

**PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO Y ONCE  
DE LA EDUCACIÓN RECIBIDA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
AGROPECUARIA INKAL AWÁ DEL RESGUARDO INDÍGENA DE MAGÜÍ,  
MUNICIPIO DE RICAURTE, NARIÑO**

**HAROLD IVÁN CUAICUÁN PASUY  
JARMIN ANDRÉS CUAICUÁN PASUY  
HENRY WELINTON REVELO MIÑO**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
NOVENA COHORTE  
SAN JUAN DE PASTO  
2016**

**PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO Y ONCE  
DE LA EDUCACIÓN RECIBIDA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA  
AGROPECUARIA INKAL AWÁ DEL RESGUARDO INDÍGENA DE MAGÜÍ,  
MUNICIPIO DE RICAURTE, NARIÑO**

**HAROLD IVÁN CUAICUÁN PASUY  
JARMIN ANDRÉS CUAICUÁN PASUY  
HENRY WELINTON REVELO MIÑO**

**Trabajo de Grado para optar al título de:  
Magister en Educación**

**Asesora:  
Mg. CRISTINA CERÓN DE SOUZA**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
NOVENA COHORTE  
SAN JUAN DE PASTO  
2016**

## **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 Concejo Directivo de la Universidad de Nariño.

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

Fecha de sustentación: 22 de noviembre de 2016

Puntaje: 94

---

---

---

---

---

---

---

PRESIDENTE DEL JURADO

---

JURADO

---

JURADO

San Juan de Pasto, Noviembre de 2016.

## DEDICATORIA

A MIS ESTUDIANTES INKAL AWÁ, por su capacidad de sobrevivencia y pujanza ante las adversidades, demostradas frente a la obstinada acción mortífera de la guerra gestada, negociada y consolidada por la demencial intolerancia de la sociedad hegemónica dominante de Colombia. Porque mis estudiantes Gente de la Montaña e Hijos del Trueno son ejemplo de cómo conservar la luz de la vida aun en la noche más oscura, tormentosa y larga.

A LOS ESPÍRITUS AWÁ DE LA MONTAÑA, de los ríos, los vientos, las piedras, de la flora y la fauna que con persistente acción de amor, armonizan y hacen de todos los seres y elementos naturales y sobrenaturales la unidad formidable y primordial de la vida, que siempre recomponen el orden a pesar de las agresiones irresponsables de la cultura occidental, enloquecida por el poder económico que paga por matar y no por vivir.

HENRY WELLINTON

## **DEDICATORIA**

A MIS PADRES, Deifilia Pasuy (q.e.p.d.) y Segundo Cuaicuán, por darme la valiosa oportunidad de la existencia y convertirse con su entrega y apoyo sinceros en los inspiradores vitales de mis sueños y emprendimientos.

A MI HIJA, Tania Sofía, cuya presencia ha motivado permanentemente la búsqueda de nuevos horizontes.

HAROLD IVÁN

## **DEDICATORIA**

A MIS PADRES, Deifilia Pasuy (q.e.p.d.) y Segundo Cuaicuán, por estar presentes en cada momento de mi vida cual hitos estelares guiando mis pasos por el camino del éxito y el entendimiento.

A MI ESPOSA, Nohora, por su colaboración permanente con su comprensión y sacrificio.

A MI HIJO, Freddy Andrés, porque con su amorosa existencia llena mi vida y promueve continuamente mi superación personal y profesional.

A MIS HERMANOS, por aportar de una u otra manera a mi crecimiento personal.

JARMIN ANDRÉS

## **AGRADECIMIENTOS**

Los autores expresan sus agradecimientos a:

La Universidad de Nariño, por habernos dado la oportunidad de cumplir nuestras aspiraciones profesionales.

A la Maestría en Educación, personal docente y administrativo, por habernos permitido cumplir con nuestros sueños de Postgrado.

A la Magister Cristina Cerón de Souza, Asesora de la Investigación, por su apoyo, comprensión y disponibilidad que hicieron posible la culminación de este trabajo.

La Comunidad Educativa de la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá del Resguardo Indígena de Magüí, municipio de Ricaurte, por habernos permitido llevar a cabo la realización de la investigación.

Los padres de familia, y, sobre todo, a las y los estudiantes de los Grados Diez y Once, por su desinteresada colaboración en la resolución de encuestas estructuradas y entrevistas focales, cuya información suministrada fue fundamental para llevar a feliz término el análisis e interpretación de su percepción de la educación recibida en la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá.

Todas aquellas personas que de una u otra manera aportaron a la realización de nuestros propósitos personales y profesionales.

## RESUMEN

Investigación realizada según criterios de Investigación Cualitativa, de enfoque Histórico-Hermenéutico e Investigación Etnográfica, que se llevó a cabo en la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá, del Resguardo Indígena de Magüí, municipio de Ricaurte, Departamento de Nariño, orientada a indagar la percepción que tienen los estudiantes Awá de los Grados Diez y Once de la educación recibida con relación a sus valores culturales ancestrales. A partir de ahí se profundiza en considerar si la educación que se imparte en esta Institución Educativa para estudiantes de la comunidad Awá se hace con criterios de la Etnoeducación establecida por la legislación colombiana, si realmente fortalece los valores tradicionales de la cultura Awá en articulación con la educación nacional planteada por el Estado colombiano para la sociedad hegemónica dominante, o si es una imposición de la educación occidental que fomenta el debilitamiento cultural del Pueblo Awá con tendencia a su desaparición por asimilación o absorción de la sociedad dominante a través de la educación. Es decir, se dilucida si se está ante una nueva forma de colonialidad de los indígenas a través de la educación. Se da importancia a las sugerencias y comentarios de estudiantes y padres de familia Awá respecto de reajustes y modificaciones en la práctica de la educación ofrecida en su Institución Educativa, enfatizando en la concretización de una educación propia Awá.

### PALABRAS CLAVES

- COLONIALIDAD EDUCATIVA
- INDÍGENA
- EDUCACIÓN AWÁ
- ETNOEDUCACIÓN
- MANDATO EDUCATIVO DEL PUEBLO INDÍGENA AWÁ
- INKAL AWÁ: GENTE DE LA MONTAÑA, HIJOS DE LA MONTAÑA Y NIETOS DEL TRUENO
- TERRITORIO AWÁ
- UNIDAD INDÍGENA/TERRITORIO

## ABSTRACT

Research, carried out according to criteria of qualitative investigation with historical - hermeneutical approach and ethnographical research, this investigation took place in the agricultural educational institution Inkal awá of the indigenous safeguarding of Magüí, municipality of Ricaurte, Nariño department. This research aimed to investigate the perception of the awá students is done with the ethno-educational criteria established by the Colombian legislation; if this education really strengthens the traditional values of the awá culture in articulation with the national education established by Colombian legislation for the dominant mestizo society through education; or if it is an imposition of western education which promotes the cultural weakening of the awá group with tendency to its disappearance by assimilation or absorption of the dominant society through education. Total importance is given to the suggestion and comments of the awá students and their parents with regard to adjustments and modifications in the practice of education offered in their institution emphasizing the concretization of an own education.

### KEY WORDS

- EDUCATIONAL COLONIALITY
- INDIGENOUS
- AWA EDUCATION
- ETHNO-EDUCATION
- EDUCATIONAL MANDATE OF THE AWA INDIGENOUS PEOPLE
- INKAL AWA: MOUNTAIN PEOPLE, MOUNTAIN SONS AND THUNDER GRANDCHILDREN
- AWA TERRITORY
- INDIGENOUS UNITE/TERRITORY

## CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN.....	16
1. DISEÑO METODOLÓGICO.....	20
2. CONTEXTO SOCIAL Y GEOGRÁFICO.....	24
2.1 MUNICIPIO DE RICAURTE.....	24
2.2 RESGUARDO INDÍGENA DE MAGÜÍ.....	30
2.3 INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGROPECUARIA INKAL AWÁ.....	34
2.4 TERRITORIO AWÁ.....	37
2.5 IMPACTOS DE LA CULTURA OCCIDENTAL EN EL PUEBLO AWÁ HOY ...	39
2.5.1 Afectaciones por el Conflicto Armado Colombiano. ....	41
2.5.1.1 Afectaciones Humanas, Sociales y Culturales. ....	44
2.5.1.2 Afectaciones Ambientales.....	57
2.5.2 Afectaciones por Proyectos y Megaproyectos de Desarrollo Nacionales y Transnacionales .....	59
2.5.2.1 Afectaciones Humanas, Sociales y Culturales .....	59
2.5.2.2 Afectaciones Ambientales.....	61
3. ANTECEDENTES Y MARCO LEGAL.....	69
4. REFERENTE CONCEPTUAL, HISTÓRICO Y EDUCATIVO .....	75
4.1 EL CONCEPTO DE INDÍGENA .....	75
4.2 LA DECOLONIALIDAD UNA RESPUESTA A LA COLONIALIDAD .....	85

4.3 LUCHAS TERRITORIALES Y RESISTENCIA INDÍGENA EN NARIÑO.....	86
4.4 INVASIÓN DEL TERRITORIO AWÁ.....	93
4.5 ORÍGENES DE LOS AWÁ.....	98
4.6 COSMOVISIÓN AWÁ. UNIDAD INDÍGENA/TERRITORIO.....	101
4.7 EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS .....	116
4.7.1 Legislación Internacional y Nacional en Favor del Indígena.....	116
4.7.2 La Etnoeducación en Colombia. ....	119
4.8 LA ETNOEDUCACIÓN EN EL PUEBLO AWÁ.....	129
4.8.1 Estructura del Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá. ....	135
4.8.1.1 Bases del mandato educativo awá.....	135
4.8.1.1.1 La Educación Awá en relación con la Cosmovisión Awá.....	135
4.8.1.1.2 Derecho a la Educación según la Ley de Origen Awá.....	136
4.8.1.1.3 Educación Awá en relación a la Naturaleza .....	137
4.8.1.1.4 Educación Awá en relación a la Familia .....	137
4.8.1.2 Pilares del mandato educativo awá:.....	137
4.8.1.2.1 Unidad. ....	137
4.8.1.2.2 Territorio .....	138
4.8.1.2.3 Cultura .....	138
4.8.1.2.4 Autonomía .....	138
4.8.1.3 Lineamientos del mandato educativo awá: .....	139
4.8.1.3.1 Plan de Vida. ....	139
4.8.1.3.2 Participación. ....	139
4.8.1.3.3 Pertinencia.....	139

4.8.1.3.4 Reciprocidad.....	140
4.8.1.3.5 Respeto .....	140
4.8.1.3.6 Solidaridad.....	140
4.8.1.3.7 Sentido Comunitario.....	140
4.8.1.3.8 Flexibilidad.....	141
4.8.1.3.9 Bilingüismo .....	141
4.8.1.3.10 Interculturalidad .....	141
4.8.2 Educación Awá .....	142
4.8.3 Articulación de la Educación Awá con la Educación Oficial.....	144
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....	145
5.1 CULTURA AWÁ.....	145
5.2 EDUCACIÓN AWÁ.....	158
5.3 CRITERIOS FUNDAMENTALES DE LA ETNOEDUCACIÓN.....	165
5.4 FORTALECIMIENTO DE VALORES CULTURALES AWÁ DESDE LA EDUCACIÓN .....	173
6. CONCLUSIONES .....	182
7. RECOMENDACIONES.....	185
BIBLIOGRAFÍA.....	187
NETGRAFIA.....	190

## LISTA DE TABLAS

	<b>pág.</b>
Tabla 1. Matriz Categorical .....	22
Tabla 2. Municipio de Ricaurte. Organización Territorial. ....	26
Tabla 3. Resguardos Indígenas y Cabildos del Pueblo Awá .....	27
Tabla 4. Comunidades Indígenas de CAMAWARI. ....	28
Tabla 5. Proyectos viales diseñados e implementados en territorio Awá. ....	66

## LISTA DE FIGURAS

	<b>pág.</b>
Figura 1. Ubicación del municipio de Ricaurte en el departamento de Nariño. ....	24
Figura 2. Ubicación del Resguardo Indígena de Magüí en el Municipio de Ricaurte. ....	30
Figura 3. Mapa del Resguardo Indígena de Magüí. ....	31
Figura 4. Localización de la IEA Inkal Awá en el Resguardo de Magüí. ....	34
Figura 5. Vista panorámica de Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá. ....	36
Figura 6. Paso de actores armados por Territorio Awá. ....	43
Figura 7. Vivienda tradicional Awá. ....	146
Figura 8. Vivienda Awá actual. ....	147
Figura 9. Estudiantes indígenas Awá con vestuario cotidiano actual. ....	148
Figura 10. Estudiante Awá con modo de vestir ciudadano. ....	155
Figura 11. Estudiante Awá asumiendo gestos y modas de cultura foránea. ....	158
Figura 12. Estudiantes Awá recibiendo grado con apariencia de colegiales ciudadanos. ....	180
Figura 13. Vestuario de estudiantes Awá en la ciudad de Pasto. ....	181

## INTRODUCCIÓN

La comunidad indígena Awá del Resguardo de Magüí, municipio de Ricaurte, Departamento de Nariño, se ha preocupado por la educación de las nuevas generaciones de su región, hasta el punto que una de las principales inquietudes de los líderes ha sido tener un colegio en la comunidad, en plena montaña, toda vez que era bastante difícil que sus hijos salieran a otras zonas a educarse, y algo que les alarmaba mucho era que cuando los niños y jóvenes salían de su territorio para acceder a la educación, luego ya no querían regresar a él, y si regresaban ,llegaban pensando y actuando como los blancos, mestizos o gente del pueblo, incluso, renegando de sus costumbres indígenas, ya no queriendo participar en las asambleas comunitarias, ni tampoco de las mingas. Por esta circunstancia, fueron los mismos indígenas que se organizaron en 1995 en un Paro del Piedemonte costero de Nariño para exigir a las autoridades gubernamentales la creación de un colegio en su propio territorio.

Con la acción emprendida en ese entonces, la comunidad Awá dejó entrever su deseo de autonomía, de preservar sus prácticas culturales y de conocer más sobre la cultura occidental o de “afuera” como ellos la identifican. Desde aquella época se inician las gestiones por intermedio de sus líderes para poder formalizar la creación de su colegio, emprendimiento que le ha costado mucho esfuerzo a toda la comunidad Awá, y así, a fuerza de mingas, el colegio se fue construyendo, y hasta el presente, a pesar de los recursos que se invierten, son los esfuerzos y trabajos colectivos los que mantienen en pie dicha obra: la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá.

Los mayores y autoridades indígenas del Pueblo Awá exigieron a los docentes autores de esta investigación vinculados laboralmente a la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá participar de las mingas o prácticas de trabajo comunitario, como una forma de tratar de conectar o articular la educación Awá con la educación occidental o nacional de la sociedad hegemónica de Colombia, a lo que en un comienzo los docentes mostraron resistencia a participar en las mingas, argumentando la pérdida de tiempo escolar, y obviamente, la consecuencia de no alcanzar las metas, objetivos o estándares de competencias establecidos por el Estado para la educación formal.

Pues bien, es de tenerse en cuenta que la Minga como trabajo de cooperación comunitaria es de alta significancia para las comunidades indígenas del Pueblo Awá, por cuanto en ella se refleja gran parte de sus elementos identitarios y de su cosmovisión, por tanto, de acuerdo con la cosmovisión Awá, la educación también está relacionada con la minga, toda vez que para ellos es en el seno de las actividades comunitarias que tanto profesores como estudiantes enseñan y aprenden recíprocamente, y más todavía, es en las mingas donde se comparte

con los demás integrantes de la comunidad y se puede conocer el entramado social de la comunidad indígena.

Por lo tanto, las discrepancias con la comunidad fueron evidentes y algunos padres de familia indígenas se resistieron a enviar a sus hijos a la Institución Educativa, arguyendo que en ella sus hijos se “volverían vagos” porque los profesores no trabajaban como ellos, razón por la cual hubo la necesidad de flexibilizar el horario escolar para poder cumplir con las exigencias del trabajo colectivo. Así, con el tiempo se fueron superando diferencias hasta lograr una compaginación armoniosa de los docentes mestizos con la comunidad del resguardo indígena de Magüí.

Sin embargo, algunos padres de familia continúan creyendo que la ida de sus hijos al colegio no les favorece a su condición de indígenas, porque los docentes obligados a cumplir con los programas académicos según los estándares establecidos por el gobierno colombiano, no pueden incluir en los contenidos de sus clases temáticas relacionadas con los valores de la cultura Awá, porque en las evaluaciones impuestas por el Estado conocidas como Pruebas Saber, no se da cabida a los aspectos culturales indígenas sino al conocimiento occidental, y, por consiguiente, los estudiantes Awá aprenden más cosas de afuera dejando de lado su cultura.

Además, otros factores del contexto de Colombia, como la presencia de los distintos actores del conflicto armado, ejército, policía, guerrilla, paramilitares, narcotraficantes y bandas criminales, han impactado negativamente al Pueblo Awá, invadiendo su Katsa Su o Territorio, trastornando y trastocando sustancialmente su cultura, desarticulando a la familia y persuadiendo a los jóvenes a acoger conductas de los llamados “blancos” como la consecución rápida de dinero para satisfacer necesidades propias del consumismo, vincularse a los cultivos ilícitos, o como colaboradores de algunos grupos armados del conflicto, que aunque no pertenezcan a dichos actores del conflicto armado, para el caso es lo mismo, pues son relacionados real o ficticiamente con consecuencias nefastas para su vida y la de sus familiares. Como expresaron algunos padres de familia, “cuando llega la gente armada todo cambia”, significando que el factor de la presencia de la guerra en el territorio Awá ha provocado un serio debilitamiento de los valores culturales indígenas, pues los actores de la guerra no declarada, no han llegado solamente con armas sino con una serie de elementos culturales de la sociedad hegemónica, modos y modas de afuera, y una tecnología que junto con los medios de comunicación, especialmente la televisión, ejercen mayor convicción en los jóvenes que las enseñanzas de sus propios padres.

Ese contexto de violencia, terror y consumo en que se debate la sobrevivencia de las comunidades indígenas del Pueblo Awá, especialmente los niños y jóvenes en edad escolar, ha motivado a los autores a realizar la investigación: “Percepción que tienen los estudiantes de décimo y once de la educación recibida en la

Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá del resguardo indígena de Magüí, municipio de Ricaurte, Nariño”. Al respecto es preciso considerar, en primer lugar, cómo se originó y surgió el tema de la investigación, afirmando al respecto que la idea de investigar la percepción que tienen los estudiantes indígenas Awá de la educación recibida en la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá, surgió al tener conocimiento que en el Pueblo Awá se cuenta con un proyecto educativo denominado “Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá” propuesto por la misma colectividad, y al observar varias actitudes en los adolescentes de esta comunidad indígena que buscan urbanizarse asumiendo roles y maneras propios de jóvenes ciudadanos, como adoptando una especie de ocultamiento de sus rasgos y particularidades culturales, surgieron varios interrogantes orientados a reconocer el papel de la educación, toda vez que, se sobreentiende, que a esta comunidad se le entrega una educación con criterios propios de la Etnoeducación, siendo el propósito de esta el fortalecimiento de los valores propios de los grupos étnicos indígenas, afros y otros.

Ahora bien, teniendo en cuenta que frente a la posibilidad de estar ante una forma de colonialidad educativa, por la que aunque las normas jurídicas educativas contemplan el establecimiento de una educación propia para las comunidades indígenas, se sigue imponiendo una educación uniforme, nacional, para todos los colombianos, en la que los indígenas son absorbidos, desconociendo sus particularidades culturales o ejerciendo en ellos un proceso sistemático de aculturación, con esta investigación se busca contribuir de alguna manera a la formación académica de las nuevas generaciones del pueblo Awá, respetando su legado cultural y posibilitando que asimismo se articulen a la sociedad nacional y al resto del mundo manteniendo sus rasgos identitarios de ser, pensar y actuar.

Este trabajo tuvo como objetivo principal reconocer la percepción que tienen de la educación recibida, con relación a sus valores culturales ancestrales, los estudiantes Awá de Décimo y Once de la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá del resguardo indígena de Magüí, municipio de Ricaurte, Nariño. Como objetivos específicos se planteó: Identificar las costumbres tradicionales de la comunidad Awá del resguardo indígena de Magüí y los cambios adoptados por las nuevas generaciones; analizar los contenidos y métodos de la educación tradicional Awá del resguardo indígena de Magüí; contrastar los criterios fundamentales de la Etnoeducación y la formación académica impartida en la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá, y plantear acciones pedagógicas para el fortalecimiento de los valores culturales de la comunidad Awá del resguardo indígena de Magüí.

El trabajo de investigación ha sido estructurado en cinco partes o bloques principales. La Primera Parte, Diseño Metodológico, que contiene los criterios metodológicos de paradigma investigativo, enfoque y tipo de investigación, al igual que las técnicas para recolección de información. También se consideran en esta parte la unidad de análisis o población con que se trabajó la investigación, y la

unidad de trabajo o muestra representativa constituida por las personas a quienes se aplicó los instrumentos de recolección de información, que para este caso fueron los estudiantes y los padres de familia de los Grados Diez y Once de la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá.

La Segunda Parte, Contexto Social y Geográfico, consta de las características principales de los escenarios donde tienen lugar la investigación: municipio de Ricaurte, resguardo indígena de Magüí e Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá; además se considera lo concerniente a la territorialidad del Pueblo Awá y lo relacionado con los Impactos de la Cultura Occidental en el Pueblo Awá Hoy, particularmente las afectaciones ocasionadas por el conflicto armado colombiano y los proyectos y megaproyectos de desarrollo en lo social, cultural y ambiental.

La Tercera Parte, Antecedentes y Marco Legal, que consta de los precedentes investigativos universitarios sobre el tema de este trabajo, y lo concerniente a la fundamentación jurídica en que se enmarca la investigación.

La Cuarta Parte, Referente Conceptual, Histórico y Educativo, consta de algunas referencias sobre el concepto de Indígena y particularmente sobre el Pueblo Awá en cuanto a sus orígenes, la invasión de su territorio, su cosmovisión destacando la unidad indígena/territorio; además se toca lo concerniente con la Etnoeducación en el Pueblo Awá, resaltando su Mandato Educativo en cuanto a principales criterios y lineamientos.

La Quinta Parte, Análisis e Interpretación de Resultados, consta básicamente de la lectura hermenéutica que los investigadores hacen de la información obtenida y articulada con soportes teóricos.

Se cierra este trabajo de investigación con las Conclusiones en que se da cuenta de los resultados y logros obtenidos; las Recomendaciones, que son sugerencias de reajustes y mejoras que se podrían hacer en la educación prestada por la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá a los estudiantes del resguardo indígena de Magüí, para que fortalezcan los valores culturales ancestrales del Pueblo Awá, y que pueden ser consideradas en futuras investigaciones e intervenciones similares; y la Bibliografía o lista de autores y obras que fundamentaron la investigación.

Por consiguiente, sin más preámbulos, se invita a hacer a continuación el recorrido por cada una de las instancias mencionadas de esta investigación.

## 1. DISEÑO METODOLÓGICO

Esta es una investigación **Cualitativa**, teniendo en cuenta que la investigación cualitativa es propia de las ciencias humanas, relacionada estrechamente con procesos sociales, razón por la cual es el paradigma adoptado metodológicamente por las ciencias humanas y sociales, y como es sabido el proceso educativo, el aprendizaje y la pedagogía en cuanto ciencias de la educación son áreas de las ciencias humanas y sociales.

Esta investigación se ocupa de abordar aspectos cualitativos de las y los estudiantes de la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá, del resguardo indígena de Magüí, municipio de Ricaurte, Nariño, en la medida que se considera su calidad de vida como estudiantes en tanto se averigua de qué manera afecta la educación recibida a sus costumbres, manera de ser y de pensar, destacando la percepción u opinión que tienen de la educación recibida, si ella fortalece o debilita su forma de vida en cuanto acostumbres tradicionales, condiciones de vida y cosmovisión del pueblo Awá. De igual manera se consideran los criterios pedagógicos y las políticas educativas de esta Institución Educativa Agropecuaria que permite describir y explicar la calidad de vida escolar de las y los estudiantes Awá.

El enfoque aplicado en la investigación es el **Histórico-Hermenéutico**, en la medida que se ocupa de hacer una descripción e interpretación de un hecho real observable y ubicado espacio-temporalmente en un aquí y un ahora: la percepción u opinión que tienen las(os) estudiantes de los Grados Diez y Once de la educación recibida en la I.E.A. Inkal Awá, lo cual remite a hacer lectura interpretativa de la correlación entre los valores culturales tradicionales del pueblo Awá y la educación ofrecida por esta institución, lo que conlleva a su vez a considerar hermenéuticamente la cosmovisión Awá, que implica: creencias, concepciones, percepciones, expresiones, costumbres y actitudes tanto de los pobladores ancestrales de la reserva indígena de Magüí como de los actuales habitantes raizales de esta región, resaltando algunos cambios en la manera de ser de las nuevas generaciones Awá como efecto de la incidencia de distintos factores procedentes de culturas de afuera o exógenas.

