occidental*. Barcelona: Editorial Planeta Agostini
- MARQUEZ, F. (1949). Provincia de Barbacoas. *Revista de historia*. 3 (24): 296-297 Dic.
- MCEWAN, H. y EGAN, K. (comp.). (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MEJIA Y MEJIA J. (1961). *Geografía pastusa de la fé*. Bogotá
- MIGNOLO, W. (1997). *La razón postcolonial: Herencias coloniales y teorías postcoloniales. Postmodernidad y postcolonialidad*. (Breves reflexiones sobre latinoamerica), Madrid: Editorial Iberoamérica
- \_\_\_\_\_. (2002). *El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui*. Buenos Aires: CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- MINISTERIO DE EDUCACION DEL ECUADOR. (2009) *Kichwa; Runa Shimi - Mishu Shimi Kichwa - Castellano Mishu Shimi - Runa Shimi Castellano – Kichwa*. Quito-Ecuador.

- \_\_\_\_\_. (2010). *Awapit Pinkih kammu, Gramática Pedagógica*. Quito: Colección Runakay Serie Gramática Primera Edición.
- MIRANDA, A. (1953). *Estudios del Departamento de Nariño*. (Estudio de la Comisión Aldeana). Pasto: Imprenta del Departamento..
- MOLINA, V. (2009), *Cosmovisión de la unidad. Existencia equilibrada, juego-producción, educación y resistencia en la comunidad indígena Nasa de Caldono, Cauca, Colombia*, Tesis de Doctorado en Currículo, Transversalidad y Desarrollo Sostenible, Universidad de Valladolid, España.
- MONTALUISA, L. (1992). “*La Fonología del Awapit, Hacia la Estandarización de su Escritura*” Kuper Wolfgangana (Comp) ,*Pueblos Indígenas y Educación*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- MONTEMAYOR, C. (1996). *El cuento indígena de tradición oral*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Instituto Oaxaqueño de las Culturas
- MUNIZAGA, J. (1987). Deformación craneana intencional en América. *Revista Chilena de Antropología No 6.*, 113-147. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía, humanidades y Educación. Universidad de Chile..
- MURPHY, R. (2013). *Tree of salvation: Yggdrasil and the Cross in the North*. Oxford University press.
- MURUA, F. M. (2001) *Historia general del Perú*. Madrid. Editorial Dastin.
- NANNI, A. (2006). La pedagogía narrativa: da dove viene e dove va”. *Per una pedagogia narrativa*. Bologna: EMI.
- OBANDO, P. (1992). *Awa-Kwaiker: An outline grammar of a Colombian/Ecuadorian language, with a cultural sketch*. Ph.D. diss. Austin: University of Texas at Austin.
- \_\_\_\_\_. (2007). “*1º Diccionario Awa Wan Pit*”. Ministerio de Educación Nacional MEN. Fondo Nacional de Regalías. Gobernación de Nariño. Unidad Indígena del Pueblo Awa UNIPA. Pasto: Empresa Editora de Nariño EDINAR.
- \_\_\_\_\_. (2014) *inkal Awaruzpa Pit. Gramática Awapit*. Pasto: Empresa Editora de Nariño.
- ONG. (1987) *Oralidad y escritura. La tecnología de la palabra*. México: Fondo de la Cultura Económica.