Por el tipo de investigación ésta es **Etnográfica**, en tanto se presenta una imagen realista y fiel de un grupo humano, un subconjunto social determinado, la etnia Awá ancestral y sus descendientes los raizales asentados en el resguardo indígena de Magüí, describiendo sus características en cuanto a forma de vida, manera de ser, de pensar y de actuar. Igualmente, se incorporan experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones respecto a costumbres ancestrales transmitidas por tradición, y a la influencia de expresiones culturales foráneas, y claro, se describe de qué manera afecta la educación impartida en la I.E.A. Inkal Awá a la cultura de este pueblo. Es preciso señalar, además, que

según la característica de proyección étnica de la investigación Etnográfica, la descripción e interpretación de la educación recibida por los indígenas Awá y la percepción u opinión que tienen al respecto, pueden ser válidas y extensibles para comprender la vivencia experimentada por otras comunidades indígenas o afro de condiciones similares, en Nariño o en otras regiones de Colombia.

Para la realización de esta investigación, se tiene en cuenta la Unidad de Análisis o Población conformada por 90 estudiantes de educación secundaria de la I.E.A. Inkal Awá inscritos en los Grados 6º a 11º. Además se tiene en cuenta a los padres de familia de los estudiantes de secundaria.

La Unidad de Trabajo o Muestra está conformada por 31 personas correspondientes a 21 estudiantes, 12 del Grado Décimo y 9 del Grado Once, y 14 padres de familia de 10º y 11º. A estos estudiantes y padres de familia se aplicó las Encuestas Estructuradas y las Entrevistas Focales, además fueron objeto de observación que se consignó en el Diario de Campo.

Para efectos de recoger la información pertinente a la investigación, se recurre a las siguientes técnicas: en primer lugar se acude a la OBSERVACIÓN PARTICIPATIVA. Esta técnica es acogida porque permite acopiar información de estudiantes y padres de familia participantes mediante diálogos informales, revisión de los cuadernos de las distintas áreas de los estudiantes de los Grados Diez y Once, y demás lecturas de observación que puedan surgir del ingreso a algunos salones sin información previa del proceso investigativo que se está realizando; es que esta técnica posibilita obtener información sin que los investigadores guarden ningún nexo con los estudiantes y sus familias, lo cual concuerda con lo que al respecto afirma Ágreda Montenegro: “El observador permanece como espectador ajeno a la dinámica interna de participación”<sup>1</sup>. La información obtenida mediante la Observación Participativa se registra en un DIARIO DE CAMPO, en que se ordenan las observaciones de acuerdo a ítems y preguntas definidas que corresponden a los objetivos formulados.

En segundo lugar, se realizan ENCUESTAS ESTRUCTURADAS a Estudiantes y Padres de Familia de los Grados Diez y Once. Se adopta esta técnica porque a través de ella es posible obtener opiniones, comentarios y sugerencias de los estudiantes y padres de familia respecto de la educación recibida en la I.E.A. Inkal Awá y el impacto que ella tiene sobre sus valores culturales tradicionales, y al ser aplicada a la muestra seleccionada permite hacer inferencias de cuál es la percepción que tienen los demás estudiantes y padres de familia respecto de la educación impartida en esta institución. “Además, se adopta esta técnica por ser

---

<sup>1</sup> ÁGREDA MONTENEGRO, Esperanza. Guía de Investigación, Guía de investigación cualitativa-interpretativa. Pasto: IUCESMAG, 2004. p. 12.

considerada una fuente de recolección de información eficaz, en tanto permite entre encuestador y encuestado un intercambio de comunicación”<sup>2</sup>.

También se recurre a efectuar ENTREVISTA FOCAL a 21 estudiantes separados en 3 grupos de 7 estudiantes cada uno, y a 14 padres de familia separados en 2 grupos de 7 padres cada uno, que se hará en un ambiente de conversación informal, contando con un cuestionario básico de preguntas, pero que se retroalimentará en el mismo intercambio de preguntas e información suministrada por los entrevistados.

Es importante señalar que la información recogida en el Diario de Campo y en las Encuestas a estudiantes y padres de familia de los Grados Décimo y Once se organiza y sistematiza analíticamente en Matrices de Información correspondientes. Sobre esta información registrada discriminadamente por categorías, se hace la correspondiente interpretación también por categorías. Ver Tabla 1.

**Tabla 1. Matriz Categorial**

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>CATEGORÍAS</b>	<b>PREGUNTAS ORIENTADORAS</b>	<b>FUENTE</b>	<b>TÉCNICAS</b>
Identificar las costumbres tradicionales de la comunidad Awá del resguardo indígena de Magüí y los cambios adoptados por las nuevas generaciones.	Costumbres Tradicionales Awá	¿Cuáles son las costumbres tradicionales más características del pueblo Awá?	Estudiantes y Padres de Familia de los Grados Décimo y Once de la I.E.A. Inkal Awá.	Observación Participativa, Encuesta Estructurada y Entrevista Focal
Analizar los contenidos y métodos de la educación tradicional Awá del resguardo indígena de Magüí.	Educación Tradicional Awá	¿En qué consiste y de qué manera se lleva a cabo la formación tradicional de las personas en el pueblo Awá?	Estudiantes y Padres de Familia de los Grados Décimo y Once de la I.E.A. Inkal Awá.	Observación Participativa, Encuesta Estructurada y Entrevista Focal

<sup>2</sup> BLANCO, Catalina y BARRETO, Martha. Documentar y Describir. Cuadernillo 3 de Investigar la Investigación. 3ª ed. Santafé de Bogotá: JAVEGRAF, 2005, p. 189.

Tabla 1. (Continuación).

<p>Contrastar los criterios fundamentales de la Etnoeducación y la formación académica impartida en la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá.</p>	<p>Criterios Fundamentales de la Etnoeducación</p>	<p>¿Cuáles son las principales características de la Etnoeducación?</p>	<p>Estudiantes y Padres de Familia de los Grados Décimo y Once de la I.E.A. Inkal Awá.</p>	<p>Observación Participativa, Encuesta Estructurada y Entrevista Focal</p>
<p>Plantear acciones pedagógicas para el fortalecimiento de los valores culturales de la comunidad Awá del resguardo indígena de Magúí.</p>	<p>Fortalecimiento de valores culturales Awá desde la Educación</p>	<p>¿De qué manera se puede fortalecer los valores culturales del pueblo Awá desde la Educación?</p>	<p>Estudiantes y Padres de Familia de los Grados Décimo y Once de la I.E.A. Inkal Awá.</p>	<p>Observación Participativa, Encuesta Estructurada y Entrevista Focal</p>

Fuente. Este estudio

## 2. CONTEXTO SOCIAL Y GEOGRÁFICO

La investigación se llevó a cabo en los siguientes espacios o escenarios particulares: municipio de Ricaurte, resguardo indígena de Magüí e Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá.

### 2.1 MUNICIPIO DE RICAURTE

“Los datos que se presentan a continuación sobre el municipio de Ricaurte, fueron extraídos de la página web de este municipio”<sup>3</sup>. Ricaurte está ubicado en el Sur Occidente del Departamento de Nariño, a 142 Km de su capital Pasto, y a 136 Km de Tumaco. Localizado geográficamente en medio de montañas bañadas por muchos afluentes que enriquecen a su principal, Rio Güiza (Ver Figura 1).

**Figura 1. Ubicación del municipio de Ricaurte en el departamento de Nariño.**



Fuente: [http://www.ricaurte-narino.gov.co/mapas\\_municipio](http://www.ricaurte-narino.gov.co/mapas_municipio).

<sup>3</sup> SITIO WEB DEL MUNICIPIO DE RICAURTE. Disponible en Internet: [http://www.ricaurte\\_narino.gov.co/](http://www.ricaurte_narino.gov.co/) citado el 25 de marzo de 2016.

El municipio de Ricaurte ocupa una extensión de 1.211 Km<sup>2</sup>, o 132.825 hectáreas. La altitud de la cabecera municipal es de 1.810 m.s.n.m., lo que hace que tenga un clima templado/cálido con una temperatura promedio de 22°C. La población indígena ocupa el 81% del territorio municipal correspondiente a 107.706 hectáreas, y la población mestiza ocupa el 19% restante correspondiente a 25,119 hectáreas.

De acuerdo con el citado documento municipal, cuando llegaron los españoles a esta zona del piedemonte costero, la encontraron poblada por los Coaiqueres, quienes pertenecían a los grupos Telembías, Iscuandés y Barbacoas.

La población de Ricaurte fue fundada inicialmente en un punto denominado San Pablo, en un territorio localizado al margen izquierdo del Río Güiza, sobre el camino que conduce de Pasto a Barbacoas, y fue trasladada al sitio actual por la construcción de la nueva vía que conduce a Tumaco, hacia 1885.

La creación del municipio se efectuó mediante Ordenanza No. 21 del 4 de agosto de 1890 expedida por el Estado soberano del Cauca, con el nombre de Ricaurte en honor al prócer de la independencia Don Antonio Ricaurte. En 1904 con la creación del departamento de Nariño, pasó a formar parte de éste.

Históricamente el actual territorio del municipio de Ricaurte, desde la época prehispánica ha estado habitado por las comunidades indígenas Awá, asentadas en el piedemonte de la cordillera sobre los suelos de las cuencas de los ríos San Juan y Güiza que forman parte de la cuenca del Pacífico.

La reserva natural de La Planada se ha convertido en un importante centro de turismo ecológico por las particularidades bióticas que encierra. La Planada tiene una extensión de 3.300 hectáreas y guarda uno de los últimos relictos del llamado Bosque Húmedo Promontano mejor conocido como “Bosque de Niebla”. La flora y fauna de este lugar son particulares, encontrándose un alto índice de especies “endémicas”, es decir, de especies que tienen una distribución muy restringida y sólo se encuentran en esta zona.

La organización Fundación para la Educación Superior (FES) y el Fondo Mundial para la Naturaleza (FMN) en 1982 iniciaron el proyecto que se ha mantenido en el tiempo y promovido la gestión para su conservación y protección. La Organización FES apoyó el desarrollo de la Reserva Natural La Planada en programas de investigación, ofreciendo aspectos logísticos, manejo administrativo y científico, especialmente para estudiantes de pregrado y posgrado que desarrollan sus investigaciones en la Reserva como estación biológica. La Planada inició labores en el año de 1982 como una de las primeras reservas naturales privadas del país. A lo largo de este tiempo La Planada se ha consolidado como una iniciativa de la sociedad civil que demuestra que la conservación de la naturaleza, la investigación, la educación ambiental y el desarrollo comunitario, deben ir de la

mano para lograr una relación armónica del ser humano con su entorno natural. Cabe destacar que en sus bosques nacen 16 quebradas, varias de las cuales alimentan acueductos veredales de las comunidades vecinas a la reserva.

Las artesanías en tetera y la producción panelera lograda en los trapiches constituyen históricamente un atractivo turístico que se ha trabajado en forma no adecuada a las potencialidades que esta riqueza económica y natural conlleva. El tránsito de personas hacia la costa Pacífica, en particular hacia Tumaco y Barbacoas, hacen que se conozca esta región y en tiempos pasados no lejanos se haya considerado un importante lugar de veraneo para los habitantes de la zona andina, en especial de Pasto, Ipiales, Túquerres. Sus casas en madera forman parte de este atractivo turístico.

Según el Plan de Desarrollo Municipal (PDM) de 2008-2011, el municipio de Ricaurte está dividido en 13 veredas, 11 resguardos indígenas y el casco urbano conformado por 10 barrios. (Ver Tablas 2 y 3)

**Tabla 2. Municipio de Ricaurte. Organización Territorial.**

<b>BARRIOS CASCO URBANO</b>	<b>VEREDAS</b>	<b>RESGUARDOS INDÍGENAS</b>	<b>CABILDOS</b>
Santander La Pola Cartagena Avenida Estudiantes Las Palmas Primavera El Comercio El Guayabal	Alto Cartagena Chambú Guadual 6 de Marzo Ospina Pérez Palpis Pilispí San Francisco Villanueva San Isidro San Pablo El Palmar Alemania	Ramos Mongón Pialapí Pueblo Viejo Cuchilla del Palmar Gualcalá Nulpe medio y alto, San Juan. Cuasacuabí Magüí Vegas-Chagüi- Chimbuza Palmar Imbí Medio Alto Cartagena Milagroso-Cuaiquer Viejo	Ramos Mongón Pueblo Viejo Cuchilla del Palmar Gualcalá Nulpe medio y alto Cuasacuabí Magüí Vegas-Chagüi- Chimbuza Palmar Imbí Medio Alto Cartagena Cuaiquer Viejo, Palbí Gualtal, Alto Armada, Isipú, Esperanza Palanquer.

Fuente: Alcaldía Municipal de Ricaurte, EOT 2006-2015.

**Tabla 3. Resguardos Indígenas y Cabildos del Pueblo Awá**

<b>RESGUARDOS INDÍGENAS</b>	<b>NÚMERO DE CABILDOS</b>
Ramos Mongón	1. Ramos Mongón
Pialapí Pueblo Viejo	1. Pueblo Viejo
Cuchilla del Palmar	1. Cuchilla del Palmar
Gualcalá	1. Gualcalá
Nulpe medio y alto, San Juan.	2. Nulpe medio y Nulpe alto
Cuascuabí	1. Cuascuabí
Magüí	1. Magüí
Vegas-Chagüi- Chimbuza	2. Vegas y Chagüi Chimbuza
Palmar Imbí Medio	1. Palmar Imbí Medio
Alto Cartagena	1. Alto Cartagena
Milagroso-Cuaiquer Viejo	5. Cuaiquer Viejo, Palbí Gualtal, Alto Armada, Isipu y Cuesbí Montaña.
<b>Total Resguardos</b>	<b>Total Cabildos</b>
<b>11</b>	<b>17</b>

Fuente: CAMAWARI. Plan de Vida Awá 1998-2002.

Los RESGUARDOS INDÍGENAS son: “Ramos Mongón, Pialapí Pueblo Viejo, Cuchilla del Palmar, Gualcalá, Nulpe Medio y Alto, Cuascuabí, Magüí, Vegas Chagüí Chimbuza, Palmar Imbí Medio, Alto Cartagena, Milagroso Cuaiquer Viejo. Los resguardos indígenas poseen su correspondiente cabildo, forma de gobierno e institución de autoridad indígena, aunque se dan casos en que un resguardo posee más de un cabildo”<sup>4</sup>.

Los Resguardos, según el Plan de Vida Awá, son: “una institución legal y socio-política de carácter especial, conformada por una comunidad o parcialidad indígena, que con un título de propiedad comunitaria, posee su territorio y se rige para el manejo de este y de su vida interna por una organización ajustada al fuero indígena o a sus pautas y tradiciones culturales”<sup>5</sup>.

Los Cabildos son formas de gobierno o instituciones de autoridad indígena, una corporación conformada por miembros representativos de una comunidad indígena. En el Plan de Vida Awá se lee: “El Cabildo es la máxima autoridad de la

<sup>4</sup> ALCALDÍA MUNICIPAL DE RICAURTE. Plan de Desarrollo Municipal (PDM) 2008-2011. Disponible en Internet: <http://www.cdim.esap.edu.co/.../ricaurte/.../nariñopd/.../2008-2011>. Citado el 22 de marzo de 2016.

<sup>5</sup> COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 2001 de 1988, citado por CABILDO MAYOR AWÁ DE RICAURTE. Plan de Vida Awá. Ricaurte, Nariño: CAMAWARI, 2002, p. 14. Disponible en Internet: <http://www.observatorioetnicocecoin.org.co/.../Plan...de...Vida...Camawari>. Citado el 29 de febrero de 2016.

parcialidad y/o comunidad indígena. Nadie tiene dentro de la parcialidad y/o comunidad más autoridad que el Cabildo”<sup>6</sup>.

La Comunidad Indígena según el Artículo 2 del Decreto 2164 de 1965, expedido por la Presidencia de la República de Colombia y citado por CAMAWARI en su Plan de Vida es definida en los siguientes términos: “Grupo o conjunto de familias de ascendencia Amerindia que tiene conciencia de identidad, que comparte valores de identificación con su pasado aborígen, manteniendo rasgos y valores de su cultura tradicional así como formas de gobierno y control social de sus comunidades”<sup>7</sup>.

Según la organización CAMAWARI, las Comunidades son los nuevos asentamientos indígenas a los que por distintas causas han tenido que emigrar. En el momento se cuenta con 80 comunidades indígenas Awá. (Ver Tabla 4)

**Tabla 4. Comunidades Indígenas de CAMAWARI.**

<b>CABILDOS</b>	<b>NÚMERO DE COMUNIDADES</b>
Magüí	6. Guadual, Cumbás, Magüí, Imbina, Cucarachera y Arrayan
Cuascuabí	2. Cuascuabí y Paldubi.
Ramos Mongón	4. Ramos, Mongón, Mirador y Manchuria.
Gualcalá	7. Santa Rosa, San Antonio, San Francisco, Río Blanco, Bajo Gualcalá, Chinai y Santa Fe.
Nulpe Alto	10. Chicandina, Cuasbil, San Luis Nulpe Alto, Quembí, Placer, Nulpe Alto, Hojal, Angostura, San Vicente y Cabecera Nulpe Alto.
Nulpe Medio	13. Puente Piedra, Chical, San Luis Nulpe Medio, Balsal, Telpí Bajo, Peñas Blancas, Andalucía, Nulpe Medio, Piguantis, Alto San Luis, Mojarra, Guadual y Corozal.
Pueblo Viejo	7. Pueblo Viejo, Curcuel, Casa Grande, Pialapí, Bocana, Aguacate y Yare.
Cuchilla del Palmar	2. Cuchilla del Palmar y Bogotá Chiquito.
Vegas	4. Vegas, Quelbí, San Antonio y Chanul.
Chagüi, Chimbuza	6. Candillas, Nembí Bajo, Chagüi, Chimbuza, Chapilal y Cimarrón.
Alto Cartagena	2. Alto Cartagena y Santa Clara.
Cuaiquer Viejo	2. Cuaiquer Viejo y Tefi.

<sup>6</sup> CABILDO MAYOR AWÁ DE RICAURTE (CAMAWARI). Plan de vida Awá, Op. cit., p. 13.

<sup>7</sup> Ibid., p. 11.

Tabla 4. (Continuación).

Palbí Gualtal Alto Armada Cuesbí Montaña  Isipu Palmar Imbí Medio	4. Palbí, Gualtal, Zaragoza y Palpis. 4. Cuesbí Carretera, Carrizal, Alto Armada y Yuyal. 4. Cuesbí Montaña, Esperanza, San José de Vegas y Palanquer.  1. Isipu. 2. Palmar e Imbí Medio.
<b>Total Cabildos 17</b>	<b>Total Comunidades 80</b>

Fuente: CAMAWARI. Plan de Vida Awá 1998-2002.

Según el Esquema de Ordenamiento Territorial, la población indígena Awá ocupa el 90% del territorio en calidad de “propiedad colectiva indígena y el restante 10% corresponde a la comunidad campesina y está en la cabecera municipal”<sup>8</sup>. Sin embargo, según el pueblo Awá, la población indígena ocupa el 81% del territorio del municipio de Ricaurte y la población mestiza ocupa el 19% restante, según se afirma en el documento Plan de Vida Awá de CAMAWARI: “El territorio del municipio de Ricaurte está ocupado por población indígena Awá en un área de 107.706 hectáreas (81%) y población mestiza en una área de 25.119 hectáreas (19%)”<sup>9</sup>.

En el municipio de Ricaurte la calidad de la educación es deficiente en infraestructura y dotación de materiales educativos. El servicio de educación es prestado por la Institución Educativa Nacional Ricaurte, que de acuerdo con la Ley 715 de 2002, por la que se crean las Instituciones Educativas y se establece la asociación de escuelas con colegios, le fueron asociadas las antiguas Escuela Urbana de Niñas y Escuela Urbana de Niños y, por lo tanto, cuenta con servicios de Preescolar, Primaria y Secundaria.

Cabe señalar que la Institución Educativa Nacional Ricaurte para Preescolar cuenta con aulas en buen estado de conservación; para secundaria su infraestructura se encuentra en buen estado, pero presenta deficiencia en el espacio físico para aulas y el salón múltiple. “Las instalaciones de las escuelas para la educación primaria presentan deficiencia de espacio físico para aulas y salones múltiples, así como falta de mantenimiento de la infraestructura”<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> ALCALDÍA MUNICIPAL DE RICAURTE. Esquema de Ordenamiento Territorial EOT 2006-2015, p. 96.

<sup>9</sup> CAMAWARI, Plan de Vida Awá, Op. cit., p. 31.

<sup>10</sup> ALCALDÍA MUNICIPAL DE RICAURTE. EOT, Op. cit., pp. 138-139.

## 2.2 RESGUARDO INDÍGENA DE MAGÜÍ

“De acuerdo con el Plan de Vida Awá, planteado por el Cabildo Mayor Awá de Ricaurte (CAMAWARI), el resguardo de Magüí fue constituido el 29 de noviembre de 1994 mediante Resolución 051, expedida por el Instituto Colombiano de Reforma Agraria (INCORA), siendo el resguardo número 7 por orden de creación y legalización”<sup>11</sup>.

El resguardo de Magüí se localiza en el costado suroccidental del municipio de Ricaurte, su extensión es de 6.608 hectáreas que corresponden al 6.1% del territorio indígena total de 107.706 hectáreas. (Ver Figura 2)

**Figura 2. Ubicación del Resguardo Indígena de Magüí en el Municipio de Ricaurte.**

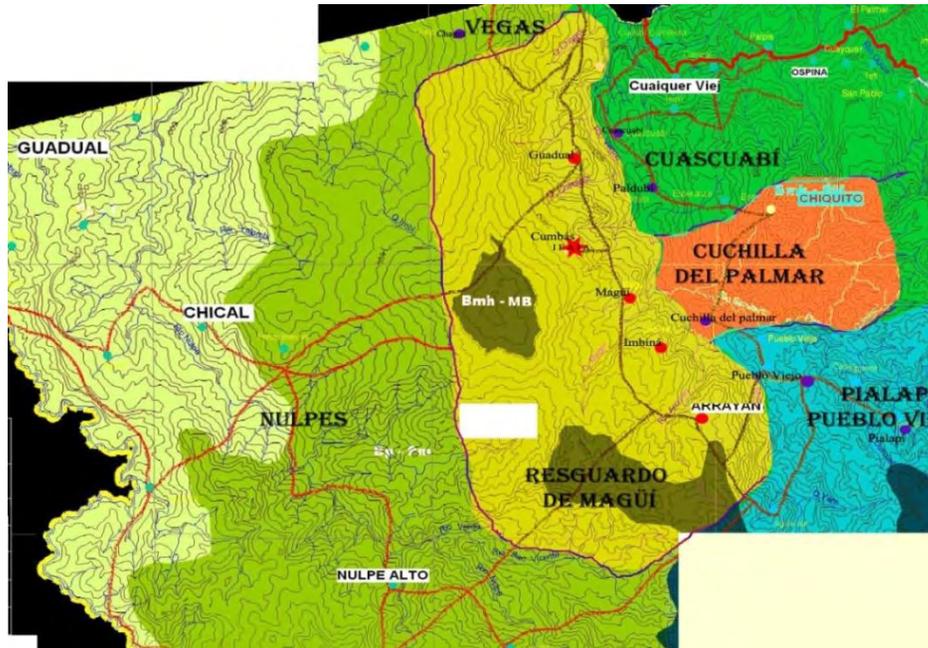


Fuente: Vista satelital [http://www.colombiamapas.net/ricaurte\\_narino.html](http://www.colombiamapas.net/ricaurte_narino.html)

El Resguardo Indígena de Magüí limita con los siguientes resguardos: al Norte con Vegas y Milagroso-Cuaiquer Viejo; al Oriente con Cuascuabí, Cuchilla del Palmar y Pialapí-Pueblo Viejo; al Sur con Pialapí-Pueblo Viejo, Nulpe Medio y Alto; y al Occidente con Nulpe Medio y Alto. (Ver Figura 3)

<sup>11</sup> CAMAWARI, Plan de Vida Awá, Op. cit., p. 21.

**Figura 3. Mapa del Resguardo Indígena de Magüí.**



Fuente: El Derecho Propio del Cabildo Indígena del Resguardo Indígena de Magüí, 2010.

La región habitada tiene diferentes pisos altitudinales que van desde los quinientos (500) hasta los dos mil (2000) metros sobre el nivel del mar. La influencia de la Costa Pacífica sobre el área hace que la temperatura oscile entre los 12° y 30° grados centígrados. Los suelos de este resguardo son altamente ácidos y arcillosos, de baja fertilidad, son suelos de origen volcánico. La topografía del resguardo de Magüí es quebrada debido a que sus tierras se hallan en las estribaciones de la cordillera occidental.

Según el mismo documento de CAMAWARI, los procesos de constitución de los resguardos del pueblo Awá en el municipio de Ricaurte se iniciaron en 1985, y han continuado hasta el año 2005, cuando se legalizaron debidamente los últimos 3 resguardos. En efecto, aquel proceso iniciado en 1985 comenzó a dar frutos después de 1990, ya que el 13 de julio de 1992 se constituyó el primer resguardo, el de Ramos Mongón, seguido de la constitución de los siguientes resguardos: Pialapí/Pueblo Viejo el 9 de febrero de 1993; Cuchilla del Palmar el 14 de abril de 1993; Gualcalá el 13 de julio de 1993; Nulpe Medio y Alto el 25 de mayo de 1994; Cuascuabí el 21 de julio de 1994; Magüí, como se afirmó, el 29 de noviembre de 1994. “El documento Plan de Vida, publicado en el 2002 consignaba que en ese entonces se encontraban en proceso de legalización los resguardos de: Milagroso/Cuaiquer Viejo, Palmar/Imbí Medio y Alto Cartagena”<sup>12</sup>. El documento

<sup>12</sup> Ibid., p. 21.

explica además, que la legalización de los resguardos implicaban ampliación y saneamiento, entendiéndose esto último por “el proceso de estudios y compras de las fincas de los mestizos que están dentro del/los resguardos por parte del INCORA para entregarles a los cabildos”<sup>13</sup>.

Es oportuno señalar que en el Plan de Vida Awá se anota que la constitución de los Resguardos y Cabildos “en los cuales se basa nuestra existencia y organización” tiene su propio marco histórico y jurídico, refiriendo que les cobija la legislación española sobre resguardos expedida en el Siglo XVI, y luego por la legislación republicana de Colombia del Siglo XIX mediante la ley 89 de 1890, y la Constitución de Colombia de 1991. En efecto en el Plan de Vida Awá se lee:

Las guerras y explotaciones a que fueron sometidas las comunidades indígenas obligaron en 1532 al Rey Felipe II de España, a dictar la Ley 5° sobre protección de los naturales en América, ya que sin indígenas se terminaba la mano de obra sin pagar fuente de tributos. Esta ley reconoció también que los indígenas eran los legítimos propietarios de la tierra. En el siglo XVI se crean los primeros Resguardos<sup>14</sup>.

Es necesario aclarar que en el siglo XVI no se dieron las disposiciones para creación de resguardos sino lo que se llamó “Reducciones de indios”, por el rey Carlos V en 1546, a través de la Ley de Reducciones, y con anterioridad lo que se dio fueron unas reparticiones de tierras que se quedaron en letra muerta porque, como afirma el humanista nariñense Ignacio Rodríguez Guerrero: “fue en el siglo XVII cuando la corona española comenzó a considerar la situación de los indios americanos, pues en el siglo XVI no aplicó ninguna medida tocante a la propiedad indígena en América”<sup>15</sup>.

Sólo a partir del siglo XIX por medio de la Ley 89 de 1890, se constituyen formalmente los Resguardos Indígenas en Colombia, y en el siglo XX se dan unas serie de disposiciones ambiguas, aparentemente en favor de los indígenas pero en el fondo les perjudicaba hasta llegar a mediados del siglo XX con decretos de disolución de los resguardos en Nariño con excepción de unas diez parcialidades sobre todo al sur del departamento. Por consiguiente, es necesario anotar que la constitución de resguardos del pueblo Awá para después de 1990 es tardía, e incluso, muy reciente, porque como se verá oportunamente, sólo a partir del siglo XX, en los años ochenta esta etnia tuvo visibilidad y reconocimiento por parte de la cultura dominante, ya que hasta entonces su presencia se diluía en conjeturas debido en parte a que por efecto de continuos desplazamientos obligó a las parcialidades Awá internarse cada vez más en la selva, en territorios inhóspitos para refugiarse y protegerse del acoso agresivo de los blancos o mestizos.

---

<sup>13</sup> Ibid., p. 21.

<sup>14</sup> Ibid., p. 13.

<sup>15</sup> RODRÍGUEZ GUERRERO, Ignacio. Estudios históricos. Pasto: Imprenta Departamental, 1946, p. 254.

“En el Resguardo de Magüí se asienta, según el Plan de Vida de CAMAWARI, una población aproximada de 799 habitantes, de los cuales 416 son hombres y 383 mujeres, conformando 135 familias”<sup>16</sup>, y está conformado por cinco veredas a saber: Guadual, Cumbás, Magüí, Imbiná y Arrayán. El 95% de la población profesa la fe católica y el 5% restante pertenece a sectas cristianas o evangélicas.

En este Resguardo no se cuenta con ninguna empresa de transporte público, ni particular, pues la carretera es una vía en estado incipiente de construcción (carretera destapada), el medio de transporte más utilizado es el animal (caballos y mulas), aunque últimamente se tiene como otra opción el transporte en motocicleta que permite acceder a sitios donde no es posible la llegada de carros.

De acuerdo con la estratificación socioeconómica del país, la comunidad Inkal Awá del resguardo de Magüí pertenece al estrato cero, el más bajo de la sociedad colombiana.

La principal actividad productiva es el cultivo de plantas alimenticias como: maíz, frijol, plátano, caña de azúcar y yuca; sin embargo, su forma de producción es de autoconsumo y los pocos excedentes que quedan son comercializados en poblaciones mestizas cercanas a muy bajo costo que les permita conseguir productos alimenticios de que se carece en el lugar y que se han vuelto indispensables en la canasta familiar como sal, aceite, enlatados.

Otras actividades productivas son la fabricación de panela, la bebida alcohólica a base de jugo de caña llamada chapil, elaboración de artesanías (canastos, marimbas e higras o jigras, una especie de mochila o bolso) confeccionados a partir de vegetales y fibras vegetales de la región, la pesca y caza artesanales, cría de ganado vacuno y de especies menores como cerdos, cuyes y gallinas. También se proveen de productos alimenticios mediante procesos de pancoger como: chontaduro, borojó, caimito, guabas, guayaba y limón.

Políticamente el Resguardo de Magüí está organizado en un Cabildo cuyo representante legal es el gobernador, aunque la mayor instancia decisoria es la Asamblea General del Cabildo, integrada por la corporación del Cabildo y la comunidad en general.

En el pueblo Awá el Cabildo es la corporación encargada de la administración de justicia, de manera que amparado en la Constitución Política de Colombia, en las distintas leyes sobre indígenas y en el derecho ancestral el Cabildo cumple funciones administrativas, legislativas y judiciales. El Cabildo está conformado por varios funcionarios tales como gobernador, secretario y tesorero entre otros que son elegidos por las personas mayores de quince años, para un año de vigencia, como se lee en el Plan de Vida Awá.

---

<sup>16</sup> CAMAWARI, Plan de Vida Awá, Op. cit., p. 33.

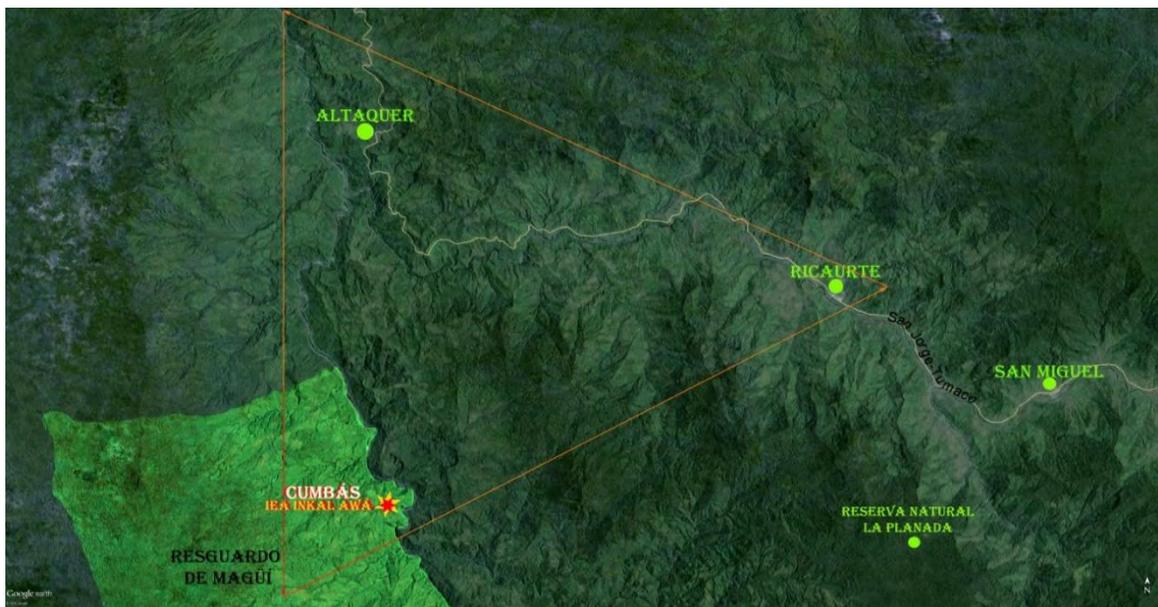
### 2.3 INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGROPECUARIA INKAL AWÁ

En seguida se consideran los aspectos característicos principales del plantel educativo donde se lleva a cabo la investigación, de acuerdo con información extraída del Proyecto Educativo Institucional (PEI) versión 2016.

La Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá se encuentra dentro del territorio Awá del Resguardo Indígena de Magüí, municipio de Ricaurte. Se ubica en la vereda Cumbás. De acuerdo con el mapa de la Figura 4, se localiza en el costado nororiental del resguardo de Magüí. (Ver Figura 4)

Los miembros de la comunidad Awá, en especial los mayores y padres de familia, buscando la inclusión y el reconocimiento como parte del Estado colombiano, en 1995 se organizaron en un paro cívico del Piedemonte costero exigiendo la creación de un colegio en su territorio montañoso, para tener acceso a la educación colombiana pero teniendo en cuenta su identidad cultural y su autonomía como pueblo Awá, sirviéndose de la educación para hacer conocer al “mundo de afuera” las particularidades de su cultura ancestral y, a su vez, informarse más acerca de la cultura de la sociedad dominante en Colombia.

**Figura 4. Localización de la IEA Inkal Awá en el Resguardo de Magüí.**



Fuente: Vista satelital [http://www.colombiamapas.net/ricaurte\\_narino.html](http://www.colombiamapas.net/ricaurte_narino.html).

Fue así que en 1995 se creó la Institución Agropecuaria Comunitaria Indígena de Magüí (IACIM). Surgió como una necesidad de Educación en el nivel de Básica Secundaria y Media Vocacional de la Zona Indígena del Municipio de Ricaurte.

Como se afirmó anteriormente, la IACIM fue producto de la lucha de un grupo de indígenas del Resguardo de Magüí recientemente constituido en noviembre de 1994, quienes por los altos costos de educación para los indígenas en otras instituciones y lugares deciden crear un plantel que proyecte el tipo de educación acorde a sus ancestros ya que el de las otras instituciones están fuera de su contexto cultural. Bajo el compromiso firmado entre el gobierno de Colombia y las comunidades participantes en el paro regional de 1995 en la localidad de Altaquer, se decide dar paso a la creación de este centro educativo, denominado, como se afirmó, Institución Agropecuaria Comunitaria Indígena de Magüí (IACIM).

El 24 de septiembre de 1997 los supervisores Luis Alberto Calvache y Jaime Goyes hacen la visita para la aprobación de funcionamiento de la institución, con Licencia N° 501 del 14 de octubre de 1997 de la S.E.D. de Nariño, iniciando labores en esta fecha. Su primer rector fue el padre Jesús Iván Martínez, nombrado por la comunidad.

Los dos primeros años funcionó en un local prestado por la Escuela de Magüí. Ya en 1999 el Resguardo compró dos hectáreas de terreno en la vereda Cumbás y las cedió al colegio. En ese mismo año se construye el primer módulo y se comienza a laborar en la nueva sede. En el 2001 bajo Licencia No. 1974 del 5 de octubre, se aprueba la formación para grados 6° a 9°, y en el año 2002-2003 se otorga la aprobación en Media Vocacional.

Hasta el año 2000 la institución llevó el nombre anterior, desde el año 2003 pasó a denominarse Institución Educativa de Magüí (IEM), para finalmente llevar el nombre actual de Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá (IEAIA).

La Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá atiende las necesidades del servicio educativo de cinco resguardos en el propio corazón del territorio, en su ambiente natural y en su contexto social y cultural. Los cinco resguardos a los que alcanza la cobertura de esta Institución Educativa, y de donde proceden los estudiantes beneficiarios del servicio educativo son: Vegas, Cuchilla del Palmar, Cuascuabí, Nulpe Alto y Nulpe Medio, y además llegan estudiantes de la población vecina de Altaquer, perteneciente al municipio de Barbacoas.

En la actualidad la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá cuenta con 5 módulos de aulas, un área de internado de 2 salones habilitados como dormitorios para 70 estudiantes, separados por sexos, una sala de computadores, una biblioteca y una granja. Ofrece educación a 160 estudiantes discriminados por niveles y grados de la siguiente manera: preescolar 5, básica primaria 65, básica secundaria 69 y de media vocacional 21 estudiantes. (Ver Figura 5)

**Figura 5. Vista panorámica de Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá.**



Fuente: Esta investigación.

Vale la pena tener en cuenta que el acceso a la Institución Educativa se dificulta, por cuanto la distancia entre la población más cercana y que sirve de acceso al resguardo de Magüí, el poblado de Altaquer -localizado en la vía Pasto-Tumaco, del municipio de Barbacoas-, y la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá es de aproximadamente 20 kilómetros a través de una topografía montañosa, distancia que se debe cubrir a pie. El único caballo propiedad de la Institución se emplea para el ingreso de los alimentos y otros elementos necesarios para el funcionamiento de la misma, pues no se cuenta con el servicio de transporte vehicular. En el presente la motocicleta (el mototaxismo) se está convirtiendo en una opción de gran utilidad pero el alto costo no la hace asequible a la población en general.

Cabe señalar que el funcionamiento y desempeño de la Institución Educativa Inkal Awá se ha mantenido con mucho esfuerzo de todos, padres de familia, estudiantes y docentes, a pesar de los atentados, las amenazas a docentes y la escasa implementación pedagógica. Empeñados en luchar por la juventud de este territorio que vive bajo la influencia exocultural (la cultura de afuera) a través de varios factores, que inquietan y alteran en los estudiantes su percepción de ser y su deber ser, por cuanto están sometidos al vaivén de diferentes paradigmas que lo desorientan en la definición de su proyecto de vida y de su propia raíz ancestral.

La Misión Institucional es: Hacer posible el mejoramiento cultural de nuestro contexto, la formación de las nuevas generaciones tanto en la parte científico cultural, comunitaria, medioambiental y agropecuaria, para poder asumir con responsabilidad el hombre Awá su propio proceso, de tal forma que surjan nuevas y mejores posibilidades para toda esta etnia del municipio de Ricaurte.

La Visión Institucional pretende llevar a efecto en un futuro cercano los anhelos de ampliar la cobertura del servicio educativo a través del compromiso generoso y desinteresado.

La Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá, tiene la tarea de hacer posible el fortalecimiento cultural del pueblo Awá, mediante la aportación en la formación de nuevas generaciones en los componentes: Científico Cultural, comunitario, medioambiental y agropecuario.

La meta de la institución es convertirse en el eje y motor del proceso educativo de la comunidad Awá de Ricaurte en los ámbitos, socioculturales, medioambientales, técnico científicos y agropecuarios. Lo anterior, se fundamenta en que la Institución Educativa es la única que ofrece todos los niveles escolares (preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional) para el sector indígena del municipio de Ricaurte.

En la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá se están llevando a cabo las siguientes actividades académicas educativas: a). Académica-Formativa. En los ámbitos de la formación humana integral dentro de los principios de la cosmovisión Awá, agropecuario, ecológico y social; b). Social. Trabajar con organizaciones por la defensa de los derechos sociales y el Derecho Internacional Humanitario (DIH), para minimizar el impacto del conflicto armado en el territorio Awá; c). Formulación y Gestión de Proyectos. Trabajar con organizaciones que apoyan proyectos productivos sostenibles, de conservación de la naturaleza y sociales en comunidades indígena.

## **2.4 TERRITORIO AWÁ**

Según Benhur Cerón el pueblo Awá, que él identifica como “grupo indígena Kwaiker”, se localiza en el piedemonte occidental de la cordillera Andina, en una región que se extiende “desde la parte alta del río Telembí en los municipios de Piedrancha y Guachavéz hasta el interior de la República del Ecuador y tiene como referencia las localidades de Maldonado, Tobar, Donoso, El Tambo y Lita, sin embargo el 90% del área Kwaiker corresponde al municipio de Ricaurte”<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> CERÓN SOLARTE, Benhur. Los Awá-Kwaiker. Un grupo indígena de la selva pluvial del Pacífico Nariñense y el Nor-Occidente Ecuatoriano. Quito: Abya-Yala, 1986. p. 13.

De su parte Eugen Haug hace una descripción más detallada de la localización de los Awá, incluyendo unos asentamientos en el departamento del Putumayo, en los cuales no entra en detalles porque considera asentamientos “más recientes” y por no haber “conseguido datos precisos en lo que se refiere tanto a la ubicación y extensión como al tiempo de existencia de estos asentamientos”<sup>18</sup>, además, Eugen Haug contabiliza en 5.000 km<sup>2</sup> el territorio Awá, y detalla los territorios municipales colombianos y provincias ecuatorianas que comprende:

La mayor parte del hábitat actual de los Awá se encuentra en la Cordillera Occidental desde las estribaciones de la Sierra Nevada del Cumbal hasta cercanías de la Costa Pacífica, en el extremo suroccidental de Colombia y en el noroccidente del Ecuador. Además de este territorio que suma alrededor de 5.000 km<sup>2</sup> y que está ubicado en el Departamento de Nariño en las jurisdicciones de los actuales Municipios de Mallama, Ricaurte, Barbacoas, Guachavéz, Roberto Payán y Tumaco (Colombia), y en las Provincias Carchi, Esmeraldas e Imbabura (Ecuador). Hay otras tres pequeñas parcialidades en el Departamento del Putumayo (Colombia): en los Municipios de Orito, La Hormiga y Villagarzón. En total el territorio está situado entre 76 y 79 grados de longitud Oeste y entre 1 y 2 grados de latitud Norte<sup>19</sup>.

A su vez la organización indígena Camawari señala que las ocupaciones actuales del pueblo Awá han sido producto de migraciones o desplazamientos provocados por la llegada de pobladores colonos o mestizos, atraídos al territorio por diversos factores como la minería en Barbacoas y la construcción de la carretera a Tumaco. En efecto, afirma el documento de Camawari:

Las actuales zonas de ocupación de las comunidades del Pueblo Awa–CAMAWARI han sido pobladas por migraciones provenientes de Tumaco y Barbacoas que llegaron al corregimiento de Altaquer, a la comunidad de Cuaiquer Viejo, Vegas y Pueblo Viejo en los años de 1850, considerados estos asentamientos humanos como centros principales o focos de migración que realizaron los Awá desde su tradicional asentamiento humano. La corriente migratoria ocurrida entre 1850 y 1915, se dio por buscar lugares aislados de las poblaciones colonizadoras, por el aumento poblacional y por sus propias necesidades de sobrevivencia, esto ha hecho que las comunidades se encuentren dispersas en todo el territorio<sup>20</sup>.

Posiblemente, según Benhur Cerón, el desplazamiento de Awás al departamento del Putumayo se dio a mediados del siglo XX, después de que se activó el comercio de Nariño con el norte de Colombia a través de la vía Pasto-Popayán en los años 40, que hizo experimentar un bajón en la dinámica comercial de los poblados ubicados en el camino Túquerres-Barbacoas, en que localidades como

---

<sup>18</sup> HAUG, Eugen. Los nietos del trueno. Construcción social del espacio, parentesco y poder entre los Inkal-Awá. Quito: Abya-Yala, 1994, p. 71.

<sup>19</sup> Ibid., p. 71.

<sup>20</sup> CAMAWARI, Plan de Vida Awá, Op. cit., p. 25.

Barbacoas y Ricaurte tuvieron un descenso significativo entre un 10% y un 50% principalmente en Ricaurte, emigrando el grueso de la población mestiza al Ecuador, Valle del Cauca y Putumayo, según afirma Benhur Cerón.

Según información de la ACIPAP (Asociación de Cabildos Indígenas del Pueblo Awá del Putumayo), unas parcialidades de los Awá se desplazaron al departamento del Putumayo hace unos 50 años, donde conviven con el pueblo Inga principalmente en Villagarzón, Puerto Caicedo, Orito y San Miguel.

Respecto de su localización actual se debe afirmar, en términos generales, que los Awá habitan en la frontera colombo ecuatoriana. Sus asentamientos principales en Colombia están en los municipios nariñenses de Ricaurte en el que aparecen registrados 16 resguardos, Tumaco con 8 resguardos, Barbacoas con 4 resguardos y Putumayo con 4 resguardos. A partir del censo realizado por la UNIPA (Unidad Indígena del Pueblo Awá), la población Awá en Colombia se estimaba al 2006, en 9.100 personas.

El documento “Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá”, elaborado por las organizaciones indígenas UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, determina e identifica de la siguiente manera la ubicación geográfica del territorio Awá:

...el territorio de nuestro Pueblo Awá,...comprende gran parte del suroccidente de Colombia y del noroccidente de Ecuador, con una extensión aproximada de 610.000 hectáreas, de las cuales 480.000 están en Colombia y 116.640 en Ecuador.

En Colombia nuestro territorio se encuentra en los municipios de Ipiales, Mallama, Ricaurte, Barbacoas, Roberto Payán, Samaniego, Santa Cruz de Guachavéz y Tumaco, en el departamento de Nariño; y en los municipios de Puerto Asís, Valle del Guamuéz, San Miguel, La Dorada, Orito, Puerto Caicedo, Villa Garzón en el departamento del Putumayo. En Ecuador, los Awá estamos asentados a lo largo del río San Juan, en las localidades de Tobar Donoso, Chical, Jijón y Caamaño (provincia de Carchi), Alto Tambo, Mataje y Ricaurte Tululbí (provincia de Esmeraldas) y Lita y Buenos Aires (provincia de Imbabura)<sup>21</sup>.

## **2.5 IMPACTOS DE LA CULTURA OCCIDENTAL EN EL PUEBLO AWÁ HOY**

Al considerar la forma de vida de los indígenas Awá hoy necesariamente se está ante la presencia de un fenómeno fuerte de modificación cultural, que unos llaman aculturación, otros denominan transculturación, pero que últimamente está

---

<sup>21</sup> UNIPA (Unidad Indígena del Pueblo Awá), CAMAWARI (Cabildo Mayor Awá de Ricaurte) y ACIPAP (Asociación de Cabildos Indígenas Awá del Putumayo). Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá (Inkal Awá Sukin Kamtana Pit Parattarit). Ricaurte (Nariño): UNIPA, CAMAWARI, ACIPAP y MEN, 2010. p. 9.

haciendo carrera y tomando mayor fuerza una posición conciliadora, intermedia entre una y otra, o entre inculturación o endoculturalidad y exoculturación o exoculturalidad, denominada interculturalidad, que implica encuentro integrador de valores culturales diversos, que permitan en este caso a los indígenas Awá integrarse al contexto social en que están inscritos, asimilando algunos aspectos y valores de la cultura dominante pero sin renunciar a sus valores o particularidades culturales que implican preservación de su identidad cultural como pueblo, porque con el pretexto de que conserven a ultranza su identidad cultural no se puede negarles que participen de algunos beneficios de la cultura mestiza dominante como servicios públicos y educación entre otros, que les permita no esconder su cultura sino, por el contrario, hacerse visibles ante el contexto regional, nacional y mundial.

Por consiguiente, se sienta como premisa y precedente que los investigadores autores de este trabajo no comparten posiciones extremas con relación a los indígenas, de un purismo idealista o de una transculturalidad globalizante con desaparición de las particularidades culturales de las comunidades minoritarias, optando por una interculturalidad conciliadora de integración para beneficio de todos, donde unos aprenden de otros y todos aprenden de todos.