- ORTIZ, S. (1965). *Historia Extensa de Colombia*. Bogotá: Editorial Lerner.
- OSBORN, A. (1970). Notas informativas de un estudio sobre los coaiquer. Sur. *Revista No 2*: 66-76. Pasto: de la Casa de la Cultura de Nariño
- \_\_\_\_\_. (1974). Nomenclatura y parentesco kwaiker. *RCA 16*: 259-271.
- \_\_\_\_\_. (1991a). Estudios sobre los indígenas Kwaiker de Nariño. Bogotá: *ICBF/ Colcultura*.
- \_\_\_\_\_. (1991b). Estudio para el conocimiento y rescate de formas autóctonas de atención al niño: los Kwaiker de Nariño. En: Ann Osborn (ed.) 1991a, Estudios sobre los indígenas Kwaiker de Nariño: 115-267. Bogotá: *ICBF/ Colcultura*.
- \_\_\_\_\_. (1991c). Compadrazgo y patronazgo: un caso colombiano. En: Ann Osborn (ed.) 1991a, Estudios sobre los indígenas Kwaiker de Nariño: 271-289. Bogotá: *ICBF/ Colcultura*.
- OTERO, J. (1952). *Etnología Caucana*. Popayán: Universidad del Cauca.
- OVIEDO, R. (1994). Levantamientos indígenas del siglo XVI al XVII. *Revista Mopa Mopa 74-91*. Pasto: Universidad de Nariño.
- PALAO, P. (2001) *El libro de los Celtas*. Barcelona: Ediciones Robin Book.
- PARRA, J. (1994) *Por el Camino Culebrero. Etnobotánica y Etnomedicina de los Indígenas awá del Sábalo (Nariño)*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- PATIÑO, D. (1988). Orfebrería prehispánica en la Costa Pacífica de Colombia y Ecuador. Tumaco - La Tolita. Bogotá: *Boletín del Museo del Oro 22*: 17-31.
- \_\_\_\_\_. (1993). Más evidencias sobre orfebrería temprana en Tumaco La Tolita. Bogotá: *Boletín del Museo del Oro 34-35*:165-166.
- \_\_\_\_\_. (1995). Asentamiento, economía y ecología en el Pacífico de Colombia y Ecuador. *En Perspectivas regionales en la Arqueología del Suroccidente de Colombia y Norte del Ecuador*: 164-178. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- PRITCHARD, E. (1973). *Las teorías de la religión primitiva*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- QUEIXALOS, F. & JIMENEZ, R. (2010) *Entre Cantos y llantos*. Bogotá: Fundación Etnollano.
- QUINTANILLA, V. (2009). *Hacia la descolonización de la enseñanza de lenguaje y literatura en Bolivia*. La Paz: Ediciones AIDES

- RACANCOJ, V. (2005). *Socio-economía Maya pre colonial*. Guatemala: Ediciones Cholsamaj
- RAPPAPORT, J. (1988). La Organización Socio-Territorial De Los Pastos. *Revista de Antropología volumen IV (2)*, 25-28
- RESINOS, A. (1953) *Popol Vuh. Las antiguas historias de Quiché*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RESTREPO, E. (2009). *Escuelas de pensamiento Antropológico clásico*. Quibdó: Programa de Antropología. Fundación Universitaria Claretiana.
- REYES, L. (2008) *El pensamiento indígena en América: los antiguos andinos, mayas y nahuas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- RICOEUR, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Arrecife, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- \_\_\_\_\_. (2008) *El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RIVERA, S. (1986). *Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado aymara y quechwa de Bolivia, 1900-1980*. Ginebra: UNRISD.
- \_\_\_\_\_. (2008). *El potencial epistemológico de la historia oral: de la lógica instrumental a la decolonización de la historia. Teoría Crítica dos Direitos Humanos no Seculo XXI*. Porto Alegre- Brasil: EDIPUCRS.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Ch' ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre práctica y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Editora Tinta Limon.
- ROLDAN. H. et al. (1998) *La escuela en la tradición oral*. Universidad nacional de Colombia Bogotá: plaza& janes
- ROMO, R. (2010). *La Tradición oral Inkal awá como estrategia didáctica para el desarrollo de la lectoescritura con estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Ricaurte*. Pasto: Universidad de Nariño.
- ROMOLI, K. (1963). Apuntes sobre los pueblos autóctonos del litoral colombiano del pacífico en la época de la conquista española. *Revista Colombiana de Antropología*, ICAN Vol. XIII. pp . 260-292
- RUANO, A. (2010). *Kupan*. Pasto: Cedigraf.
- RUIZ, J. (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: De Deusto.