Los sectores del Pueblo Awá de mayor contacto con poblaciones mestizas y de colonos, como los de la frontera entre la carretera y la selva del territorio Awá, tienen mayor influencia de culturas foráneas, hasta llegar inclusive a hacerlos dependientes “de los productos apetecidos por la cultura dominante”, según afirma Benhur Cerón, hasta ir cambiando su cultura de manera que “la cacería poco a poco es reemplazada por la cría de animales domésticos, y la recolección disminuye en la medida que los nuevos cultivos sedentarizan al grupo”<sup>22</sup>. Por lo tanto, la manera de ser y de vivir los Awá hoy día, se da como resultado de una combinatoria de un modo de vida modificadas por la inclusión de formas culturales externas, y la adopción de nuevas formas de vivir y de actuar, ya que como afirma Cerón: “No obstante este proceso de aculturación, las actividades tradicionales subsisten y se combinan con las adquiridas; todas en conjunto permiten la subsistencia del indígena”<sup>23</sup>.

Ahora bien, no cabe duda que en los últimos 20 años la cultura dominante en Colombia ha hecho presencia en el territorio Awá a través de dos fuentes: el conflicto armado de Colombia y los proyectos y megaproyectos de desarrollo nacionales y transnacionales, que no han hecho otra cosa sino alterar la cultura indígena Awá, tanto en el territorio o entorno natural y en el espacio humano, social, siendo las más afectadas las nuevas generaciones del Pueblo Awá, es decir, las(os) adolescentes y las niñas y los niños en edad escolar, en quienes se aprecia un fuerte debilitamiento de sus valores culturales por desplazamiento de

---

<sup>22</sup> CERÓN SOLARTE, Los Awá-Kwaiker, Op. cit., p. 50.

<sup>23</sup> Ibid., p. 50.

valores culturales foráneos que han sido adoptados debido a que la persuasión les ha llegado con visos de imposición. Es que los actores del conflicto armado, el personal de empleados y trabajadores de empresas nacionales y transnacionales legales, de empresas ilegales (de minería por ejemplo) o de las difusas empresas cocALERAS, han llegado al territorio Awá aprovisionados de toda clase de equipos incluyendo las armas, y una serie de actitudes propias de la cultura del consumismo y de la muerte, alterando con ello la cultura Awá en la familia y las nuevas generaciones. Lastimosamente esta ha sido la cara negativa con que ha llegado la cultura occidental al Pueblo Awá desde finales del siglo XX, porque no se puede desconocer que hay otras facetas, logros y aportes positivos como la energía eléctrica, por ejemplo.

El impacto de esta parte negativa de la cultura occidental se da básicamente en dos campos: el humano y el ambiental. Por consiguiente, a continuación se consideran las distintas afectaciones de la cultura en el Pueblo Awá, aclarando que por cuestiones de organización se han separado estas dos áreas de afectaciones, porque, como se sabe, en el Awá por su cosmovisión, no es viable separar al hombre del entorno natural porque para los Awá el indígena es uno con su territorio, de manera que en la primera categoría o campo humano de afectaciones se comprende lo social y lo cultural, y en el campo ambiental se especifican las afectaciones en el entorno natural aunque, como se verá, al afectar el medio ambiente lleva conexas consigo afectaciones al Pueblo Awá y su cultura, de ahí que hay instantes, que son muy frecuentes, en que las dos esferas, de afectaciones en lo humano y en lo ambiental, se interceptan, se yuxtaponen y hasta se confunden.

Por lo tanto, sin más dilaciones se invita a transitar por esos terrenos en que con un espeso halo maldito la cultura occidental ha invadido el Katsa Su Awá, el Territorio Awá, produciendo esa hibridación cultural en las nuevas generaciones del Pueblo Awá hoy, jóvenes de ancestro netamente indígena con apariencia de individuos del Bronx neoyorquino, punkeros, metaleros, o hasta de elementos de bandas criminales, paramilitares y narcotraficantes.

**2.5.1 Afectaciones por el Conflicto Armado Colombiano.** La presencia del conflicto armado de Colombia ha extendido sus tentáculos mortíferos por todo el territorio nacional, a pesar de que gobiernos como el doble período de Álvaro Uribe Vélez, negaba que existiera un conflicto armado en Colombia, sin querer aceptar que los antagonismos políticos entre el Estado y la oposición armada, enfrentados desde mediados del siglo XX, tras cincuenta años de choques había degenerado en un conflicto armado que se hacía insostenible y con riesgos de estar caminando por los senderos del No Retorno. Sin embargo, organismo y entidades de control como la Procuraduría General de la Nación, por encima de toda reticencia, se manifestó declarando que evidentemente existía un conflicto armado en el país, situación que había permeado todo el territorio nacional,

incluyendo entre los más afectados los territorios indígenas, que por no tener presencia del Estado se convirtieron en los más vulnerables, incluso de perder su identidad al ser violentados sus territorios. En efecto, la Procuraduría Nacional de la Nación afirmó: “El conflicto armado interno se ha extendido por todo el territorio nacional, afectando gravemente no solo la calidad de vida y los derechos humanos de los grupos étnicos, sino también su identidad cultural y la relación con su territorio”<sup>24</sup>. (Ver Figura 6)

En el contexto del reconocimiento de cómo el conflicto armado se había extendido por todo el país afectando de manera grave los territorios de pueblos indígenas nació el Plan de Salvaguarda étnica del Pueblo Awá, por cuanto la Honorable Corte Constitucional se vio obligada en el año 2009 ordenar al gobierno colombiano, mediante Auto 004 de 2009, se construyeran en todo el país los Planes de Salvaguarda Étnica para 34 pueblos indígenas y un Programa de Garantías. A partir de allí se desarrollaron diferentes reuniones y asambleas. Así, en una asamblea general del Pueblo Awá, en el municipio de Ricaurte, resguardo el Palmar, en enero de 2010, donde participaron las tres organizaciones representativas del Pueblo Awá en Colombia (UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP), con la presencia de entidades del gobierno del nivel nacional y local (la ACNUR, CODHES y MINGA), se inició la construcción del Plan de Salvaguarda Étnica del Pueblo Awá, se socializaron las propuestas de cada una de las organizaciones, se definieron unos criterios para articular los tres documentos, se organizaron cinco mesas de trabajo por cada eje priorizado complementado por los puntos específicos de protección a líderes, verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición, así como la definición de los tiempos a corto, mediano y largo plazo. Así, desde julio de 2009 a marzo de 2010 se construye una primera versión del Plan de Salvaguarda étnica del Pueblo Awá.

---

<sup>24</sup> PROCURADURÍA GENERAL DE LA NACIÓN. El derecho al Territorio: Garantía para la pervivencia de los grupos étnicos, 2009, citado por UNIPA (Unidad Indígena del Pueblo Awá), CAMAWARI (Cabildo Mayor Awá de Ricaurte) y ACIPAP (Asociación de Cabildos Indígenas Awá del Putumayo). Actualización Plan de Salvaguarda Étnica del Pueblo Awá. Nariño-Putumayo: UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, 2012. p. 59.

**Figura 6. Paso de actores armados por Territorio Awá.**



Fuente: Esta investigación.

Al ver que a pesar de las medidas gubernamentales de protección a los pueblos indígenas se siguen presentando violaciones a los Derechos Humanos y al Derecho Internacional Humanitario, el 17 de marzo de 2011, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) se dirigió al Estado colombiano, en virtud de lo establecido por el artículo 25 de su reglamento [sobre medidas cautelares para prevenir daños a personas vinculadas a su jurisdicción], a fin de solicitar la adopción de medidas urgentes para preservar la vida e integridad personal de los miembros de la comunidad indígena del Pueblo Awá situado en los departamentos de Nariño y Putumayo, afectados por la siembra de minas anti personas en su territorio. Y como las violaciones de derechos humanos se siguen presentando, la misma Comisión Interamericana de Derechos Humanos ve la necesidad de emitir el Auto 174 del 9 de agosto de 2011, por medio del cual se adoptan medidas cautelares urgentes para la protección de los derechos fundamentales del Pueblo Indígena Awá. Por último, con todos los elementos anteriores se acordó y aprobó la propuesta conjunta del Plan de Salvaguarda Étnica del Pueblo Awá. “En septiembre de 2011 en el municipio de Orito, Putumayo, se declara instalado el Proceso de Consulta Previa del Plan de Salvaguarda, se acuerdan cronogramas, temáticas, condiciones, participantes. Este proceso final de Consulta Previa implica la revisión del Plan de Salvaguarda

construido entre julio de 2009 y marzo de 2010, que arroja la versión actualizada publicada en el 2012”<sup>25</sup>. Este documento final es el tomado como referencia de información para esta parte del trabajo.

Ahora bien, como se afirmó con anterioridad, el impacto del conflicto armado colombiano se presenta en dos campos: el humano y el ambiental, por consiguiente, se considera enseguida las especificaciones de las afectaciones del conflicto armado a través de los distintos actores beligerantes en el Pueblo Awá.

**2.5.1.1 Afectaciones Humanas, Sociales y Culturales.** En la página 14 del Plan de Salvaguarda Étnica del Pueblo Awá, que en adelante se identifica como PSEPA, que trata del diagnóstico general de la situación vivida por el Pueblo Awá, se comienza dando una visión general de cómo, de repente, la forma de vida normal de los indígenas se vio trastocada por la incursión de personas armadas que llegaron a combatir en el territorio Awá, enfrentados por distintos intereses, unos defendiendo el gobierno y otros en contra que llegaron, además, con la innovación de implementar cultivos de coca declarados ilícitos por el gobierno colombiano, y alrededor del cultivo de coca se formaron empresas informales conformadas por negociantes de la coca, insumos y derivados del cultivo, y desde el aire las fumigaciones con glifosato no se hicieron esperar, produciendo trastornos mortíferos en el territorio Awá, fracturando de modo inevitable el mundo cultural Awá. Colonos mestizos, empresarios y negociantes cocaleros llegaron con propuestas a los indígenas de hacer cambios en sus costumbres agrícolas, y a partir de allí unos los tildaron de colaboradores de guerrilleros o narcotraficantes, o colaboradores del Estado, y sin saber cómo ni por qué los indígenas se vieron de un momento a otro en medio de dos y tres fuegos a la vez. En efecto, se afirma en el citado documento Plan de Salvaguarda Étnica del Pueblo Awá, que en adelante se identifica con sus siglas PSEPA:

Los Awá han tenido que vivir esta arremetida violenta de la cultura occidental, de manera continua, por lo menos los últimos 30 años, y cuando estaban consolidando proyectos de vida, de recuperación y ampliación del territorio, teniendo en cuenta que su pueblo estaba creciendo porque se experimentaba proliferación demográfica, nuevas generaciones estaban naciendo, de repente, comenzaron a llegar gentes de afuera, armados, agresivos, violentos protagonizando hostigamientos, reclutamientos de indígenas en calidad de combatientes o de colaboradores, y si se negaban también eran tildados de colaborar con uno u otro bando beligerante y en consecuencia eran masacrados, y así, abruptamente, los hijos de la montaña, los nietos del trueno, fueron incluidos, absorbidos por el conflicto que no era de ellos y con el cual nada tenían que ver, su territorio fue invadido por gente armada y desde el cielo las avionetas hacían

---

<sup>25</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Plan de Salvaguarda del Pueblo Awá, Op. cit., pp. 9-10.

caer químicos queriendo matar los cultivos de coca, como ellos mismos afirman en medio del asombro en el citado PSEPA:

Todas estas situaciones de conflicto, demuestran la magnitud o alcance que hemos sufrido en silencio aproximadamente por más de veinte (20) años. Habíamos llegado desde nuestro territorio ancestral Awá con los proyectos de vida cultural, social y económica arraigada a nuestras costumbres e incluidos dentro de un conflicto armado que no tenemos nada que ver; nos ocasionaron la muerte de inocentes, masacres de familias, señalamientos, venganzas, desplazamientos y nuestras tierras cultivadas fueron regadas con químicos que botaban los aviones desde el cielo creyendo que por toda parte había cultivos de coca<sup>26</sup>.

En vista de que la estadía en el territorio ancestral se hacía invivible, familias enteras del Pueblo Awá se vieron obligadas a vivir un éxodo inusitado, los Awá se vieron envueltos en desplazamientos forzados, individuales, colectivos y masivos, salieron de su territorio buscando refugio en poblaciones de Nariño y del norte de Ecuador.

En el PSEPA se registra un listado de las afectaciones humanas de que ha sido víctima el Pueblo Awá por causa del conflicto armado colombiano, sumando 18 formas de violación a los Derechos Humanos (DDHH) y al Derecho Internacional Humanitario (DIH), así:

- 1) Amenazas, secuestro y muerte de líderes y autoridades tradicionales.
- 2) Tortura, interrogatorios y elaboración de listas de perseguidos.
- 3) Muertes selectivas de personas y familiares.
- 4) Masacres.
- 5) Desapariciones forzadas.
- 6) Reclutamiento forzado de menores y adultos (hombres y mujeres de todas las edades incluyendo niños y jóvenes).
- 7) Desplazamiento masivo y gota a gota.
- 8) Intimidación y señalamiento.
- 9) Fuerte presión sobre los jóvenes (reclutamiento mediante la fuerza, engaños, enamoramiento, coacción, soborno económico).
- 10) La presencia de actores armados ilegales en casas, escuelas y demás lugares habitados o frecuentados que ponen en riesgo a la población civil cometiendo infracciones generalizadas al DIH.
- 11) Irrespeto a la autonomía y al control territorial (secuestro y coacción de gobernadores, intromisión en problemas internos de los resguardos, reclutamiento de jóvenes, abusos sobre las fincas familiares etc...)
- 12) Irrespeto (reconocimiento circunstancial) del ejercicio de la justicia propia dentro del territorio.
- 13) Instalación de minas antipersonales permanentes y temporales las cuales han causado varias víctimas, algunas de ellas mortales.
- 14) Restricción de movilidad y control sobre los caminos de uso del pueblo Awá.
- 15) Se obliga a los indígenas a participar en arreglo de camino para el tránsito de los grupos armados, vinculándolos al conflicto.
- 16) En algunos casos durante los enfrentamientos armados se usa a la población civil como escudo

---

<sup>26</sup> Ibid., p. 15.

humano. 17) Pérdida de territorio y/o de control sobre el manejo de sus recursos. 18) Violencia sexual a mujeres<sup>27</sup>.

Aunque cada una de las formas de violación de los DD.HH y los DIH son importantes, porque todas y cada una son un atropello a la dignidad del ser humano, se destacan dos de las afectaciones a nivel humano en el Pueblo Awá infligidas por los distintos actores armados del conflicto colombiano, identificadas con los numerales 7 y 9, correspondiendo a: 7) Desplazamiento masivo y 9) Fuerte presión sobre los jóvenes (reclutamiento mediante la fuerza, engaños, enamoramiento, coacción, soborno económico), por cuanto las dos implican la convergencia de la problemática humana, social y cultural vivida por el Pueblo Awá. En efecto, el desplazamiento forzado masivo es la actitud consecuenta a que se ven obligados los indígenas Awá como producto del asedio y acoso de las demás caras de presencia del conflicto armado, porque debido a los hostigamientos, amenazas, señalamientos, asesinatos individuales selectivos, masacres (se entiende como homicidios colectivos), reclutamientos forzados, proliferación de minado antipersonal por senderos del territorio Awá, asedio y envenenamiento de cultivos alimenticios y de terrenos cultivables por aspersión aérea de glifosato, los indígenas sienten que movilizarse a otros lugares y territorios es una forma de evitar las consecuencias mortales contra sus vidas.

La otra afectación destacada, de la fuerte presión sobre los jóvenes para reclutamiento a los grupos armados por distintos medios o tácticas de persuasión, como el enamoramiento, la coacción y el soborno económico, se ha convertido en un factor trascendente en el debilitamiento de la cultura ancestral Awá, dado que al vincular a los jóvenes en el conflicto o en la economía cocalera, ellos son desarraigados de sus familias, y persuadidos por el enriquecimiento rápido abandonan las formas culturales de desempeñarse y desenvolverse en la vida, generando serios conflictos generacionales en el seno de la familia, por cuanto los jóvenes ya no quieren continuar con las normas culturales de relaciones interpersonales, de respeto a sus padres, rompiendo la dinámica familiar de la familia como espacio transmisor de los valores culturales, de manera que al fracturar la familia como centro gravitatorio de la cultura Awá, se da como consecuencia la descomposición de la comunidad y del Pueblo Awá en sí mismo, razón por la cual, los mayores previendo los efectos graves que ello implica para la preservación de la cultura Awá, también deciden movilizarse y efectuar esos desplazamientos masivos, convergiendo esta afectación 9 con la afectación 7 o del desplazamiento propiamente dicho.

De manera que en el marco de estas afectaciones humanas, sociales y culturales por causa del conflicto armado colombiano, se consideran a continuación las especificaciones más sobresalientes de tales afectaciones, teniendo siempre

---

<sup>27</sup> Ibid., p. 16.

como fuente informante a los mismos indígenas a través de su PSEPA o Plan de Salvaguarda Étnica del Pueblo Awá.

Así se tiene que en las páginas 39 y 40 del PSEPA, se denuncia cómo desplazamientos forzados individuales o masivos definitivos han ocurrido en reiteradas ocasiones,, entendiéndose como desplazamientos masivos los efectuados por la totalidad de una comunidad o pueblo indígena, o en su defecto, por 5 a 10 familias o 50 personas. Líderes, autoridades y familias Awá se han visto obligados a abandonar sus casas y fincas y a abandonar definitivamente el territorio por amenazas de muerte por parte de grupos armados, o por seria afectación de la seguridad alimentaria causada principalmente por las fumigaciones masivas del territorio Awá con glifosato. “Se debe tener en cuenta que son pocos los casos en que las víctimas reportan los hechos a las autoridades del Estado, debido al poco cumplimiento y atención que ellas les prestan y, por ello mismo, es gran la desconfianza que las víctimas sienten frente a las acciones oficiales y, sobre todo, por los riesgos que implican las reacciones del Estado como la militarización y el recrudecimiento de los enfrentamientos en las zonas más duramente afectadas”<sup>28</sup>.

En el Resguardo de Magüí, escenario específico de esta investigación, también se han vivido los desplazamientos forzados masivos, hasta el punto que, según estadística levantada por el Plan único de Atención a Población Desplazada por la Violencia (PIU), entre los años 2002 y 2007 se registran 5 desplazamientos, de los cuales 3 ocurrieron en el Resguardo de Magüí y que son descritos en el Plan de Salvaguarda, de la siguiente manera:

**2002:** Se desplazaron 102 familias del resguardo de San Isidro hacia la cabecera municipal de Ricaurte.

**2004:** Se desplazaron 63 familias desde el resguardo de Vegas hacia Altaquer. La mayoría retornó y volvió a desplazarse en años posteriores.

**2005:** Se desplazaron 369 familias, 1544 personas desde el resguardo de Magüí hacia la cabecera del municipio de Ricaurte, a causa de enfrentamientos entre las FARC y el Ejército.

**2006:** Se desplazaron 493 familias, 1500 personas de los resguardos de Magüí, Cuascuabí, Cuchilla Palmar, Vegas, vereda la Esperanza (resguardo Milagroso Cuaiquer) a causa de enfrentamientos entre las FARC y el Ejército.

**2007:** Se desplazaron 50 familias de la vereda Imbina y los Arrayanes del resguardo de Magüí, hasta la cabecera el municipio de Ricaurte<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Ibid., pp. 39-40.

<sup>29</sup> Ibid., p. 46.

Seguidamente el mismo documento, PSEPA, hace la aclaración señalando que en los registros del PIU, no se mencionan otros cuatro eventos de desplazamientos masivos, ocurridos entre el 2011 y el 2012. En efecto, se afirma en el Plan de Salvaguarda:

En este documento [del Plan Único de Atención Desplazada por la Violencia o PIU, no se relacionan los siguientes eventos:

El desplazamiento masivo ocurrido en el mes de marzo del año 2011, como consecuencia de combates entre el Ejército y las FARC en los resguardos indígenas Awá de Magüí y Cuchilla del Palmar del municipio de Ricaurte evento por el cual se desplazaron desde las comunidades Awá de Magüí, Guadual, Cumbas, Invina y Cuchilla del Palmar 249 familias, 988 personas.

El desplazamiento masivo ocurrido en el mes de diciembre de 2011 desde las comunidades Awá Piedra Verde, Ñambí, El Tronco, San Francisco, El Limón, el Patio y Tortugaña pertenecientes al municipio de Barbacoas hacia el municipio de Ricaurte de 64 familias para un total de 254 indígenas Awá.

El Desplazamiento Masivo ocurrido el 25 de febrero de 2012 a raíz de enfrentamientos entre el ejército y grupos armados ilegales al interior del Resguardo Integrado Milagroso Cuaiquer Viejo, en donde comunidades de Isipu, Cuesbí Montaña y la Esperanza, 168 familias para un total de 845 personas debieron abandonar sus hogares y refugiarse en las escuelas de sus comunidades con el fin de proteger su vida e integridad<sup>30</sup>.

Lo peor de todo es que el maltrato por discriminación es sufrido también por los indígenas en los sitios o puntos habilitados por el Estado para prestar atención en general a víctimas del conflicto armado, ya que en dichos lugares no se les prodiga la atención adecuada, sino que son incluidos en programas uniformes sin tener en cuenta su condición diferencial por motivos culturales y, además, son hacinados, siendo que los Awá por cultura viven dispersados, con lo cual se agrava aún más la problemática de los Awá, sumando las dificultades de una atención inadecuada a los problemas que traen consigo por haber tenido que salir de sus hogares y territorios, presentándose en los indígenas enfermedades por cambio de la dieta alimentaria al tener que comer enlatados, aparición de varicela no tratada debidamente y desconociendo el papel fundamental de los médicos tradicionales para tratar a los indígenas.

Es que es necesario señalar que los Planes Únicos de Atención a Desplazados por la Violencia, creados por el gobierno colombiano en los distintos municipios donde tiene asentamiento el Pueblo Awá, han adolecido por su improvisación, que no prestan atención de emergencia con enfoque diferencial y, “además, los planes

---

<sup>30</sup> Ibid., pp. 46-47.

de contingencia tampoco se realizaron con este objetivo, esta situación se encuentra en reglamentación y cambia continuamente”<sup>31</sup>.

Como se afirmó anteriormente, un factor capital determinante de la fracturación sustancial de la cultura ancestral lo ha constituido la aparición y establecimiento en el territorio Awá de la economía cocalera, que cual formidable pulpo maléfico despliega sus fatídicos tentáculos ocasionando múltiples trastornos en las comunidades indígenas, desde la desintegración familiar hasta la muerte de personas por envenenamiento de alimentos y recursos naturales por la fumigación aérea contra los cultivos ilícitos, pasando por el reclutamiento de jóvenes a grupos armados beligerantes e inclusión en organizaciones de explotación cocalera. Se destaca superlativamente la primera consecuencia anotada, la desintegración de la familia, por cuanto al ser lesionada la comunidad en su espacio fundamental, la familia, lo demás se presenta como añadidura, o sea, el debilitamiento y hasta pérdida de los valores culturales.

Obviamente el debilitamiento y pérdida de los valores culturales ancestrales implica pérdida de identidad cultural, la cual se va dando a través de varias circunstancias como el tener que movilizarse continuamente de sus predios familiares y del territorio porque han sido ocupados por grandes extensiones de cultivos de coca, con ello se alteran la flora y la fauna del territorio Awá, por lo que los indígenas se han visto obligados a hacer largos recorridos para poder cazar o pescar, pero como por causa de los mismos cultivos ilícitos los predios aledaños han sido minados para protegerlos de incursiones indeseables, esos recorridos se tornan muy peligrosos, de manera que la vía más fácil de conseguir sus alimentos es cambiando su tradicional consecución de alimentos, obligados además, por el hecho que son frecuentes las fumigaciones aéreas contra los cultivos de coca que indiscriminadamente afectan todos los cultivos y recursos, por lo que los alimentos vegetales, animales de caza y peces están contaminados con sustancias venenosas, o en su defecto, los animales de cacería y aves, han huido ante tal acometida mortal, por lo cual los indígenas se han visto obligados a cambiar sus dietas tradicionales acogiendo formas foráneas de alimentación, como consumo de alimentos enlatados y demás productos que les vende el mercado en los centros urbanos.

Anexo a estas situaciones de deterioro del medio ambiente, la economía cocalera genera cambios de trabajo en las nuevas generaciones indígenas, ya que los jóvenes persuadidos por el enriquecimiento rápido se incorporan a la producción cocalera, o son obligados a hacerlo, que si se niegan son amenazados o asesinados, por lo que en consecuencia se ven obligados a desplazarse individual o colectivamente.

---

<sup>31</sup> Ibid., p. 50.