- SALOMON, F. (1988). Un complejo de mercaderes en el norte andino bajo la dominación de los Incas. *Revista de Antropología volumen IV (2)*. 38-42
- SANDOVAL, C. (1996). Investigación cualitativa. Copyright ICFES 1996, Bogotá.
- SANTA GERTRUDIS, F. (1970) *Maravillas de la naturaleza*. Tomo III. Biblioteca Banco Popular. Bogotá.
- SAÑUDO, J. (1939). *Apuntes sobre la historia de Pasto*. Pasto: Imprenta Nariñense.
- SCHELER, M. (2001) *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: caparros editores, S.L
- SMITH C.E. (2012). *Yggdrasil: The world tree*. Bloomington. Iuniverse, Inc.
- SOUSA, B. (2006) *Conocer desde el Sur*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Lima: UNMSM.
- \_\_\_\_\_. (2010)a. *Para descolonizar occidente: Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.
- \_\_\_\_\_. (2010)b *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- STRAUS, C.L. (1955) *Tristes trópicos*. Barcelona. Ediciones Paidós S.A.
- SURALLÉS, A. & GARCIA, P. (2004). *Tierra adentro; territorio indígena y percepción del entorno*. Lima: Tarea Gráfica Educativa
- TUBINO, F. (2006). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Lima: Universidad San Marcos.
- UNIPA, CAMAWARI, ACIPAP. (2010). *Mandato Educativo del Pueblo Indígena awá. Inkal awá Sukin Kamtana Pit Parattarit*.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Itaparuzpa pit, Awapit: las voces de nuestros mayores*. The Save the children fund. Pasto.
- \_\_\_\_\_. (2012) *Itaparuzpa pit Awapit: las voces de nuestros mayores*. Pasto.
- \_\_\_\_\_. (2014) *Inkal Awaruzpa Pit. Gramática Awapit*. Pasto: Empresa Editora de Nariño.
- VALDEZ, F. (1987) *Proyecto Arqueológico "La Tolita" (1983-1986)*. Bogotá: Luz de América.
- VANSINA, J. (1967) *La tradición oral*. Barcelona: Nueva Colección Labor.

- VATTIMO, G. (1995) *Más allá de la interpretación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- VESSURI, H. (1973). Técnicas de recolección en la antropología social. *Etnia* 18.
- VIGOTSKY, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial La pléyade.
- WALKI, A. & GALDAMES, V. (2006) *Enseñanza de castellano como segunda lengua*. México: Impresora ZAANDE, S.A. de C.V.
- \_\_\_\_\_. & GUSTAFSON, B. (2006). *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna*. México: Impresora ZAANDE, S.A. de C.V.
- WALLACE, S. (1999). *Antropología social y política: hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Buenos Aires: Eudeba.
- WALSH, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- \_\_\_\_\_. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Revista Nomadas*. Universidad Central de Ecuador. 76-81
- \_\_\_\_\_. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas decoloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/ Ediciones Abya-Yala.
- WEISS, G. (1969). *The Cosmology of the Campa Indians of Eastern Peru*. Tesis doctoral. University of Michigan
- WEST, Robert (1957) *The Pacific lowlands Colombia*. Louisiana State University: Press, Baton Rouge.
- WHITE, H. (1992) “El valor de la narrativa en la representación de la realidad” en El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica. Barcelona: Editorial Paidós.
- YAÑEZ, M. (2006) *Los Celtas*. Madrid: Graficas COFAS, S.A.
- ZABALA, A. (1999). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona, Graó.

## **CIBERGRAFIA**

Barbasco. Disponible en: <https://www.indecopi.gob.pe/...pdf/9f30f523-b4a5-47fc-985f-8190ac7e...> Consultado abril 5 de 2015.

Socular. Disponible en: <https://www.ral.es>. Consultado abril 9 de 2015.

<http://www.rupestreweb.info/mazorcadesgrana.html>. Consultado Diciembre 10 de 2016.

<http://awarusba.blogspot.com.co/2012/04/>. Consultado Marzo 23 de 2017.

[www.pueblosoriginarios.com/sur/andina/colla/religion.html](http://www.pueblosoriginarios.com/sur/andina/colla/religion.html). Consultado Marzo 23 de 2017.

**ANEXOS****Anexo A. Formato diario de campo****Registro de:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_**Localidad:** \_\_\_\_\_ **Duración del Registro:** \_\_\_\_\_**Contexto:** \_\_\_\_\_ **Escenario:** \_\_\_\_\_**Actores:** \_\_\_\_\_ **Investigador:** \_\_\_\_\_

<b>HORA</b>	<b>OBSERVACIÓN</b>	<b>COMENTARIOS</b>

**Anexo B. Formato entrevista individual**

**Registro de:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_  
**Localidad:** \_\_\_\_\_ **Duración del Registro:** \_\_\_\_\_  
**Contexto:** \_\_\_\_\_ **Escenario:** \_\_\_\_\_  
**Actores:** \_\_\_\_\_ **Investigador:** \_\_\_\_\_  
**Edad:** \_\_\_\_\_ **Ocupación:** \_\_\_\_\_