Es así cómo se va presenciando el surgimiento de una nueva generación indígena Awá con una hibridación extraña ya identificada por los líderes indígenas y mayores del Pueblo Awá, en que se mira con asombro la aparición de formas de delincuencia común en el seno del Pueblo Awá como robo, atracos a mano armada en los caminos, según consta en el PSEPA:

De igual manera, la presencia de cultivos de coca o laboratorios afectan directamente la movilidad en la región, ya que se están cerrando los caminos por donde tradicionalmente transitamos las comunidades hacia nuestros lugares de trabajo o para la realización de las actividades propias de nuestra cultura; muchas veces incluso no se nos permite salir libremente de cacería o pesca afectando los usos y costumbres y la calidad de la alimentación de nuestras familias. También, con la llegada de la coca se han registrado robos, peleas y muertos en los diferentes caminos y la delincuencia común ha aumentado sustancialmente. (...). La presión ejercida por colonos y grupos armados ilegales, ha generado en algunas familias la vinculación forzada al negocio de la coca, mientras que en otros casos se ha llegado al extremo del desplazamiento de las familias y la amenaza y muerte de quienes se niegan a cooperar<sup>32</sup>.

De igual manera, la llegada del negocio de la coca ha hecho perder el sentido de pertenencia de la tierra en los indígenas, dándose casos en que ya no se da esa identidad entre el indígena y su territorio, ya no se da la ecuación existencial identitaria indígena=territorio, sino que su predio o su terreno es un bien negociable, y auspiciados por la ambición de enriquecimiento acelerado venden sus predios; esto ha generado otra consecuencia, que el valor de la tierra se ha incrementado tanto creando serias dificultades para las comunidades Awá que pretenden recuperar terrenos para ampliar los resguardos, como al efecto aseguran en el Plan de Salvaguarda:

Frente a la tenencia de la tierra, la llegada de la coca ha ocasionado que algunas familias de las comunidades indígenas vendan sus tierras al mejor postor, ya sea por amenazas o engaños que generan la ambición de tener dinero de un momento a otro, sin medir las consecuencias que esto trae al resto de la comunidad. El aumento de precios de la tierra, restringe las posibilidades de adquirir nuevos predios y recuperar nuestro territorio mediante la ampliación de los resguardos<sup>33</sup>.

Que los indígenas vendan sus tierras no es reprochable si se tiene en cuenta que muchas familias Awá se ven abocadas a ello porque por distintos factores su estadía en la propiedad se hizo intolerable, ya llegan personas armadas con actitudes violentas, pero sobre todo las fumigaciones aéreas esparcen en el ambiente del territorio muerte, enfermedad y desolación, entonces los indígenas se encuentran ante el dilema de si permanecen allí eso significa morir, o salir para

---

<sup>32</sup> Ibid., p. 88.

<sup>33</sup> Ibid., p. 88.

sobrevivir. La estela de muerte y enfermedad por causa de fumigaciones aéreas es dramática, como se evidencia por el siguiente pequeño testimonio:

En el resguardo de Quejuambí Feliciano, se han reportado la muerte de tres hermanas víctima de las fumigaciones, una de 9 meses, otra de 2 años y una joven de 17 años, en la Brava se registró la muerte de 4 niños indígenas de edades de 1 año, 2 años, 2 años y 5 años y en Inda Sabaleta fueron 3 las víctimas de las fumigaciones, un niño de 5 meses y otro de 4 años. En el resguardo de Quejuambí Feliciano se presentaron 2 casos de abortos relacionados igualmente con las fumigaciones. Así mismo, en casi todos los resguardos, se han reportado enfermedades leves y severas relacionadas con las fumigaciones, las cuales afectan por lo general a gran parte del núcleo familiar y presentan síntomas similares como: fiebres altas, ardor e irritación de los ojos, fuertes dolores de cabeza y de huesos, diarreas crónicas, y diversas enfermedades de la piel<sup>34</sup>.

Como se afirmó con anterioridad, una de los efectos negativos de las fumigaciones contra cultivos de coca, son los reclutamientos de jóvenes a grupos armados o a organizaciones cocaleras, lo cual afecta la estabilidad sociocultural de las comunidades Awá, como lo manifiestan los líderes y mayores del Pueblo Awá, que miran tal fenómeno con seria preocupación.

El trastorno sufrido por el Pueblo Awá en su cultura por influencia de los actores armados del conflicto colombiano y de la economía cocalera, que en muchos casos es uno solo por cuanto la insurgencia armada está estrechamente relacionada con el narcotráfico, al igual que varias instancias del Estado, produciendo un verdadero desequilibrio sociocultural en las comunidades de estos Nietos del Trueno, en que son trastocados sus valores ancestrales, y hasta en los niños y niñas son trastornados sus sueños, interrumpidos sus juegos y procesos de aprendizaje en medio de la selva porque los aviones y helicópteros zumban en los cielos como mensajeros de la muerte. Inclusive, como afirman los indígenas en el Plan de Salvaguarda, muchos indígenas en edad escolar, desde niños y adolescentes salen de la escuela y se encuentran en el camino con el negocio cocalero, seductor con su llamada de riqueza, siendo la vinculación a los cultivos ilícitos un paso anterior al ingreso de esos mismos jóvenes a los grupos armados ilegales. Pero lo peor viene después, que como los niños y jóvenes indígenas no han aprendido a manejar el dinero que les llega de repente, les sirve para embarcarse en costumbres malsanas, de alcoholismo y drogadicción, que al desencadenar comportamientos agresivos y violentos les sirven a los grupos armados ilegales de justificante para vincular a esos jóvenes “inmanejables” a dichos grupos:

Muchos de los procesos y sueños de los niños, niñas, jóvenes Awá se han visto vulnerados por la presencia permanente de actores armados en el

---

<sup>34</sup> Ibid., p. 89.

territorio, los cuales causan pánico, siembran inseguridad en el territorio y los exponen a otras situaciones que agudizan el proceso de aculturación y vulneración de derechos. No es alentador que un niño esté jugando, cazando y pescando, [y que] por su territorio sobrevuelen los aviones y helicópteros cuya presencia indica fumigaciones, o combates entre grupos armados. En este último caso, a nuestros indígenas no les queda más que refugiarse en sus viviendas y luego en el centro educativo. (...). En muchos casos salen de sus escuelas a la fuente de trabajo de mayor rentabilidad y más inmediata: los cultivos ilícitos, que posteriormente se convierten en antesala para el ingreso a las filas insurgentes. En el ambiente de los cultivos ilícitos, es triste ver como la obtención de ingresos económicos sin estar preparado para manejarlos, ha creado en nuestros jóvenes conductas de adicción y alcoholismo, que en etapas de crisis lo conduce a adoptar conductas que los grupos armados definen como “mal comportamiento” y que se constituye en otro motivo para obligarlo a ingresar a sus filas<sup>35</sup>.

El Estado colombiano es alertado sobre la magnitud de los desafueros cometidos contra los pueblos indígenas y las graves consecuencias contra su cultura, de la descomposición sociocultural de las comunidades Awá, al atentar contra los menores de edad desarraigándolos de sus valores ancestrales, lo cual significa interrupción de sus procesos de formación, transmisión y consolidación de su cultura, como al efecto se pronunció la Honorable Corte Constitucional en su Auto 251, citado por el Plan de Salvaguarda Étnica del Pueblo Awá: “El desarraigo y la remoción de estos menores de edad de sus entornos culturales comunitarios, trae como consecuencia en una alta proporción de los casos una ruptura en el proceso de transmisión de los conocimientos y pautas culturales, aparejado a frecuentes casos de pérdida de respeto hacia sus familias, sus mayores y sus propias culturas”<sup>36</sup>.

De manera que el desplazamiento, es la forma de afectación del conflicto armado y de la economía cocalera de mayor impacto sobre el Pueblo Awá, porque ella misma implica desterritorialización, desarraigo cultural y debilitamiento con posible desaparición de la identidad cultural como pueblo de particularidades étnicas. De igual manera otras instancias sociales, como la Iglesia Católica, mayoritaria en la cultura dominante colombiana, también se han pronunciado contra los atropellos cometidos contra el Pueblo Awá, reconociendo que la presencia de la cultura occidental a través de los actores armados del conflicto colombiano y la economía cocalera han generado un total desbarajuste en el entramado social del Pueblo Awá, según pronunciamiento de la Diócesis de Tumaco al respecto: “En el caso Awá, la coca puso en el contexto imaginarios y valores culturales asociados al consumismo, el dinero fácil y las relaciones violentas. Alrededor de todo esto, se presenta la vinculación de jóvenes indígenas a los cultivos como «raspachines» y

---

<sup>35</sup> Ibid., pp. 179-181.

<sup>36</sup> COLOMBIA. HONORABLE CORTE CONSTITUCIONAL, Op. cit, citado por UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Plan de Salvaguarda, Op. cit., p. 180.

niñas prostituidas en los «chongos» de Llorente<sup>37</sup>. Con lo cual se ha configurado una especie de invasión negativa de la cultura occidental, que ha instaurado unos “antivalores” que desfiguran la cultura Awá, como al respecto afirman los mismos indígenas en el Plan de Salvaguarda, complementando la afirmación del prelado de Tumaco: “De éste modo -agregan los Awá en el PSEPA-, han empezado a constituirse en las comunidades indígenas, determinados «antivalores» como el irrespeto hacia las propias tradiciones y hacia la sabiduría de los mayores<sup>38</sup>. La utilización sexual de las señoritas Awá por los actores armados del conflicto colombiano y mestizos involucrados en el negocio cocalero han trastornado la costumbre de conformación de parejas según criterio su cultura, hasta llegar inclusive a usar el enamoramiento como una táctica de persuasión para vincular a jóvenes indígenas de ambos sexos en las filas de los grupos armados, como al respecto lo afirma Diego Rueda, en su informe final de la Primera Fase del Diagnóstico sobre la situación de los DDHH en el Pueblo Awá frente al desplazamiento forzado por la violencia y medidas de protección:

En todas las comunidades, pero especialmente en las cercanías de las carreteras y centros poblados, las mujeres jóvenes se relacionan constantemente con los soldados o con actores armados ilegales, lo cual implica un altísimo riesgo para ellas, como para sus comunidades. El enamoramiento de hombres y mujeres es una de las estrategias de reclutamiento forzado, así como una manera de practicar proselitismo político, con lo cual queda involucrada la totalidad de la comunidad. Desde este punto de vista las restricciones a la movilidad son claramente una manera de protección de la mujer y sus comunidades en lugares donde no se presentan garantías de seguridad<sup>39</sup>.

Es importante tener en cuenta que las mujeres son de las afectadas por el conflicto armado, debido a que su misma condición de mujeres las ha hecho objeto de discriminaciones de género por estereotipos tanto por la cultura occidental como por la misma cultura Awá, la que, como se vio oportunamente, ha construido unos estereotipos patriarcales o machistas, al igual que la cultura blanca o mestiza, de ahí que organismos internacionales como la Comisión de Derechos Humanos, en el año 2004 se pronunció respecto de la violencia contra las mujeres Awá en y por el conflicto armado a través de un Relator Especial, dejando en claro que la violencia ejercida en el marco del conflicto armado, en sus distintas manifestaciones, afecta de manera diferencial y agudizada a las mujeres, ya que ellas, en tanto “sujetos femeninos”, el conflicto ha representado la aparición o el incremento de violaciones de derechos individuales que revisten

---

<sup>37</sup> DIÓCESIS DE TUMACO, Op. cit., p. 61, citado por UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Plan de Salvaguarda, Op. cit., p. 181.

<sup>38</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Plan de Salvaguarda, Op. cit., p. 181.

<sup>39</sup> RUEDA, Diego. Informe Final. Primera Fase de Diagnóstico Sobre la Situación de Derechos Humanos en el Pueblo Awá y Estrategias para la Prevención y Protección de las Comunidades Frente al Desplazamiento Forzado por la Violencia, 2006, p. 72, citado por UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Plan de Salvaguarda, Op. cit., p. 180.

particularidades relacionadas con su sexo y condición de discriminación o subordinación. En ambos casos, asevera la Comisión de Derechos Humanos, ellas enfrentan tremendas desventajas porque, están menos preparadas que los hombres, hablan menos el español y cuentan con menos herramientas para afrontar las dificultades del conflicto; por tanto, puntualiza dicha Comisión, las mujeres “tienen menos acceso a programas de protección y/o reparación, y el diseño de los mismos generalmente no responde a sus necesidades de género y cultura”<sup>40</sup>.

Por su parte, otros organismos como el Comité para la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer (CEDAW) y la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer “Convención Belém do Pará” de 2006, se dieron a la tarea de identificar las bases sobre las que se ha construido la violencia contra las mujeres, encontrando que dicha violencia se fundamenta y es causada por elementos de discriminación, estereotipos, prácticas sociales y culturales, basadas en el supuesto de que las mujeres son inferiores, lo cual no hace sino promover, validar, incrementar y agravar la violencia contra las mujeres. Las dos Convenciones obligan a los Estados parte, en este caso al Estado de Colombia y a sus agentes (procuraduría, contraloría, defensoría del pueblo, corte suprema de justicia y corte constitucional entre otros), a tomar medidas afirmativas para eliminar patrones socio-culturales y estereotipos que promueven la discriminación y violencia contra las mujeres en todas sus formas<sup>41</sup>.

La citada Comisión Interamericana de DDHH publicó un informe titulado precisamente: “Las mujeres frente a la violencia y discriminación derivadas del conflicto armado en Colombia”, en que identifica cuatro principales manifestaciones de violencia contra las mujeres en el contexto del conflicto armado, en que se configuran cuatro maneras en que las mujeres son violentadas o utilizadas para ejercer presión sobre familias y comunidades, por lo que son distintas formas en que las mujeres son objeto de violencia, en unos casos son violentadas directamente y en otros indirectamente, pero en cualquiera de sus formas. La descripción de las cuatro manifestaciones o formas de violencia contra la mujer en el conflicto armado es como sigue:

En primer término, los actores del conflicto armado emplean distintas formas de violencia física, psicológica y sexual para "lesionar al enemigo", ya sea deshumanizando a la víctima, vulnerando su núcleo familiar y/o impartiendo terror en su comunidad, con el fin de avanzar en el control de territorios y recursos. En esta clase de violencia, las mujeres pueden ser blanco directo o

---

<sup>40</sup> COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS. Informe del Relator Especial sobre la Situación de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Indígenas, 2005, p. 88, citado por UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Plan de Salvaguarda, Op. cit., pp. 182-183.

<sup>41</sup> COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS, 2006, citado por UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Plan de Salvaguarda, Op. cit., p. 182.

víctimas colaterales, como resultado de sus relaciones afectivas como hijas, madres, esposas, compañeras, o hermanas.

En segundo término, la violencia destinada a causar el desplazamiento forzado del territorio y el consecuente desarraigo de su hogar, vida cotidiana, comunidad y familia.

En tercer término, la violencia sexual que puede acompañar el reclutamiento forzado de las mujeres, destinado a hacerlas rendir servicios sexuales a miembros de los grupos armados.

En cuarto término, la violencia destinada a hacerlas objeto constante de pautas de control social impuestas por grupos armados ilegales en poblaciones o territorios bajo su control<sup>42</sup>.

Como se ha afirmado en otros apartes anteriores, por su atractivo sexual, la mujer ha sido utilizada en muchos casos como recurso estratégico para motivar el reclutamiento de jóvenes a las filas de grupos armados ilegales, o también para motivar la colaboración con los grupos armados, en esto último y recurriendo a la explotación de las mujeres como objetos sexuales han obrado de igual manera todos los grupos armados, es decir, tanto legales como ilegales, porque son numerosos los casos en que las adolescentes y mujeres jóvenes Awá han sido seducidas por soldados o guerrilleros, ya que como se afirmó en otro lugar, el enamoramiento es una táctica utilizada por los actores armados para coaccionar a las comunidades en su favor. Pero lo grave es que el abuso sexual, e incluso violaciones, por parte de elementos armados legales o ilegales, llevan consigo, aparte de embarazos forzados, la posibilidad de enfermedades de transmisión sexual. Por lo que la violencia sexual es una de las situaciones más graves que afectan a las mujeres Awá por causa del conflicto armado, como lo aseguran las mujeres Awá en el Plan de Salvaguarda Étnica del Pueblo Awá: “Violencia sexual en contra de las mujeres, en particular por parte de los grupos armados que hacen presencia en nuestros territorios, incluso violaciones sexuales, acoso, desnudez y embarazo forzado, enamoramiento de niñas y mujeres como estrategia de guerra, y contagio de infecciones de transmisión sexual”<sup>43</sup>.

Precisamente la Corporación Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo en un documento titulado: “Guía frente al Desplazamiento Forzado”, encaminado a gestionar la restitución de tierras y de los derechos humanos a la mujer desplazada, recoge algunas declaraciones de mujeres Awá desplazadas por el conflicto armado, entre las que se destacan las preocupaciones de unas madres por la suerte que puedan correr sus hijas, porque ellas mismas han sido abusadas y violadas sexualmente por integrantes de grupos armados actores del conflicto, lo cual aparte de la denigración por sí misma genera una estigmatización social dentro de su comunidad:

---

<sup>42</sup> Ibid., p. 183.

<sup>43</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Plan de Salvaguarda, Op. cit., p. 186.

Como madres nos encontramos preocupadas por nuestras hijas, pues también son muy comunes los hechos de abuso sexual por parte de los actores armados legales e ilegales. Entre las secuelas de los actos de violencia sexual se destacan: las enfermedades de transmisión sexual y sus consecuencias para la salud sexual y reproductiva de las mujeres, las lesiones físicas derivadas de los actos de violencia en su contra, los traumas psicológicos y la revictimización de las mujeres por cuenta del señalamiento y la estigmatización social<sup>44</sup>.

Y es que se debe tener en cuenta que muchos individuos pertenecientes a los grupos armados actores del conflicto usan distintas tácticas para lograr el reclutamiento de indígenas jóvenes de ambos sexos a sus filas, siendo la amenaza y forzamiento propiamente dicho la medida extrema, porque antes de llegar a esas instancias usan otras formas de persuasión, y aparte del enamoramiento también recurren a convencer mediante promesas de mejoramiento de su calidad de vida personal y familiar, porque les aseguran que pueden obtener muy buenos ingresos económicos; e inclusive hay casos en que indígenas jóvenes de ambos sexos son seducidos por la imagen de poder y prestigio que puede darles en el entorno social un uniforme vistoso y unas armas, según afirman las mismas mujeres Awá y se puede leer en el citado documento del Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo:

Las mujeres Awá hemos sido testigo de cómo el reclutamiento forzado de los niños, niñas y jóvenes es una práctica que se incrementa. Los actores armados al margen de la ley usan distintas tácticas para el reclutamiento, entre las que se encuentra la promesa de acceder a recursos económicos, satisfacción de necesidades básicas y la entrega de pretendidos símbolos de poder y de autoridad como son un uniforme y un arma, o por el contrario las amenazas directas.

Las mujeres jóvenes de algunos resguardos, donde los grupos armados hacen presencia con más constancia, somos víctimas de constantes amedrentamientos por parte de los actores armados, acusándonos de ser informantes de los opositores, estando muchas veces obligadas a abandonar el territorio<sup>45</sup>.

En esta forma, con las situaciones vistas y otras más, el conflicto armado expande su poder mortífero en el entramado social de las distintas comunidades, del Pueblo Awá, descomponiendo social y culturalmente a estos indígenas hijos de la montaña y nietos del trueno. Y como ellos mismos afirman, según su cosmovisión, a partir de la correspondencia recíproca entre indígena y montaña o indígena y territorio, lo que les ocurre a los humanos también le ocurre a la montaña y

---

<sup>44</sup> CORPORACIÓN COLECTIVO DE ABOGADOS JOSÉ ALVEAR RESTREPO. Guía Frente al Desplazamiento Forzado: Derecho fundamental a la restitución de las tierras y los derechos humanos de la mujer desplazada, 2009, p. 40, citado por UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Plan de Salvaguarda, Op. cit., p. 185.

<sup>45</sup> Ibid., p. 185.

viceversa, como se verá enseguida el atropello del conflicto armado también lo sufre el territorio Awá en todos y cada uno de los componentes del entorno natural.

**2.5.1.2 Afectaciones Ambientales.** Como ya se ha afirmado reiteradamente, la presencia de grupos armados legales e ilegales ha provocado alteraciones en el entorno natural de los Awá, puesto que los atropellos contra el medio ambiente los han efectuado los actores del conflicto armado colombiano directa o indirectamente, ya sea por sus incursiones violentas arrasando vegetación, siembra de minas antipersonales, siembra de cultivos ilícitos, o por acción estatal en contra de estos cultivos ilícitos a través de fumigaciones aéreas generalizadas que “matan” toda vegetación incluyendo cultivos alimenticios, envenenan el aire, las aguas y el suelo. Estos efectos nocivos para el territorio y la vida del Pueblo Awá es lo que en el Plan de Salvaguarda Étnica del Pueblo Awá (PSEPA), denuncian profusamente los indígenas cuando afirman: “la erradicación forzosa de plantaciones de coca nos trajo graves consecuencias culturales, sociales y de medio ambiente para nuestro Katsa Su; las fumigaciones indiscriminadas, envenenaron el agua, acabaron con la capa vegetal y bosques, afectaron animales domésticos (cerdos)<sup>46</sup>”. Pero el envenenamiento y destrucción del entorno natural Awá tiene implicaciones socioculturales importantes, como el evento mucho más grave, según declaran los indígenas, de que por las fumigaciones es afectada “la chagra tradicional en donde existen las plantas y el conocimiento ancestral sobre las propiedades curativas de ellas”<sup>47</sup>, obstruyendo de esta manera la práctica de la medicina tradicional.

Es que la contaminación del medio ambiente del territorio Awá se da en grandes proporciones por la presencia de los cultivos ilícitos, los cuales implican no sólo destrucción de siembras tradicionales e implantación de los cultivos de coca, sino que dichos cultivos implican implementación de plantas de procesamiento de la hoja de coca para producir la cocaína, lo cual lleva consigo la presencia de insumos químicos de enorme impacto en la naturaleza. En efecto, como se afirma en el Plan de Salvaguarda, entre las afectaciones principales y particulares de la presencia de la cultura occidental a través de la economía cocalera, que comprende cultivos ilícitos, narcotráfico y políticas estatales antinarcóticos, figura la Presencia de Cultivos de uso Ilícito.

Lo irónico y absurdo está en que los operarios de las fumigaciones aéreas con glifosato, en muchos casos, realizan su “trabajo” en sitios donde ni siquiera hay cultivos de coca, afectando a la población porque hacen la aspersion sobre cultivos alimenticios, como denuncian los indígenas: “Para el pueblo Awá de la UNIPA especialmente, en los últimos 3 años se han intensificado la fumigación en

---

<sup>46</sup> Ibid., p. 14.

<sup>47</sup> Ibid., p. 14.

el territorio, incluso en Resguardos donde no se ha detectado la presencia de cultivos de coca, afectando cultivos de maíz, chiro, caña, limón y aguacate”<sup>48</sup>.

Se debe tener en cuenta que los cultivos de coca no solamente generan efectos nocivos para la vegetación y cultivos alimenticios como resultado de las fumigaciones aéreas, sino que en el mismo proceso agrícola del cultivo de la coca para fines comerciales de uso ilícito del derivado alcalino de la coca, o cocaína, se provocan serios trastornos a la tierra debido a que se rompe el proceso natural de preparación y fertilización que se utiliza en el territorio Awá, mediante la costumbre ancestral del “tumba y pudre”.

Si se tiene en cuenta que en la cosmovisión Awá el Territorio o Katsa Su implica la integración unitiva del hombre con el entorno natural, lo que a su vez implica la convivencia del ser humano no sólo con todos los seres naturales de los ecosistemas sino también con las entidades espirituales que también habitan en ellos y que regulan el equilibrio indígena/territorio, al ser afectada la selva y montaña con todos sus recursos naturales por abuso y violación de parte de personas de la cultura occidental, alteran ese equilibrio cosmoambiental, desatando reacciones de la naturaleza a través de sus espíritus con consecuencias negativas para los indígenas, ya que mientras los Awá son respetuosos para utilizar solamente lo necesario de los recursos naturales, pues como ellos mismos afirman: “si bien somos cazadores, el respeto por nuestro entorno no permite consumir de la madre tierra más de lo necesario, con el fin de no perturbar dicho equilibrio y estar en paz con los espíritus que cuidan de ella”<sup>49</sup>; los blancos y colonos, militares, guerrilleros, paramilitares y narcotraficantes cometen desmanes a gran escala de los mismos recursos naturales, desembocando como resultado final que la montaña y la selva del territorio Awá dejan de cumplir sus funciones correspondientes. De ahí que los indígenas Awá exteriorizan esta queja: “El gran deterioro de la naturaleza, la destrucción de referentes geográficos con significación histórica y lugares sagrados y la migración masiva de animales que huyen a parajes distantes en busca de alimento, transforman la función y el significado que desde nuestra cultura se ha dado a la selva afectando severamente nuestra cultura y por consiguiente los usos de la tierra”<sup>50</sup>.

Y no podía ser para menos si, en resumidas cuentas, el impacto ambiental de la presencia de actores del conflicto armado y del negocio cocalero, se da en los distintos componentes del espacio cosmoambiente Awá, como concluye respecto a este aspecto el Plan de Salvaguarda: “1) Degradación de los suelos y contaminación de las aguas. 2) Afectación (directa e indirecta) de la fauna y la flora. 3) Emigración de especies animales. 4) Daños irreparables sobre la selva (árboles maderables y no

---

<sup>48</sup> Ibid., p. 89.

<sup>49</sup> Ibid., p. 99.

<sup>50</sup> Ibid., pp. 116-117.

maderables, fauna y flora), los potreros para ganadería, los cultivos alimenticios etc...) 5) Pérdida de semillas nativas<sup>51</sup>.

**2.5.2 Afectaciones por Proyectos y Megaproyectos de Desarrollo Nacionales y Transnacionales.** La Implementación y ejecución de proyectos y megaproyectos de desarrollo nacionales e internacionales también han ocasionado impactos significativos en el Pueblo Awá, desde incursiones de compañías petroleras, madereras, mineras y de intercomunicación de la Amazonia con el Pacífico, o esos megaproyectos de red comunicacional entre el Atlántico y el Pacífico partiendo desde el Brasil atravesando la Amazonia, Putumayo y Nariño, que aunque se presentan como jalonadores del desarrollo para los países de Perú, Ecuador y Colombia ellos son vistos como nuevas y modernas invasiones al territorio Awá, toda vez que llegan acompañados con una serie de factores que alteran al Pueblo Awá, tanto en su parte humana, social y cultural como en su cosmoambiente.

**2.5.2.1 Afectaciones Humanas, Sociales y Culturales.** Una de las primeras actividades de grandes proporciones que se está presentando en la actualidad es la Explotación Forestal, que implica deforestación de grandes extensiones de bosques para fines de industria maderera, sobre todo en la zona de los municipios de Tumaco, Barbacoas y Roberto Payán, y en menor escala en Mallama y Ricaurte. De todas maneras, la incursión al territorio Awá de explotadores de bosques han producido cambios en la mentalidad de los indígenas respecto al uso de la montaña y de los árboles, ya que como los indígenas afirman en el Plan de Salvaguarda, uno de los mayores impactos de esta explotación en su territorio, está relacionado que algunos indígenas han cambiado la práctica de la extracción selectiva de árboles maderables para atender las necesidades de la familia, por la explotación comercial de la madera, para la consecución de dinero, despejar las áreas y cobertura de bosque para siembra de coca, y aunque es verdad que “esta práctica la desarrollan especialmente los mestizos hay algunos miembros de las comunidades indígenas que siembran en los límites de los diferentes resguardos para obtener algún dinero para suplir las necesidades de las familias”<sup>52</sup>.

Las personas que llegan al territorio Awá atraídos por uno de los distintos factores, ya sea por los cultivos ilícitos, la explotación forestal, minera o de hidrocarburos llegan portando prácticas que violentan la cultura Awá, como el de la cacería indiscriminada que aparte de ser ilegal es desmesurada o irracional que tiende a diezmar algunas especies animales, contrario a la práctica tradicional Awá, que solamente toman lo necesario para su consumo. La cacería desordenada de parte de los mestizos produce desequilibrio en el medio ambiente del Katsa Su Awá,

---

<sup>51</sup> Ibid., p. 93.

<sup>52</sup> Ibid., p. 87.

aparte que merman el recurso alimenticio para la comunidad indígena, lo cual se agrava si se tiene en cuenta que la población indígena ha aumentado.

La explotación maderera en territorio Awá está estrechamente relacionada con el conflicto armado, por cuanto por consecuencias de enfrentamientos de grupos beligerantes, o por amenazas y hostigamiento de los mismos los indígenas se ven obligados a salir de sus terrenos protagonizando los desplazamientos masivos; pero también el asunto puede ser al revés, es decir, la implementación (que más es una imposición) de megaproyectos como la explotación forestal provoca los desplazamientos. Sea por uno u otro motivo, los predios abandonados son ocupados inmediatamente por gentes de afuera que se dedican a la explotación forestal y/o al cultivo de coca, tal como es expresado por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas en informe del 2011 y citado por el PSEPA: “Otras situaciones de desplazamiento forzado son el resultado de la confrontación armada entre los grupos de guerrilleros y los paramilitares, así como la imposición de megaproyectos (entre ellos los de explotación forestal) en territorios indígenas. En algunos casos, la tierra que pertenecía a los desplazados ha sido usurpada por los grupos armados ilegales y es utilizada por terceros para monocultivo y la explotación de recursos naturales”<sup>53</sup>.

Vale la pena resaltar que las afectaciones en el Pueblo Awá por impacto de la intervención e invasión de la cultura foránea toma la forma de una cadena o efecto dominó, que un factor o aspecto lleva a otro y a otro, tal es el caso que el deterioro ocasionado en los recursos naturales del territorio Awá genera o los desplazamientos masivos forzados o la vinculación de los indígenas a formas de trabajo diferentes a su quehacer tradicional, lo cual no hace sino reforzar la dependencia económica de los indígenas a la cultura occidental, lo cual implica debilitamiento de la autonomía cultural con riesgo de perder su identidad cultural, ya que inclusive son enganchados en trabajos de economía cocalera o, peor aún, en explotación maderera, siendo esta última una actitud y práctica totalmente contraria a la concepción ancestral del Pueblo Awá, los hijos de la montaña y nietos del trueno que, por tradición se han tenido como protectores de los bosques y demás recursos naturales inherentes a la selva.

Como se puede apreciar, las afectaciones humanas, sociales y culturales por impacto de proyectos o megaproyectos nacionales o transnacionales son evidentes, presionando a los indígenas Awá a cambios sustanciales en sus formas de vivir, de trabajar, de su relación con el entorno natural. De ahí que la situación del desbarajuste cultural de los Awá por impactos negativos de su contacto con la cultura occidental, se entiende mucho mejor si se miran los impactos ambientales de estos factores propios de la economía foránea como implementación de

---

<sup>53</sup> NACIONES UNIDAS. CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL. Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas. Décimo Período de Sesiones, Nueva York, 2011, p. 9, citado por UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Plan de Salvaguarda, Op, cit., p. 88.

proyectos de explotación petrolera, minera, forestal y otros, dado que como se ha afirmado repetidamente, en la cosmovisión ancestral Awá hay unidad integral entre el indígena y su territorio, de modo que toda afectación al medio ambiente o cosmoambiente Awá es una afectación directa al ser humano Awá, pues como ellos declaran, entre el indígena y el territorio se da una interrelación recíproca, todo lo que le pasa a la montaña les pasa a ellos.

**2.5.2.2 Afectaciones Ambientales.** Los proyectos y megaproyectos nacionales e internacionales o transnacionales de desarrollo, propuestos y ejecutados por entidades gubernamentales o compañías privadas o mixtas, todos, sin excepción afectan gravemente al cosmoambiente del Pueblo Awá. Se toca en primera instancia, por ser una de las prácticas más antiguas de la humanidad, la explotación forestal o maderera para fines comerciales, aunque se da en todas las culturas del mundo en todos los tiempos, al hacerse de manera desordenada e irracional se desencadenan verdaderas catástrofes ambientales, cosa que no ha ocurrido con el usufructo que del mismo recurso forestal han hecho los pueblos indígenas, como el Pueblo Awá, quienes consolidando su condición de ser protectores naturales del medio ambiente, han hecho uso de los recursos naturales desde siempre sin ocasionar desequilibrios ecosistémicos ni tampoco diezmar las especies de flora y fauna con riesgo a desaparecer. Sin embargo como ha ocurrido en el territorio Awá, la llegada de compañías madereras, la comercialización de los bosques incide en los indígenas para cambiar su concepción y costumbres ancestrales asumiendo las prácticas consumistas de las culturas externas que les llegan a través de colonos y campesinos mestizos, desarrollando una explotación insostenible del recurso forestal, que no respeta las “normas” de la naturaleza desbrozando indiscriminadamente bosques enteros, tomando lo que les sirve de algunas especies forestales y desperdiciando el resto que queda tumbado con apariencia de desolación. No en vano los indígenas Awá declaran que no pueden ejercer su función de protectores de su mismo territorio<sup>54</sup>. La explotación insostenible del recurso forestal para fines comerciales se agrava más si se tiene en cuenta que las empresas encargadas de ello se mantienen en movimiento continuo a nuevas áreas, sin importar que sean zonas de territorios a indígenas o reservas naturales, porque en muchos casos han llegado a acuerdos bajo soborno con funcionarios gubernamentales corruptos que les dan permiso, por lo que la deforestación desordenada deja tras de sí una estela de mutilación del medio ambiente, cuya recuperación tardaría muchos años.

La explotación minera también despliega sus tentáculos mortíferos en el territorio Awá, como lo denuncia el Plan de Salvaguarda afirmando que una de las afectaciones más graves es la que se presenta desde el año 2009, en el Resguardo Hojal la Turbia, comunidad de Peña Caraño por el ingreso de empresas mineras con el objetivo de hacer explotación minera de oro en las

---

<sup>54</sup> Ibid., pp. 98-99.

riberas del río San Juan de Mayasquer, que cruza por la comunidad y desemboca en el Río Mira, en la frontera con el Ecuador. Aseguran los indígenas que sobre las vegas del río San Juan de Mayasquer todavía se puede observar señales de que se removió con dragas y máquinas retroexcavadoras zonas de vegetación que son utilizadas por el Pueblo Awá para la siembra de chiro y yuca. Esa situación les preocupa a los indígenas porque, aseveran, “la mejor tierra para la agricultura dentro de nuestro territorio, es la ubicada dentro de las vegas del río, toda vez que en las partes altas de las montañas no crece el chiro, como tampoco la yuca”<sup>55</sup>.

Los daños en el río San Juan de Mayasquer, producto de la remoción de tierra por el dragado y explotación del oro, son numerosos, las aguas están contaminadas por el vertimiento de residuos producto de esta explotación, además de la contaminación producto de los químicos utilizados en el proceso de amalgamamiento para la obtención de oro. Algunos miembros de la comunidad afirman que ya no hay casi pescado y que el que se pesca, “ya no sabe igual”<sup>56</sup>.

Lo peor es que la presencia de empresas mineras en territorio Awá, ha provocado divisiones en el seno de la comunidad de Peña Caraño, por cuanto unos indígenas seducidos por la obtención de dinero colaboran con los mineros permitiendo actúen en sus predios, mientras que otros se niegan a hacerlo, desencadenando inclusive amenazas y persecuciones de parte de los blancos apoyados por indígenas, tal como se lee en el PSEPA: “Lo anterior ha generado enfrentamientos entre las autoridades de nuestra organización y algunos miembros de la comunidad de Peña Caraño; además de las amenazas a algunos líderes porque se niegan a vender sus tierras o hacer acuerdos para la explotación de oro en nuestro territorio”<sup>57</sup>.

La exploración y explotación petrolera es quizá la actividad por proyectos nacionales y transnacionales que más ha afectado el entorno natural del territorio Awá, por cuanto los efectos nocivos se dan en todos los recursos naturales, en el agua, la atmósfera, la selva y el suelo. Por derramamiento de crudo la selva es la más afectada, conllevando consigo consecuencias para las fuentes de agua adyacentes y la fauna asociada a ellas, la selva y el agua. Los efectos de la contaminación por crudo en lechos de ríos y quebradas permanecen siquiera unos 20 años, con unos efectos desastrosos para el suelo o capa cultivable, cuya recuperación total es casi imposible según criterios científicos muy conocidos.

Los efectos de los derramamientos de crudo en el agua son sencillamente dolorosos, con efectos enfermizos para todos los seres vivos, animales rastreros, peces y también el hombre, porque en varias comunidades indígenas tienen que

---

<sup>55</sup> Ibid., p. 103.

<sup>56</sup> Ibid., p. 103.

<sup>57</sup> Ibid., p. 104.

beber las aguas contaminadas de petróleo. Esa contaminación de aguas por petróleo la sufren muchas comunidades inclusive lejanas, porque, como se lee en el Plan de Salvaguarda, cuando la lluvia es muy fuerte y el agua fluye, el petróleo que ha sido depositado en las orillas o lechos de los ríos es llevada a otros ecosistemas de las zonas más bajas de las llanuras Pacífica (hacia los manglares) o Amazónica (bosques inundables). La mayoría de las comunidades Awá dependen del agua de los ríos y quebradas que cruzan por su territorio para sobrevivir, ya que sus necesidades diarias la surten con dicha agua. En algunas comunidades se han visto afectada la salud por el consumo de agua para la cocina, para el consumo diario o para el aseo personal, con trazas de petróleo, lo que ha ocasionado diarreas, enfermedades e infecciones en la piel especialmente de los niños y niñas indígenas<sup>58</sup>.

La atmósfera y el aire del territorio Awá también son duramente contaminados por efectos de la explotación petrolera, por cuanto los ríos, quebradas y el suelo contaminados por derramamiento de crudo emiten gases que ascienden pesadamente y se quedan en la atmósfera, y más grave todavía si se presentan incendios de crudo, la nube negra y espesa sube a velocidad mortal envenenando el aire y contribuyendo al calentamiento global. Es que se debe tener en cuenta que desde los años 60 por el territorio Awá atraviesa cual serpiente gigante el Oleoducto Transandino llevando petróleo crudo desde los pozos de Orito en el Putumayo hasta el puerto de Tumaco, y como se lee en el Plan de Salvaguarda, esta infraestructura petrolera en los últimos 10 años, además de ser blanco de algunas “voladuras”, por parte de la subversión, sin contar con las diferentes “rupturas” del oleoducto por accidentes que se generan en los diferentes tramos del mismo, han generado contaminación por el vertimiento de este crudo en los diferentes ríos y quebradas que circulan paralelas al tramo del oleoducto Transandino, causando graves daños especialmente a las comunidades y los ecosistemas del Katsa Su, es que, hasta la industria cocalera efectúa la extracción ilegal del crudo. Los accidentes en el Oleoducto Transandino por voladura o extracción ilegal del crudo han sido a veces de grandes magnitudes como el registrado en noviembre de 2011 entre los municipios nariñenses de Barbacoas y Roberto Payán, afectando por lo menos una decena de resguardos del Pueblo Awá, como se lee en el PSEPA<sup>59</sup>.

Existen proyectos de desarrollo de grandes dimensiones, llamados justamente Megaproyectos, planteados en su mayoría por unión de varios países que argumentan que dichos megaproyectos son necesarios para impulsar el progreso en varias regiones de Suramérica, encontrándose que se tiene planteados prospectivamente varios megaproyectos que atraviesan territorios indígenas afectando directamente a sus respectivos pueblos y comunidades, tal el caso del Pueblo Awá, que por su territorio o Katsa Su, atravesarían varios de esos

---

<sup>58</sup> Ibid., p. 107.

<sup>59</sup> Ibid., pp. 108-109.

megaproyectos, por lo que los dirigentes y líderes indígenas de este pueblo cuestionan y hacen reparos de fondo al planteamiento de dichos megaproyectos.

Precisamente el mayor megaproyecto de esta índole busca materializar la integración de todos los países suramericanos y se conoce con el nombre de Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Sur Americana reducido a las siglas IIRSA, que pretende integrar los países del cono sur del continente mediante redes de transporte “inter-modales”, interconexiones eléctricas, de gas y petróleo.

No está de más tener en cuenta que este Megaproyecto fue propuesto por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Corporación Andina de Fomento (CAF) y el FONPLATA, organismos que, según el Plan de Salvaguarda “han defendido y promovido con ahínco el ALCA y los TLC”, y agrega: “todas las multinacionales que hacen presencia en todos los territorios del continente apoyan dicha iniciativa como mecanismo de integración económica de los países de sur y centro América con los países industrializados y grandes consumidores y manufactureros de materias primas”<sup>60</sup>.

Según el mismo documento del Pueblo Awá, el diseño de este macroproyecto ha integrado la cuenca Amazónica como eje de interés estratégico en su propósito de articular comercialmente el Atlántico con el Pacífico y sobre todo hacer posible la explotación masiva de los enormes recursos de la región dentro de las dinámicas de extracción y exportación vigentes. Sin embargo, es problematizado por el Pueblo Awá porque, según ellos, el megaproyecto IIRSA concretiza la mentalidad mercantilista de la cultura occidental toda vez que toma a la naturaleza como un bien negociable, una mercancía, desconociendo de plano la concepción que los pueblos indígenas tienen de la naturaleza, como apunta el Plan de Salvaguarda: “Este Megaproyecto IIRSA se propone integrar todo el continente desde la lógica de la economía de mercado, donde a partir de la cultura occidental la naturaleza es considerada como mercancía, sin el más mínimo respeto por las culturas indígenas del continente, quienes entienden el territorio y a la naturaleza como una entidad autónoma, activa, viva y sujeto de las decisiones que la afectan”<sup>61</sup>.

En el contexto del megaproyecto IIRSA, se tiene que si, por una parte, la infraestructura de explotación y exportación de hidrocarburos denominada por el IIRSA como el eje andino, es quizá el proyecto más ambicioso de los últimos años por el sector financiero internacional, por otra parte, según Hernando Gómez Serrano: “estos tramos de la infraestructura petrolera coinciden de manera milimétrica con la cartografía social donde mayores violaciones de derechos

---

<sup>60</sup> Ibid., p. 113.

<sup>61</sup> Ibid., p. 113.

humanos se vienen presentando y donde mayor presencia de grupos paramilitares se encuentra<sup>62</sup>.

Por consiguiente, el IIRSA comporta serias paradojas en la infraestructura que lo materialice, ya que si, por un lado, la concentración de fuerzas armadas, de programas de ayuda internacional, asesoría militar norteamericana y de inversión extranjera de multinacionales constituye un panorama favorable para la realización de estos megaproyectos, por otro lado, es en esta región donde mayor agudización muestra el conflicto armado interno de Colombia, donde “se presentan más desplazamientos forzados e inducidos y recomposición de la tenencia de la tierra con clara tendencia hacia la acumulación de la propiedad en pocas manos y a pesar de la presencia masiva de fuerza pública es la zona con mayores índices de infracciones al DIH y de violación de DDHH”<sup>63</sup>.

Como se afirmó anteriormente, uno de los principales componentes del Megaproyecto IIRSA lo constituye las redes de transporte “inter-modales”, o sea, las vías principales de integración, pero, lógicamente, este proyecto de comunicación internacional viene acompañado por la construcción de una red vial secundaria que interconecte los enclaves productivos regionales con este gran eje de movilidad, implicando que se hayan construido o están en proyecto de construcción algunas vías que afectan directamente resguardos indígenas Awá, como la Multimodal que comunica a Tumaco (Colombia) con Belén do Pará (Brasil), que afecta todos los resguardos Awá<sup>64</sup>.

Para corroborar lo afirmado anteriormente, se registran en la Tabla 5 las vías secundarias del Megaproyecto IIRSA que atraviesan sectores del territorio Awá:

---

<sup>62</sup> GÓMEZ SERRANO, Hernando. América del Sur: La gran mercancía. En: *Le Monde Diplomatique*, N° 2, 2002, citado por UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Plan de Salvaguarda, Op. cit., pp. 113-114.

<sup>63</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Plan de Salvaguarda, Op. cit., p. 114.

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 114.

**Tabla 5. Proyectos viales diseñados e implementados en territorio Awá.**

<b>Proyecto</b>	<b>Municipio(s)</b>	<b>Resguardos Awá afectados</b>
Multimodal (Tumaco-Belén do Pará); tramo vía Tumaco-Pasto.	Ricaurte, Barbacoas, Tumaco.	Todos.
La Guayacana – San José.	Roberto Payán	Gran Rosario, Saundé Güiguay.
Espriella-Mataje.	Tumaco (Frontera Ecuador)	Piedra Sellada, Mata de plátano, Chinguirito Mira, La Turbia, Quejuambí Feliciano.
Espriella-Candelilla.	Tumaco	La Brava, Inda Sabaleta, Inda Guacaray.
Junín-Barbacoas	Barbacoas	Piedra Verde, Pipalta Palví Yuagualpí.
Espriella-Mojarras (Espriella-Remolinos)	Conexión de Ecuador con el centro del país	La Brava, Inda Sabaleta, Inda Guacaray, Tronquería Palicito, Tortugaña Telembí, Planadas Telembí y otros indirectamente afectados.
Mocoa-Puerto Asís-San Miguel.	Mocoa, Puerto Asís, San Miguel para conexión con Ecuador.	Campo Bello.

Fuente: Plan de Salvaguarda Étnica del Pueblo Awá, 2012, p. 114.

En términos generales los grandes megaproyectos de transporte que atraviesan sectores del territorio Awá, producen en ellos varias afectaciones tanto de tipo sociocultural como ambiental, que se pueden resumir de la siguiente manera:

En el **Territorio**: las vías atraviesan el corazón del territorio ancestral Awá y serán una vez más causa de desplazamientos forzados y desterritorialización.

En lo **Cultural**: las carreteras traerán consigo grandes flujos migratorios que continuarán poblando sus orillas. El territorio ancestral no solo seguirá siendo invadido, sino que llegarán otros modos de vida y desarrollo, que generan procesos rápidos de aculturación y pérdida de la identidad del Pueblo Awá.

**Violencia**: la llegada de agentes externos y el potencial comercial de la región generará enfrentamientos entre grupos de interés, acentuando la violencia en los resguardos Awá y en toda la región.

En el **Cosmoambiente**: la explotación de recursos naturales renovables y no-renovables ponen en riesgo el equilibrio ecológico, la supervivencia de muchas especies nativas y la relación de los indígenas, como Pueblo Awá, con su entorno natural, afectando la cultura Awá y, por lo tanto, la existencia del Pueblo Awá como tal<sup>65</sup>.

<sup>65</sup> Ibid., p. 115.

Otro proyecto propuesto y ejecutado por la cultura occidental en territorio Awá es el Cultivo de la Palma Aceitera, que se hace con enfoque de Monocultivo, lo cual genera numerosos daños en la biodiversidad del territorio indígena afectando irreparablemente las fuentes hídricas, generando la erradicación de la fauna silvestre afectando una de las principales fuentes alimenticias de los Awá y violando, desde esta perspectiva, el derecho de las comunidades de contar con un medio ambiente sano.

El impacto del monocultivo de la Palma Africana o Aceitera en el territorio Awá, afecta directamente a la cultura de los Awá, por cuanto las extensiones del monocultivo destruyen referentes naturales muy importantes para los indígenas en su relación con la naturaleza, produciendo trastornos serios en su comportamiento habitual, viéndose obligados inclusive a desplazarse de su territorio, lo cual se agrava cuando el cultivo de Palma Aceitera es incentivado por el Estado colombiano<sup>66</sup>.

Es que atraídos por los beneficios financieros del cultivo de Palma Aceitera llegaron poderosas empresas de Colombia, que con diversas estrategias trataban de convencer a los indígenas ceder sus predios o permitir el cultivo de palma, y si los Awá no cedían a los antojos de los mestizos eran presionados hasta querer arrebatarles sus terrenos a la fuerza, tal como ocurrió en 1990, con los indígenas del Resguardo La Brava, acometidos por empresas productoras de jabones y aceites comestibles como Varela y Astorga, e inclusive cooperativas de palmicultores de Tumaco presionaban a los Awá, lo que motivó que se agruparan y se organizaran dando origen precisamente a la UNIPA (Unidad del Pueblo Awá) para defender los intereses de los indígenas<sup>67</sup>.

No obstante las organizaciones indígenas y la legislación que declara inalienables los resguardos indígenas, los empresarios palmicultores continúan presionando con engaños a las comunidades Awá para expandir sus negocios, lo cual se ha intensificado desde el año 2006 hacia acá, dándose casos en que se acercan empleados de empresas palmicultoras como CORDEAGROPAZ, por ejemplo, a los resguardos y entablan conversación con las familias indígenas para convencerlos de los beneficios que genera la siembra de palma en sus territorios<sup>68</sup>.

El cultivo de palma africana se expande de manera rápida, generando gran impacto ambiental por cuanto las zonas de selva se reducen debido a que la palma aceitera necesita grandes extensiones de potreros y rastrojos, y claro, al transformarse el espacio agroambiental, ello junto con el conflicto armado también “degrada los vínculos históricos con el territorio, transforma los usos de la tierra y

---

<sup>66</sup> Ibid., pp. 115-116.

<sup>67</sup> Ibid., p. 117.

<sup>68</sup> Ibid., p. 117.

las prácticas productivas, corroe la cultura propia, todo esto haciendo a las comunidades cada vez más vulnerables y más propensas a sufrir desplazamientos definitivos de sus territorios”<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> Ibid., p. 118.