Pregunta abierta	Respuesta	Comentarios

**Anexo C. Formato entrevista grupal**

**Registro de:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

**Localidad:** \_\_\_\_\_ **Duración del Registro:** \_\_\_\_\_

**Contexto:** \_\_\_\_\_ **Escenario:** \_\_\_\_\_

**Actores:** \_\_\_\_\_ **Investigador:** \_\_\_\_\_

**Edades:** \_\_\_\_\_ **Ocupación:** \_\_\_\_\_

Pregunta abierta	Respuesta	Comentarios

**Anexo D. Formato Guía de Observación**

**Registro de:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_  
**Localidad:** \_\_\_\_\_ **Duración del Registro:** \_\_\_\_\_  
**Contexto:** \_\_\_\_\_ **Escenario:** \_\_\_\_\_  
**Actores:** \_\_\_\_\_ **Investigador:** \_\_\_\_\_  
**Actividad observada** \_\_\_\_\_

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	COMENTARIOS

**OBSERVACIONES:** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Anexo E. Sabedores Clave**

No	Sabedor Clave	Cita de entrevista	Edad	Sexo	Ocupación	Lugar de Residencia
1	Angélica Chirán	A.chiran	56	Femenino	Profesora	Resguardo Río San Juan, Nulpe
2	Audelo Paí	A. Paí	70	Masculino	Agricultor	Chimbagal
3	Ayde Quenorán Yalusan	A.Quenorán	45	Femenino	Profesora	Resguardo del Sande
4	Carmelina Nastacuás	C. Nastacuás	67	Femenino	Agricultor	Resguardo Vegas
5	David Paí 1	D. Paí 1	66	Masculino	Agricultor	Resguardo Magüi
6	Demetrio Paí	D. Paí 2	59	Masculino	Traductor del Centro de Salud	Resguardo Sábalo
7	Emerita Nastacuás	E. Nastacuás	65	Femenino	Agricultora	Resguardo Magüi
8	Fernando Paí	F. Paí	35	Masculino	Agricultor	Resguardo Sábalo
9	Floriipe Guanga	F. Guanga	50	Femenino	Agricultor	Resguardo Vegas
10	Francisco Nastacuás	F. Nastacuás	76	Masculino	Agricultor	Resguardo Vegas
11	Heriberto Paí	H. Paí 1	70	Masculino	Agricultor	Resguardo Sábalo
12	Hernando Paí	H. Paí 2	36	Masculino	Profesor	Resguardo Sábalo
13	Joselino Pascal	J. Pascal	43	Masculino	Agricultor	Cabildo Chimbagal
14	Lizardo Canticus	L. Canticus	61	Masculino	Agricultor	Resguardo Pialapí –Pueblo Viejo
15	Maclovia Guanga	M. Guanga	76	Femenino	Agricultor	Resguardo Vegas
16	María Fátima Paí	M. Paí	45	Femenino	Agricultor	Chimbagal
17	Miguel Silva	M. Silva	33	Masculino	Profesor	Resguardo San Juan Nulpe Alto
18	Pastor Guanga	P. Guanga	70	Masculino	Agricultor	Resguardo Magüi
19	Pedro F. Paí	P. Paí	49	Masculino	Profesor	Resguardo Sábalo
20	Polibio Pascal	P. Pascal	35	Masculino	Agricultor	Chimbagal
21	Rodrigo Guanga	R. Guanga	37	Masculino	Agricultor	Resguardo Magüi
22	Rogelio Paí	R. Paí 1	34	Masculino	Profesor	Resguardo Sábalo
23	Rosalina Paí	R. Paí 2	37	Femenino	Agricultor	Resguardo Sábalo

**Otras entrevistas**

1	Carlos Pinchao	65	Masculino	Agricultor	Resguardo de Males
2	Pedro Burbano	53	Masculino	Profesor	Sandoná

## Anexo F. Oficio del doctorado al Resguardo de chimbagal



DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
RUDECOLOMBIA

Ministerio de Educación Nacional  
Resolución N° 1566 de 28 de febrero de 2011



CADE- 268

San Juan de Pasto, 13 de noviembre de 2013

Señor:  
**JAIME GUANGA**  
Gobernador Resguardo AWA del Chimbagal  
Barbacoas -Nariño

Cordial saludo

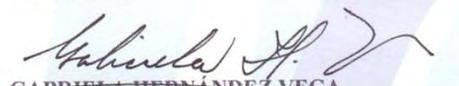
Como Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño-Rudecolombia presento a usted al magister **BAYRON RODRIGO ARCOS MEZA, C.C.** 12985782 de Pasto, estudiante de la IV promoción regional del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño- Rudecolombia, quien desarrollara como proyecto de tesis doctoral la investigación titulada "MITO Y EDUCACION EN LA CULTURA INKAL AWA", bajo la dirección del Doctor Dumer Mamiam.

El proyecto tiene como objetivo un mayor conocimiento de su comunidad para poder aportar en la educación de los niños y jóvenes de la comunidad Awa; se fundamenta en investigación de campo, es decir que necesita poder relacionarse con su comunidad para poder recolectar información.

Por lo anterior y de una manera muy especial, solicito a usted el permiso requerido para que Bayron pueda adelantar esta investigación en su resguardo.

En nombre del doctorado agradezco la atención que usted le brinde a esta solicitud, esperando no causar ningún inconveniente en su comunidad.

Atentamente,

  
**GABRIELA HERNÁNDEZ VEGA**  
Directora

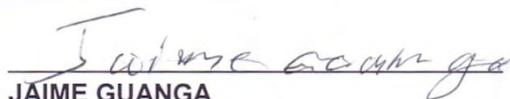
## **Anexo G. Permiso del Cabildo Awá de Chimbagal para realizar investigación**

### **EL SUSCRITO GOBERNADOR DEL RESGUARDO AWA DE CHIMBAGAL EN EL MUNICIPIO DE BARBACOAS**

#### **A U T O R I Z A**

Para que el profesor **BAYRON RODRIGO ARCOS MEZA** identificado Con CC. No 12.988.752 de Pasto para que en calidad de estudiante del IV promoción regional del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño- Rudecolombia desarrolle dentro de nuestra comunidad el proyecto de Tesis doctoral titulado **“MITO Y EDUCACION EN LA CULTURA INKAL AWA “** con el fin de que aporte mayor conocimiento para poder aportar en la educación de los niños y jóvenes del Resguardo y del Pueblo Awá. En este sentido podrá ingresar al territorio y relacionarse con la comunidad para poder recolectar la información necesaria para su Investigación.

Para constancia se firma En 'Chimbagal, Barbacoas hoy a los 2 días del mes de noviembre del año 2013.



**JAIME GUANGA**

**Gobernador**

**Resguardo Awá de Chimbagal**

**Municipio de Barbacoas**

## **Anexo H. Constancia de Socialización del trabajo de investigación**

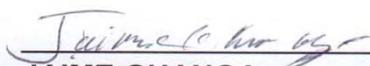
### **EL SUSCRITO GOBERNADOR DEL RESGUARDO AWA DE CHIMBAGAL EN EL MUNICIPIO DE BARBACOAS**

#### **H A C E   C O N S T A R**

Que el Magister **BAYRON RODRIGO ARCOS MEZA** identificado Con CC. No 12.988.752 de Pasto en calidad de estudiante del IV promoción regional del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño- Rudecolombia ha socializado dentro de nuestra comunidad el proyecto de Tesis doctoral titulado “**MITO Y EDUCACION EN LA CULTURA INKAL AWA** “ con el fin de que aporte mayor conocimiento para poder aportar en la educación de los niños y jóvenes del Resguardo y del Pueblo Awá.

En este sentido el Profesor Arcos se ha comprometido con El Resguardo a depositar los resultados de su investigación al servicio del **CENTRO EDUCATIVO CHIMBAGAL** como aporte al conocimiento y el mejoramiento de la Educación de nuestros niños.

Para constancia se firma En El Resguardo de Chimbagal Barbacoas hoy a los dos (2) días del mes de noviembre del año dos mil trece (2013



**JAIME GUANGA**

**Gobernador**

**Resguardo Awá de Chimbagal**

**Municipio de Barbacoas**