### 3. ANTECEDENTES Y MARCO LEGAL

Respecto a la existencia de investigaciones anteriores a esta, relacionadas con el pueblo Awá en general, o con la Etnoeducación de comunidades indígenas de Nariño, o que hayan abordado comunidades indígenas en el contexto de investigaciones universitarias o trabajos de investigación en general, se han encontrado las siguientes investigaciones y trabajos académicos universitarios:

En 1992, Fuertes y Morán, para optar al título de Maestría en Etnoliteratura de la Universidad de Nariño, desarrollaron y presentaron el trabajo titulado: “La Muerte, imágenes y símbolos en los Awá de Gualcalá, municipio de Mallama”, en que se ocuparon de desentrañar la significación de las prácticas mágico-religiosas relacionadas con la muerte en la vida cotidiana de la comunidad Awá, y, sobre todo, identificar las connotaciones de las imágenes y símbolos en el campo de la muerte y los ritos funerarios de los Awá en la vereda Gualcalá. La pertinencia de este trabajo con la presente investigación radica en que, por un lado, se ocupa también de algunas tradiciones de una parcialidad del pueblo Awá asentada en el municipio de Mallama y, por otro, destaca y resalta la forma de educación en la que se transmiten valores ancestrales comparando con costumbres de la cultura de afuera o dominante.

En el año 2004, Chicaiza, estudiante del programa de maestría en Etnoliteratura de la Universidad de Nariño, presentó como trabajo de grado la investigación: “La Igra Tuh Inkal Awá Kalkin”, en que tomando como pretexto este artefacto artesanal Awá (la Igra, Higma o Jigma), realiza un estudio sociocultural de la comunidad Awá, resaltando la Igra como un elemento simbólico que ha permanecido pese al enorme proceso de aculturación, desarrolla un análisis profundo de esta manufactura, haciendo seguimiento de todo el proceso de elaboración, desde el mismo momento de la extracción de la materia prima desde épocas antiguas hasta el momento de la investigación. Esta investigación es pertinente al trabajo aquí propuesto, por cuanto deja ver aspectos socioculturales del pueblo Awá y la influencia que ha recibido de la cultura dominante, occidental o mestiza a través de otras comunidades.

En el año 2006 Cadena, desarrolló la investigación: “La Literatura Oral: Base del Pensamiento Awá. Resguardo Saundé Guigüay de Barbacoas”, en que hace un recorrido por la cultura Awá a partir de la tradición oral del pueblo Awá. El estudio se llevó a cabo, específicamente, en el resguardo Saundé Guigüay del municipio de Barbacoas de la organización UNIPA (Unidad Indígena del Pueblo Awá). En este trabajo el autor hace exploración de aspectos como población, salud, educación y organización política de los lugares donde se asienta esta comunidad. Incluye una recopilación bastante generosa de mitos que pertenecen a la tradición oral de este pueblo, los cuales son la base del estudio y de la propuesta pedagógica que aporta. La pertinencia de este trabajo con la presente

investigación radica en que resalta cómo a través de procesos de aculturación se ha ido debilitando y hasta perdiendo la riqueza de la oralidad tradicional que el pueblo Awá posee.

En cuanto a antecedentes de tipo teórico y conceptual se tiene que respecto del pueblo Awá y su cultura se tienen en cuenta obras como: “Nomenclatura y parentesco Cuaiquer” de 1974, de Ann Osborn, quien con otros ensayos de su autoría sobre los Awá en los años 60 y 70 del siglo XX es, sin duda, una de las primeras en investigar esta etnia. Es importante tener en cuenta de esta misma autora su “Estudio para el Conocimiento y Rescate de Formas Autóctonas de Atención al Niño; Los Kwaikeres de Nariño” de 1986, por cuanto registra formas encontradas en ese momento sobre educación en el pueblo Awá.

De igual manera se tiene en cuenta de Benhur Cerón Solarte: “Los Awá-Kwaiker. Un grupo indígena de la selva pluvial del Pacífico Nariñense y el Nor-Occidente Ecuatoriano”, libro publicado en 1986 y que se convirtió en pionero para visibilizar al pueblo Awá, haciendo un estudio de la geografía del territorio Awá y hace aportes en torno a aspectos culturales, socioeconómicos y demográficos de esta etnia, incluyendo además una aproximación a su origen. La obra de Benhur Cerón despertó el interés de otros investigadores, por cuanto permite reconocer el modo de vida Awá encontrado entonces, permitiendo comparar la aculturación ejercida por la cultura dominante. Claro que hay que hacer la salvedad que en su momento Cerón identificó a los Awá como Awá-Kwaiker, como también lo hiciera Osborn y luego Jeffrey Ehrenreich, denominación que luego fue cuestionada y rechazada por los propios indígenas, quienes se autodenominan Inkal Awá, es decir, “gente de la montaña”.

También se tiene en cuenta la obra de Jeffrey Ehrenreich: “Contacto y Conflicto, El impacto de la aculturación entre los Coaiquer del Ecuador”, publicada en 1989, en el que se profundiza en la problemática del encuentro y choque cultural que deja una impronta de imposición de valores culturales por parte de la sociedad dominante.

De Eugen Haug se tiene en cuenta: “Los Nietos del Trueno”, publicada en 1994 como resultado de una investigación-estudio de caso, concretamente en la comunidad Awá de Kankapí. El autor, con motivo de abordar la construcción social del espacio y el manejo del poder entre los Inkal Awá a partir del parentesco ritual, describe los cambios sociopolíticos que se van proporcionando por el choque entre la tradición y la modernidad proveniente de la sociedad envolvente, en que se puede identificar los procesos de aculturación e interculturalidad vividos por el pueblo Awá, mirando el caso particular de los Awá de Kankapí, siendo muy notorio el cambio de una estructura política descentralizada a una estructura con características de poder centralizado.

Es de señalar que Eugen Haug sostiene que la cultura es algo inscrito en un proceso histórico, que se transforma, cambia y obliga al grupo a una refuncionalización y redefinición de algunos aspectos culturales, en contraposición de perspectivas antropológicas que ven los cambios de manera negativa como aculturación; en cambio para Haug esos factores se convierten en medios en los que la cultura se produce y se reproduce, haciéndose necesaria una actitud de adaptación o recomposición, además, según el mismo autor, los cambios no solo se explican por causas exógenas, sino por una articulación de éstas con aquellas desarrolladas al interior de la comunidad indígena.

Además de las obras de tipo antropológico o sociológico, es muy importante tener en cuenta algunos trabajos elaborados o surgidos desde la misma comunidad Awá, tal el caso del documento: “Plan de Vida Awá (Tuntu Awa Puram)” elaborado y publicado por el Cabildo Mayor Awá de Ricaurte (CAMAWARI) en el año 2002, en que se recoge valiosa información sobre la identidad cultural del pueblo Awá y sus aspiraciones y proyecciones. De igual manera se tiene en cuenta el Esquema de Ordenamiento Territorial, EOT, del Municipio de Ricaurte, que abarca los años 2006-2015 y promulgado en el año 2005, en que se incluye información general del municipio y del pueblo Awá.

Pero sin duda alguna es de suma importancia tomar como fundamento sobre la educación del pueblo Awá el documento: “Inkal Awá Sukin Kamtana Pit Parattarit (Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá)”, elaborado y publicado en el año 2010 por las organizaciones UNIPA (Unidad Indígena del Pueblo Awá), CAMAWARI (Cabildo Mayor Awá de Ricaurte) y ACIPAP (Asociación de Cabildos Indígenas Awá del Putumayo) con apoyo del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, cuya “propuesta educativa propia” es fortalecer la educación que contempla sus formas culturales, Ley de Origen, Idioma Awapit y los usos y costumbres del pueblo Awá. Es una herramienta o instrumento que los indígenas han asumido dentro de las políticas educativas, con respecto a la educación propia y autonomía de esta comunidad en articulación y reconocimiento de “los aportes positivos de la lengua y cultura occidental” .

De igual manera, es fundamental el documento: “Plan de Salvaguarda Étnica del Pueblo Awá” (PSEPA), elaborado por las organizaciones CAMAWARI (Cabildo Mayor Awá de Ricaurte), UNIPA (Unidad Indígena del Pueblo Awá) y ACIPAP (Asociación de Cabildos Indígenas Awá del Putumayo) elaborado en 2011 y cuya publicación actualizada se hizo en 2012, en el que se complementa la información de los Planes de Vida y del Mandato Educativo con aportes sobre los impactos que sobre el Pueblo Awá ha tenido la cultura dominante a través de los actores del conflicto armado colombiano y de proyectos y megaproyectos de desarrollo nacionales y transnacionales, identificando las afectaciones de tipo humano, social, cultural y ambiental en el territorio Awá.

Cabe señalar, además, que la presente investigación tiene un respaldo jurídico, en las disposiciones contempladas, en primer lugar, en la Constitución Política de Colombia, y, en segundo lugar, en la Ley General de Educación 115 de 1994, en que se contempla el fomento, protección y conservación de la cultura, disponiendo la inclusión en los programas de educación de contenidos sobre el conocimiento y transmisión de las expresiones culturales, en procura de fortalecer la identidad cultural de las distintas comunidades en favor del fortalecimiento de la diversidad cultural y de las culturas particulares de grupos étnicos.

En efecto, en la Constitución Política de Colombia promulgada en 1991, en el título II, Capítulo 2 “De los derechos sociales, económicos y culturales”, en el Artículo 67, se contempla el acceso a los “valores culturales” como una de las finalidades de la educación. En efecto, se afirma: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”<sup>70</sup>.

Pero es el Artículo 70 que de manera explícita se pronuncia sobre la cultura como fundamento de identidad nacional, teniendo en cuenta la diversidad cultural del país. En efecto, la Constitución afirma:

Artículo 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación<sup>71</sup>.

Por su parte, el ente regulador de la educación en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, en la Ley General de Educación promulgada en 1994, ha establecido entre los Fines de la Educación, acogiendo los dictados del Artículo 67 de la Constitución, la promoción y el fortalecimiento de la cultura nacional a través del proceso educativo. En efecto, en el Artículo 5º que versa sobre los Fines de la Educación, como fin 4º está el fomentar en los estudiantes el respeto por la cultura nacional y como 6º se establece la formación de los estudiantes en el “estudio y comprensión crítica de la cultura nacional”, para contribuir así a la unidad y diversidad nacional, y como fin 7º figura el promover el acceso a los valores culturales. En estos aspectos la Ley de Educación ordena:

---

<sup>70</sup> COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Constitución Política de Colombia. Santafé de Bogotá: IMPREANDES, 1991, p. 20.

<sup>71</sup> Ibid., p. 21.

Artículo 5º. Fines de la educación.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

4º. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios (...) 6º. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su diversidad. 7º. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones<sup>72</sup>.

Luego, en el Artículo 13 de los “Objetivos comunes de todos los niveles”, el literal h) expresa: “Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos”<sup>73</sup>. En el Artículo 14 que trata de la “Enseñanza Obligatoria”, la Ley de Educación prescribe en el literal b) que es obligatorio que los distintos niveles de la educación cumplan con: “el fomento de las diversas culturas”<sup>74</sup>.

En la Sección Tercera que se refiere a la Educación Básica, en el Artículo 21, que trata de los “Objetivos específicos de la educación básica en ciclo de primaria”, se contempla el desarrollo de las habilidades comunicativas y lectoescriturales en el área de la lengua castellana, pero teniendo en cuenta también la lengua materna en el caso de los grupos étnicos, destacándose el interés por la motivación a la lectura y el uso de la lengua con fines artísticos; además se considera el crecimiento de los estudiantes en la comprensión del medio cultural a nivel local, regional, nacional y universal. En efecto, reza la Ley General de Educación en el mencionado Artículo 21, literales c, d y f:

- c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.
- d) El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética (...)
- f) La comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad<sup>75</sup>.

Y en el Artículo 22 que se ocupa de los “Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria”, se contempla en el literal i) que la educación debe propiciar el conocimiento de las “manifestaciones culturales de los pueblos”, en lo que se entiende que se trata no solamente de las manifestaciones culturales

---

<sup>72</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 115 de 1994, General de Educación. Santafé de Bogotá : Ediciones Jurídicas, 1994, pp. 7-8.

<sup>73</sup> Ibid., p. 13.

<sup>74</sup> Ibid., p. 13.

<sup>75</sup> Ibid., pp. 17-18.

de los pueblos a nivel mundial sino, de todos los pueblos comprendiendo las manifestaciones culturales de los grupos étnicos. Además, en el literal k) se contempla en su segunda parte propiciar el conocimiento, valoración y respeto por los bienes culturales que, aunque parece que aquí a lo cultural se le da la connotación reducida de expresión artística o ligada a ésta, pero se sobreentiende que el concepto de cultura es mucho más amplio y abarca toda expresión humana y social de todo grupo o comunidad humanos. En efecto, los literales i y k del Artículo 22 de la Ley General de Educación afirman:

i) El estudio científico del universo, de la tierra, de su estructura física, de su división y organización política, del desarrollo económico de los países y de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos.

k) La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales<sup>76</sup>.

Es cierto que existen también otros documentos a nivel internacional que soportan la temática de esta investigación, como los Derechos Humanos que contemplan lo atinente a las comunidades indígenas, pero ello se deja para ser considerado como fundamento teórico al considerar lo pertinente a la argumentación en torno a las comunidades indígenas recurriendo a la legislación internacional en favor del indígena.

De igual manera, se podría aquí incluir el articulado específico sobre Etnoeducación contemplada en la Ley General de Educación 115 de 1994, pero se reserva dichos contenidos para argumentar en lo pertinente al tema específico de la Etnoeducación en Colombia en el numeral 4.7.2.

Por consiguiente, como se puede apreciar, el desarrollo y consecución de esta investigación, se enmarca en el cumplimiento de las disposiciones legales prescritas en la normatividad nacional, con lo cual se está haciendo realidad varias de las disposiciones emanadas por la legislación colombiana, ya que muchas veces tales disposiciones se quedan en letra muerta, sin aplicabilidad, y, por consiguiente, con esta investigación se está dando actualidad a las leyes nacionales, en el fortalecimiento de los valores culturales de las comunidades indígenas en el contexto de la consolidación de la identidad colombiana como una nación de diversidad e integración cultural.

---

<sup>76</sup> Ibid., p. 20.

## 4. REFERENTE CONCEPTUAL, HISTÓRICO Y EDUCATIVO

Pues bien, la situación-problema y temática de la investigación relacionada con la percepción que tienen los estudiantes Awá de la educación recibida en la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá, del resguardo indígena de Magüí, municipio de Ricaurte, Nariño, es asumida desde los siguientes temas y subtemas que se desarrollan enseguida:

### 4.1 EL CONCEPTO DE INDÍGENA

Inicialmente vale la pena hacer la aclaración respecto al término indígena. Por lo general se relaciona el vocablo “indígena” con los indios o personas pertenecientes a las razas originarias de América, algo así como indoamericanos, pero, el concepto indígena hace alusión a toda persona originaria del país o lugar que se trata, en cualquier diccionario se encuentra la siguiente definición: “**Indígena:** originario del país de que se trata.// establecido en un país desde tiempo inmemorial”<sup>77</sup>. De modo que si, por ejemplo, se está hablando de Inglaterra, los oriundos de ese país, los ingleses, son indígenas de su país, y así en cualquier parte del mundo. Por lo tanto, cuando llegaron los españoles a las tierras americanas, los nativos americanos son los indígenas y los españoles, obviamente, son los foráneos. Pero en España, los nacidos en la nación de Cervantes son indígenas de España. Generalmente, cuando se utiliza la palabra indígena se hace para designar a personas de raza india, cobriza, americana, inclusive se habla del indio o del indígena en sentido peyorativo, como sinonimia de incivilizado, salvaje y demás denigraciones.

Con el concepto “Indígena” sucede algo similar a lo que ocurre con el término y concepto “etnia”, que aunque es un genérico que hace alusión a todo grupo humano con sus características particulares, se suele utilizarse el término etnia y derivados para referirse a grupos humanos o pueblos menores y marginales, en un sentido peyorativo. Como bien apunta Eugen Haug, apoyándose en Luis Fernando Botero, justificando así su preferencia a utilizar “pueblo” en lugar de “etnia”, porque diciendo “pueblo Awá”, por ejemplo, se está en iguales condiciones de decir pueblo alemán o francés a los que no se denominaría, etnia alemana o francesa. Haug escribe Pueblo Awá con mayúscula, en efecto, afirma:

Empleo la expresión “pueblo” en lugar de y en contraposición a los términos “etnia” o “grupo étnico”, estando de acuerdo con Botero:

Hay autores que afirman (Bonfil Batalla, por ejemplo) que se debe privilegiar el concepto de “pueblo” al de “etnia”.

---

<sup>77</sup> DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO LEXIS 22 VOX. Vol. 11. Barcelona: Círculo de Lectores, 1982, p. 2.995.

El concepto de “pueblo” en las actuales condiciones de vida de los indígenas, juega un papel más importante a nivel político. El concepto de “etnia” juega un papel, se podría decir, más susceptible a debates de especialistas en antropología, pero el término pueblo, puede ubicarse en el terreno de lo político, es decir, adquiere un mayor estatus porque permite establecer un equiparamiento de cualquier grupo étnico, considerados erróneamente como minorías con otras sociedades industrializadas.

En otras palabras, nadie hablará de la etnia alemana o francesa, se refieren a estas sociedades como el pueblo alemán o el pueblo francés. Del mismo modo, al denominarse a otras sociedades pueblos –el pueblo mapuche, el pueblo shuar- se les está reconociendo un estatus que debe tener en el contexto general de todas las sociedades del mundo. (Botero, 1993, p. 1)

A lo largo de este trabajo, si se utiliza la expresión “pueblo” para el concepto que acabamos de aclarar, será representado de la siguiente manera: Pueblo Awá<sup>78</sup>.

Hecha la anterior aclaración, es de mencionar que entre académicos, instituciones y los mismos Awa, se hizo una diferenciación de lo indígena, en especial, con respecto a lo campesino. En el contexto americano, entidades y organizaciones indigenistas como el Instituto Indigenista Interamericano o el Instituto Andino de Artes Popular (IADAP) que funciona en todos los países de la zona andina (Chile, Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia y Venezuela), y en distintos Congresos Indigenistas, se ha acordado que el término “indígena” hace referencia y designa a los grupos humanos descendientes de los pobladores originarios de América, pero que conserven algunos elementos culturales de ese pasado ancestral e histórico que los identifique como grupo. De manera que en casos de cambios que pueden sufrir los indígenas por su contacto con culturas dominantes, se pierden algunas características culturales ancestrales, y antes de distinguirse como grupos étnicos se confunden con otros grupos sociales integrantes de la sociedad que los abarca, como el de la transformación del indígena en campesino.

Autores como Eduardo Zúñiga y Milcíades Chaves en su trabajo “El resguardo en la cuenca interandina”, llaman proceso de campesinización a los cambios experimentados por los indígenas, y antes de adentrarse en el análisis pertinente, se detienen a considerar la diferencia conceptual de los vocablos “indígena” y “campesino”. Hacen la aclaración que de hecho toda definición es compleja y problemática, y que respecto a ser indio, para unos los elementos culturales concretos y exteriores como: lengua, vestido, costumbres, religión, tecnología agrícola, alimentación, etc., “constituyen la esencia de ser indio”; mientras que para otros, “es suficiente el elemento subjetivo de la auto-identificación así haya ausencia total de los primeros”<sup>79</sup>.

---

<sup>78</sup> HAUG, Op. cit., p. 24.

<sup>79</sup> ZÚÑIGA ERASO, Eduardo y CHAVES, Milcíades. Resguardo de la cuenca interandina. Pasto : Imprenta Departamental, 1985, p. 124.

Zúñiga y Chaves resaltan la definición de “Indio” adoptada por el II Congreso Indigenista Interamericano llevado a cabo en la ciudad peruana de Cuzco en 1949, y que es la siguiente:

El indio es el descendiente de los pueblos y naciones precolombinas que tiene la misma conciencia social de su condición humana, así mismo considerada por propios y extraños, en su sistema de trabajo, en su lengua y en su tradición, aunque éstas hayan sufrido modificaciones por contactos extraños. El indio es la expresión de una conciencia social vinculada con los sistemas de trabajo y la economía, con el idioma propio y con la tradición nacional respectiva de los pueblos o naciones aborígenes<sup>80</sup>.

Los autores nariñenses establecen la diferenciación entre comunidades indígenas y comunidades campesinas, identificando entre las características de las primeras la presencia “en buena medida” de elementos culturales heredados de los ancestros históricos y la práctica de una economía autosuficiente, es decir, que se da la producción para solventar las necesidades de la comunidad, y sólo en casos ocasionales se da el intercambio mercantil o comercial, porque por lo general no se dan grandes excedentes de producción con fines de negociación. En efecto, afirman:

Según los teóricos de la antropología, en la definición de “indígena” se conjugan varios elementos, a saber: cultura (lengua, vestido, religión, tradiciones, costumbres, etc), economía, organización social, condición racial, etc. Con base en estas consideraciones, se puede decir que los indígenas son grupos humanos descendientes de los primitivos pobladores de América que conservan, en buena medida, elementos culturales heredados de ese pasado histórico que los identifica y les da cohesión de grupo, que tienen una economía caracterizada por un bajo nivel técnico y tecnológico, con relaciones mercantiles esporádicas ya que en lo fundamental su economía es de autosuficiencia<sup>81</sup>.

Pasan luego a considerar el concepto de campesino o de comunidad campesina, remitiendo a la conceptualización hecha al respecto por Eric Wolf en la obra titulada precisamente “Los campesinos”, en que Wolf afirma:

Un modo de enfocar la cuestión es darse cuenta de que los campesinos forman parte de una sociedad más amplia y compleja, mientras que una banda o tribu primitiva no se halla en la misma situación. En las economías primitivas, la mayor parte de la producción es destinada al uso de los productores y a disminuir las obligaciones de afinidad, mejor que al intercambio y a la ganancia (...) En la sociedad primitiva, los excedentes son intercambiados directamente entre grupos o miembros de grupos. En cambio, los campesinos son labradores y ganaderos rurales cuyos excedentes son

---

<sup>80</sup> Ibid., p. 125.

<sup>81</sup> Ibid., p. 125.

transferidos a un grupo de gobernantes que los emplea para asegurar su propio nivel de vida y que distribuye el remanente a los grupos sociales que no labran la tierra, pero que han de ser alimentados a cambio de otros géneros de artículos que ellos producen<sup>82</sup>.

Por consiguiente, según Wolf, y también según Zúñiga y Chaves, entre las sociedades indígenas, llamadas primitivas por Wolf, y las campesinas, resaltan dos elementos diferenciales: el aislamiento y la autosuficiencia. En efecto, el aislamiento de las comunidades indígenas no se refiere tanto a separación o discriminación, sino a diferencia respecto de otras comunidades por razones de su identidad cultural, aislamiento que tiene mucho que ver con el otro elemento, la autosuficiencia, ya que este concepto, autosuficiencia, en el contexto indigenista no se limita al autoabastecimiento o autosostenimiento económico como se puede creer a primera vista, sino que conlleva todo un complejo de cosmovisión e imaginarios sociales y culturales, que en las comunidades indígenas existen como concepciones y aspectos propios, no dependientes de otras concepciones o imaginarios foráneos. Por consiguiente, la autosuficiencia en las comunidades indígenas no sólo es económica sino cultural, o sea, que es también religiosa, política, en una palabra, es una autosuficiencia global como al respecto afirman Zúñiga y Chaves: “Aunque no aparece en el texto [de Wolf] es de suponer que la autosuficiencia no se remite, de manera exclusiva, a la economía, se trata de la autosuficiencia global: económica, religiosa, política, vale decir: cultural”<sup>83</sup>.

Las comunidades campesinas, por el contrario, no poseerían esa autosuficiencia de las indígenas ni en lo económico ni en ningún otro aspecto, porque son comunidades, subculturas, de un conjunto social más amplio al cual están integradas y del cual los campesinos son dependientes para todos los aspectos de su dinámica sociocultural. De ahí que las comunidades campesinas no sólo pueden definirse por lo que producen o qué es lo que trabajan, generalmente trabajan en el campo en producción agrícola, sino por el cómo trabajan y a quién entregan o con quién intercambian su producción, y de quién dependen políticamente. Precisamente, George Foster, afirma al respecto:

Los campesinos producen gran parte de sus alimentos y son capaces de fabricar muchos de los artículos materiales que necesitan, tales como vestidos y herramientas, pero dependen de los mercados de las poblaciones para vender sus excedentes de producción y comprar objetos que no pueden fabricar o cultivar ellos mismos. De modo que aunque los campesinos son predominantemente agrícolas, los criterios para definirlos son de tipo estructural y relacional más bien que ocupacional. No es lo que producen los campesinos lo que los hace ser campesinos; lo determinante es cómo

---

<sup>82</sup> WOLF, Eric. Los campesinos. Barcelona: Labor, 1982, pp. 10-13.

<sup>83</sup> ZÚÑIGA y CHAVES, Op. cit., p. 125.

producen y a quien entregan lo que producen, así como de quien dependen políticamente<sup>84</sup>.

Claro está que cuando Foster afirma que los campesinos producen “muchos de los artículos materiales que necesitan, tales como vestidos y herramientas”, se está refiriendo a comunidades campesinas que no han sido intervenidas o mediatizadas por la actividad mercantil y el capitalismo, sería el caso de comunidades indígenas en transición al campesinado, porque todavía conservan prácticas de autosuficiencia. Pero las comunidades campesinas en Colombia son totalmente dependientes de los centros urbanos para el mercadeo de sus productos y la adquisición de lo que necesitan.

En fin, económicamente las comunidades campesinas dependen de los centros urbanos o del mercadeo, de igual manera los campesinos dependen de la ciudad en lo cultural y lo religioso, en esto último los campesinos conservan una tradición religiosa que no es propia, como sucedería con la comunidad Awá del resguardo de Magúí, que actualmente poseen una tradición religiosa cristiana, mayoritariamente católica que en nada se emparenta con la religión ancestral de la cual, como se verá más adelante, se ha desligado totalmente. En esta forma, las comunidades campesinas en Colombia, por carencia de la autosuficiencia global que poseen las comunidades indígenas, se configuran como subconjunto social dentro del todo social, la sociedad colombiana, y conforman una subcultura de la ciudad y de la nación, como al respecto afirman Zúñiga y Chaves:

Desde el punto de vista económico los campesinos se diferencian de los indígenas por su vinculación al mercado y las relaciones de producción establecidas. Culturalmente, los indígenas son autosuficientes en tanto que los campesinos dependen de la ciudad y del Estado. La religión de los campesinos es generalmente una forma simplificada de lo que Redfield llama la “gran tradición”, y no es una creación autónoma. Muchos de los valores de los campesinos del mismo modo representan una difusión emanada de los centros urbanos. Políticamente, los campesinos tienen poca independencia. Como corolario de la exposición, se puede definir al campesino como el agricultor no autosuficiente, ligado de manera irremediable al mercado y cuya producción es una mercancía. Culturalmente está ligado a la ciudad y a la nación de la cual es una subcultura<sup>85</sup>.

Ahora bien, con relación a las comunidades indígenas del actual departamento de Nariño, es preciso tener en cuenta que sometidos los pueblos indígenas por efectos de la conquista y colonización, se inicia un proceso de transformación de muchas de las comunidades indígenas, proceso que durante el período de la república se acentúa mucho más, haciendo que los indígenas sean asimilados por

---

<sup>84</sup> FOSTER, George. Las culturas tradicionales y los cambios tecnológicos. México: Fondo de Cultura Económica, 1980, p. 45.

<sup>85</sup> ZÚÑIGA y CHAVES, Op. cit., pp. 126-127.

los centros urbanos y convertidos en campesinos. Como ejemplo de tales mutaciones es oportuno traer a colación cómo al hablar del proceso de urbanización de territorios que en el pasado fueron resguardos indígenas en los alrededores de Pasto. El autor Benhur Cerón hace mención al fenómeno de transformación en campesinos de los indígenas pobladores de tales territorios, muchos de los cuales se convirtieron luego en barrios periféricos y suburbios de la ciudad de Pasto. Precisamente después de referir la extinción de los resguardos de Obonuco, Anganoy, Jongovito y Gualmatán, proceso que se dio entre 1947 y 1951, como lo afirma dicho autor: “En este nuevo contexto se consolidan diversas formas de mestizaje, para convertirse paulatinamente en campesinos de origen indígena, perfectamente permeables a las influencias del mercado y los modos de vida urbano”<sup>86</sup>.

Eduardo Zúñiga y Milcíades Chaves analizan esa transformación, que ellos llaman proceso de campesinización. Los autores se remontan a la misma época de la Conquista española, para mostrar cómo el proceso de evangelización o cristianización de los aborígenes fue un primer paso de transformación de los nativos americanos, a quienes les alteraron su cosmovisión, sus creencias y su lengua. Ya en la Colonia, con la implantación de la propiedad privada, los nativos americanos, que habían vivido según el sistema de propiedad colectiva y comunitaria, pasaron de ser tributarios del gobierno español a esclavos para laborar en las minas o como peones agrícolas.

Pues bien, retornando al contexto específico de los indígenas del Pueblo Awá que de similar manera a lo antes mencionado, han sido objeto de la acometida de las culturas dominantes que han tratado de imponer sus criterios de vida sometiendo bajo un proceso de aculturación a esta comunidad del piedemonte costero del Pacífico nariñense, es preciso señalar que, en la última etapa, comprendida entre mediados del siglo XIX, todo el siglo XX y lo que va corrido del XXI, por efectos de la construcción de la carretera de salida al mar, que comunica a Pasto con Tumaco, las poblaciones atravesadas por la vía han sido impactadas en su forma de vida, en por lo menos dos tipos de pobladores indígenas: unos que han quedado ubicados en terrenos aledaños a la carretera y, otros localizados lejos de la carretera que permanecen “adentro”, en la selva; por lo tanto, los de cerca a la carretera son considerados indígenas “de afuera” que se sitúan en la frontera entre la carretera y la selva, adquiriendo la carretera por ser el espacio de “llegada de la cultura dominante” la connotación de progreso, civilización y urbanismo entre otras. Por consiguiente, los indígenas de la carretera tienen, obviamente, mayor contacto con los blancos, colonos o mestizos, que los que permanecen adentro en la selva.

---

<sup>86</sup> CERÓN SOLARTE, Benhur. De pueblos de indios a suburbios de Pasto. En : Manual Historia de Pasto. Vol. VIII. San Juan de Pasto : Academia Nariñense de Historia, 2006, p. 49.

Es decir, la ubicación de indígenas Awá cerca o lejos de la carretera, ha sido tomada tanto por estudiosos como por los mismos indígenas para establecer una clasificación de identidad de los pobladores indígenas: indígenas Awá “de afuera” e indígenas Awá de “adentro o de más adentro”. Precisamente Eugen Haug retomando la expresión de los mismos indígenas hace referencia a Inkal Awá o Awá de la selva, de “bien adentro” y los Awá wisha o Awá-mestizos o “de afuera” ubicados en la zona limítrofe de la carretera y la selva, que ya ni son “Awá” o “gente” sino que se están transformando en mestizos o “wisha-kuttit”; y también hace alusión a cómo diferencian los mestizos a los Awá de la selva o “Naturales” y los de la carretera o “Más Racionales”. En efecto, Haug afirma:

Interesantes en este contexto, son los referentes de denominación que utilizan los indígenas Awá de Kankapí [a 15 km de El Mirador en la carretera Pasto-Tumaco]; ellos claramente diferencian entre “Inkal-Awá” para gente que, como ellos, realmente son “gente de la selva”, y otros que ya ni son “Awá”, es decir, “gente”, porque viven en la zona limítrofe de la selva con la carretera y los cuales se están transformando en “wisha kuttit”. (...). Los Mestizos, por su parte, utilizan con frecuencia, fuera del denominativo “Cuaiquer”, “Naturales” para los Awá, refiriéndose a los de adentro de la selva (visto desde la carretera) y “Más Racionales” para referirse a gente Awá que, por estar en más permanente contacto con ellos, domina mejor el Español que los “Naturalitos”<sup>87</sup>.

Esta es la forma de denominación, porque, según el mismo Haug, se han establecido otros referentes émicos de distinción, utilizados por los Awá, con los cuales distinguen a la gente de afuera en general, tanto mestizos como afrocolombianos con el término “Mitas”, de la gente de la selva o “Inkaltas”. En efecto, entresacando del contexto de una breve argumentación sobre las relaciones de la gente de la selva y la de afuera en Kankapí, se encuentran estos referentes émicos cuando Eugen Haug afirma:

Conociendo la historia del asentamiento de Kankapí y las relaciones socio-políticas que sus gentes, los “Inkaltas” (los de la selva) han mantenido con los “Mitas” (los del camino) que viven en los caseríos y pueblos a lo largo de la carretera y más específicamente en el poblado El Mirador, (...). Uso aquí términos émicos porque en este contexto, como es fácil notar, son muy significativos y tiene ventaja en relación con otros referentes que los Awá utilizan. “Mitas” incluye tanto a los mestizos (“wisha” = “blancos”) como a los “afroamericanos” (“tilapat” = “negros”) que conforman el pueblo de El Mirador<sup>88</sup>.

Como se puede apreciar, van apareciendo más variaciones de los términos utilizados por los Awá para identificar a los distintos pobladores del lugar, variaciones que se hacen más numerosas si se entra en detalles la distinción de

---

<sup>87</sup> HAUG, Op, cit., p. 72.

<sup>88</sup> Ibid., p. 34.

género y de actitud o manifestación de cambio, ya que si en el primer texto, de los dos citados anteriormente, de Eugen Haug, se afirma que “wisha kuttit” hace referencia a los Awá que se están transformando en mestizos, en otro lugar el mismo Haug aclara que “wisha kuttit” designa a los varones Awá que se están transformando en mestizos por su contacto con la gente de afuera, mientras que si se trata de las mujeres se usa el término “wish inkua kuttit”, pues “wish inkua” es mestiza pero con el término “kuttit” se especifica que se trata de una indígena Awá que se está transformando o transculturando (o transculturizando). En efecto, Eugen Haug incluye la siguiente terminología Awá:

Denominaciones usadas por los Inkal-Awá de Kankapí para referirse a los diferentes grupos humanos:

Inkal-Awá = Indígena Awá, gente de la selva (hombre y mujer);

Mamaz sutas awá = otros aborígenes, “gente” (=indígena) de otro territorio;

Wisha kuttit = Indígena Awá (hombre) que se está transculturando;

Wish inkua kuttit = Indígena Awá (mujer) que se está transculturando;

Wisha = mestizo y wish = mestiza;

Tilapat = negro(a);

Anpat = blanco(a);

Inkaltas = gente de la selva;

Mitas = gente del pueblo (del camino y/o de la carretera a lo largo del cual viven los mestizos);

Katsa sutas = gente de la ciudad o de territorio grande<sup>89</sup>.

Por su parte, el Cabildo Mayor Awá de Ricaurte, CAMAWARI, en su Plan de Vida Awá identifica tres niveles de indígenas según sea frecuente, menos frecuente o esporádico su contacto con los blancos, lo cual implica adopción de algunas características culturales de los mestizos, formas de trabajo y adopción del idioma castellano. En el Plan de Vida Awá se contemplan tres niveles de relación de los indígenas con los mestizos, lo cual implica tres tipos de Wisha kuttit o de indígenas Awá que se están transculturando, incluyendo claro está a las mujeres Awá en dicho proceso o “Wish inkua kuttit” (“indígena Awá (mujer) que se está transculturando”, esos tres tipos van de mayor, menor y mínima transculturación, transformación que los indígenas atribuyen a la pérdida del territorio, las migraciones y, obviamente, a los cambios culturales. En efecto, el documento de CAMAWARI afirma:

La pérdida del territorio, la emigración y los cambios culturales han llevado a que al interior del Pueblo Awá se presenten formas o niveles de relación o integración con los mestizos y la sociedad occidental.

1. El Awá mantiene permanente relación con el mestizo, pero de peón–patrón. Habla el castellano, se visten como los mestizos, las mujeres trabajan en oficios domésticos en casas de los patrones. Su área de tierra no pasa de ser

---

<sup>89</sup> Ibid., pp. 295-296.

una hectárea en algunos casos; en otros únicamente del lote donde está construida su vivienda y el resto no tienen tierra. Esta relación se da con patrones de pueblos cercanos como también de otros municipios y departamentos donde salen a buscar trabajo.

2. Los Awá aunque viven en sitios más retirados, mantienen relaciones con los mestizos. Hablan castellano y muy poco el Awapit, se visten como los mestizos, son pequeños propietarios, trabajan la agricultura y escasa ganadería, por lo general son las comunidades que más cerca están a los pueblos mestizos de Altaquer, Ricaurte, Chucunes y Chical, aquí se da una alta dependencia de mercado, por lo general casi todo se vende y se compra en el pueblo.

3. En este nivel de interacción, los Awa poco salen a los pueblos, su contacto con el mestizo es esporádico (cada año en fiestas que celebran los mestizos), hablan el Awapit y muy poco el castellano viven de la caza, pesca y agricultura de pancoger, la dependencia del mercado es mínima<sup>90</sup>.

Como se puede apreciar, la organización CAMAWARI identifica como Awá a todos los pobladores, ya sea que vivan bien adentro de la selva, o que tengan un poco de contacto con los mestizos o que convivan en poblados con los mestizos.

Sin embargo, si se considera la anterior tipificación de los indígenas Awá por su mayor o menor contacto con la cultura occidental a la luz de las reflexiones de Zúñiga y Chaves sobre el proceso de campesinización de los indígenas en Nariño, se tendría que los Awá de los dos primeros grupos identificados por CAMAWARI, son campesinos porque dependen económicamente de los centros urbanos y mantienen estrechas relaciones con los blancos en calidad de patrón-obrero, adoptando, además, unas características de los mestizos “se visten como los mestizos”, abandonando características culturales tradicionales como indumentaria, la lengua, hablan más en castellano “y muy poco el Awapit” (el idioma ancestral de los Awá), pero sobre todo trabajan la agricultura y la ganadería para comerciar con los categorizados como blancos, dependiendo del mercadeo y ya no son autosuficientes como se supone son los indígenas, convirtiéndose más en un subconjunto social dentro de la ciudad o centro urbano que lo ha absorbido, lo cual concuerda exactamente con lo que respecto del campesino afirman Zúñiga y Chaves:

Desde el punto de vista económico los campesinos se diferencian de los indígenas por su vinculación al mercado y las relaciones de producción establecidas. Culturalmente, los indígenas son autosuficientes en tanto que los campesinos dependen de la ciudad y del Estado. (...), se puede definir al campesino como el agricultor no autosuficiente, ligado de manera irremediable

---

<sup>90</sup> CAMAWARI, Plan de Vida Awá, Op. cit., p. 29.

al mercado y cuya producción es una mercancía. Culturalmente está ligado a la ciudad y a la nación de la cual es una subcultura<sup>91</sup>.

Por lo tanto, según Zúñiga y Chaves, los Awá de la carretera, que han establecido estrechas relaciones con los mestizos serían ya campesinos o indígenas campesinados que, culturalmente, son más campesinos que indígenas, porque ya ni su forma de trabajo, su relación con la tierra (suelen ser pequeños propietarios), su lengua y religión no son las ancestrales, dejando de ser lo que los identificaba como “gente de la selva” o Inkal Awá. Por lo que los Awá de la carretera, Awá-wisha, mestizos o mestizados, serían indígenas por ascendencia pero campesinos por su forma de vida.

Por nuestra parte, no está de más aclarar que la consideración de este fenómeno de cambio, transformación o transculturación que se observa entre los Awá, no se hace con sentido de crítica, sino teniendo en cuenta que para las autoridades Awa estos niveles de integración son importantes en términos educativos, dado que para ellos, mantener la diferencia como Awa es lo que buscan en la institución.

Entendemos que las comunidades indígenas en Colombia han atravesado situaciones problemáticas desde la llegada de los europeos en la conquista y colonización, hasta el punto que por efecto del impacto de la cultura dominante muchas de esas comunidades desaparecieron en el transcurso de la historia. Se destaca y valora que las comunidades indígenas que aún existen han sobrevivido al atropello, conservando en muchos casos sus valores culturales o mimetizados en un sincretismo ineludible. Los Awá tienen el privilegio de contar entre sus población los distintos niveles de forma de vida según haya sido mayor o menor su proceso transformacional o de transculturación, y hay sectores del Pueblo Awá que viven muy adentro de la selva, con menos transformación de parte de la cultura externa.

En las condiciones que se viven en el mundo actual, no se descarta el intercambio cultural o proceso de interculturalidad, como tampoco se espera una pureza cultural, ancestral de los pueblos indígenas. Además, la interculturalidad puede ser positiva si se fundamenta en el reconocimiento de las distintas culturas respetando la identidad particular de cada pueblo o comunidad, sin que bajo el pretexto de intercambio cultural se imponga unos valores culturales de pueblos para hacer desaparecer los valores culturales de otros pueblos en el contexto de la colonialidad de poder, forma de dominación de los países pobres de América Latina por parte de las potencias mundiales, aunque aquellos hayan concretado una independencia político administrativa en un proceso descolonizador, identificando entre varias caras de la colonialidad el racismo, el consumismo y la globalización.

---

<sup>91</sup> ZÚÑIGA y CHAVES, Op. cit., pp. 126-127.

## 4.2 LA DECOLONIALIDAD UNA RESPUESTA A LA COLONIALIDAD

La voz y concepto de la Decolonialidad implica un proceso de revisión o deconstrucción de su contrario, la colonialidad, la que a su vez conlleva la condición o situación de coloniaje, dependencia y sumisión de alguien respecto de otro a quien se supone mayor, de ahí que decolonialidad es una inflexión o derivación de colonialidad, razón por la cual autores como Eduardo Restrepo y Axel Rojas decidieron titular su obra: “Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos”, en que precisamente se ocupan de hacer aclaraciones respecto de algunos conceptos o categorías que subyacen o son conexos a la decolonialidad, como es el caso de precisar la diferencia entre colonialismo y colonialidad, entendiendo el primero como un fenómeno de dominación político administrativo más restringido o particularizado, en tanto colonialidad es “un fenómeno histórico mucho más complejo (...) que se refiere a un patrón de poder global más comprehensivo y profundo”<sup>92</sup>. Inclusive, según estos autores, la colonialidad comprende o abarca el colonialismo, y la supresión del vasallaje de un pueblo respecto de otro, como el caso de las colonias americanas independizadas de España, no suprimen la colonialidad o su condición de persistir en una dependencia cultural y de pensamiento. En efecto, Restrepo y Rojas afirman:

Una vez concluye el proceso de colonización, la colonialidad permanece vigente como esquema de pensamiento y marco de acción que legitima las diferencias entre sociedades, sujetos y conocimientos. Para decirlo en otras palabras, el colonialismo ha sido una de las experiencias históricas constitutivas de la colonialidad, pero la colonialidad no se agota en el colonialismo sino que incluye muchas otras experiencias y articulaciones que operan incluso en nuestro presente<sup>93</sup>.

Así como hay diferencia sustancial entre colonialismo y colonialidad, de igual manera hay diferencia entre los conceptos de “descolonización” y “decolonialidad”, ya que, según los autores antes citados la descolonización hace referencia a la supresión del colonialismo o dependencia político-administrativa, que en el caso de las colonias españolas de América se dio mediante las guerras de independencia en el siglo XIX, mientras que la decolonialidad implica superación de la colonialidad o la forma de neocolonialismo vivido por los países pobres del mundo en la época actual o de la posmodernidad, colonialidad asimilada como secuela de la modernidad occidental, por la cual mientras el bloque de las potencias industriales y tecnócratas hablan de estar en una posmodernidad o más

---

<sup>92</sup> RESTREPO Eduardo y ROJAS, Axel. Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca, 2010, pp. 15-16. Disponible en Internet: <http://www.ram-wan.net/Restrepo/documentos/inflexión.pdf>. Recuperado el 19 de marzo de 2016.

<sup>93</sup> Ibid., p. 16.

allá de la modernidad, los países etiquetados en otro tiempo como “del tercer mundo” continúan en la modernidad viviendo su estado de postración y dependencia respecto de los países ricos, hasta el punto que, desde la perspectiva de la inflexión decolonial, tomada ésta como un movimiento de pensamiento latinoamericano crítico contemporáneo, modernidad y colonialidad casi funcionan como sinónimos, pero más que eso, existe entre los dos términos una estrecha relación mutua, o mejor, una correlación constitutiva.

Grosfoguel dirime la discusión semántica entre colonialismo y colonialidad, estableciendo, además, entre colonialidad y modernidad una coexistencia constitutiva hasta el punto de afirmar que ellas son dos instancias de una misma realidad o las dos caras de una misma moneda: “La colonialidad no es equivalente al colonialismo. No se deriva de la modernidad ni antecede a ella. La colonialidad y la modernidad constituyen dos lados de una misma moneda”<sup>94</sup>.

En el caso de América Latina la decolonialidad se entiende como proceso de liberación del estado de postración y vasallaje a que ha sido sometido este inmenso territorio del mundo desde el momento en que sus países fueron anexados a España como sus colonias, y que continúa aun después de haberse “independizado” administrativamente de la nación ibérica.

### **4.3 LUCHAS TERRITORIALES Y RESISTENCIA INDÍGENA EN NARIÑO**

La explotación del suelo americano y el sometimiento de los pueblos indígenas no se dio sin más, sino que hubo fuerte resistencia y rebeldía, que en muchos lugares le imprimió a la conquista un clima de guerra, de lo cual no estuvo exento el suelo del hoy departamento de Nariño debido a la justa intransigencia de las naciones indígenas asentadas en estos territorios del sur de Colombia.

La indomabilidad de los pueblos del actual departamento de Nariño, Quillacingas, Abades, Sindaguas y Chapanchicas es proverbial, excepción que podría hacerse quizá de los Pastos de quienes Cieza de León dijo que eran “gente sin ánimo, flojos y cobardes”, por lo que se cree se sometieron con sutileza, sin embargo, en el sur de Nariño, tribus conformantes del pueblo Pasto como los cumbales ofrecieron notoria resistencia a las invasiones de los europeos e inclusive de los conquistadores incaicos que encontraron en los indígenas del sur de Nariño una infranqueable resistencia. Pero claro, la afirmación del cronista español respecto de los Pastos fue secundada por casi todos los cronistas e historiadores posteriores, transmitiendo así una falsa imagen de este pueblo, según demuestra luego Eduardo Zúñiga.

---

<sup>94</sup> Grosfoguel, citado por RESTREPO y ROJAS, Op. cit., p. 17.

En efecto, cuando Cieza menciona episodios pretéritos de los Quillacingas y Pastos en su enfrentamiento contra los conquistadores Incas, que le refirieron algunos informantes, afirma que los Incas construyeron una fortaleza del lado norte del río Angasmayo (Guáitara), llamado en la parte sur Rumichaca, donde existe el puente del mismo nombre en la actual frontera de Colombia y Ecuador, donde ubicaron unos guardias. O sea que los Incas llegaron hasta esa parte no pudiendo ingresar abiertamente al territorio de los Pastos y Quillacingas, pues estos les ofrecieron una dura resistencia. Sin embargo, agrega una nota poco convincente de la organización y haberes de los indígenas locales, para justificar el poco ánimo de los Incas para posesionarse de sus territorios. En efecto, afirma Cieza de León:

También se llega a un río, cerca del cual se ve adonde antiguamente los reyes Ingas [Incas] tuvieron hecha una fortaleza, de donde daban guerra a los Pastos y salían a la conquista dellos y está un puente en este río, hecho natural, que parece artificial, el cual es de una peña viva, alta y muy gruesa y hácese en el medio della un ojo donde pasa la furia del río y por encima van los caminantes que quieren (...) Llámase a este puente Lumichaca [Rumichaca = Puente de piedra]... Cerca deste puente quisieron los reyes Ingas hacer otra fortaleza, y tenían puestas guardas fieles que tenían cuidado de mirar que sus propias gentes no se volviesen al Cuzco o a Quito, porque tenían por conquista sin provecho la que hacían en la región de los Pastos<sup>95</sup>.

Pero, entonces, la afirmación de Cieza de que aquella fuese una conquista “sin provecho” parece no referirse a que se tratara de tierras inútiles y que los pueblos invadidos fuesen sumamente pobres para no sacar de ellos ningún beneficio, sino a que la resistencia de Pastos y Quillacingas hacían inexpugnable su territorio, porque de no ser así no tiene ninguna justificación el que los reyes Incas construyeran una fortaleza y dispusieran de guardias en Rumichaca para cuidar “que sus propias gentes no se volviesen al Cuzco o a Quito”. Lo cual da a entender que Pastos y Quillacingas defendían bravamente su territorio y también los acosarían obligando a los incas a regresarse a sus dominios hasta llegar inclusive a huir al Cuzco o a Quito. Estas deducciones, que se ajustan a la lógica, son sostenidas por Zúñiga Eraso en los siguientes términos:

A los textos de Cieza en “La crónica del Perú”, pueden hacerse las siguientes anotaciones: a) Conquista sin provecho puede significar conquista inútil no en el sentido de la pobreza del botín, como muchos lo han querido interpretar, sino más bien de difícil, a causa de la obstinada y valiente resistencia de Pastos y Quillacingas. b) Esta interpretación justifica la decisión del Inca de hacer otra fortaleza resguardada por militares fieles para evitar, como el mismo autor anota, que sus propios soldados no se volviesen al Cuzco o a Quito<sup>96</sup>.

---

<sup>95</sup> CIEZA DE LEÓN, Pedro. La crónica del Perú. 3ª ed. Madrid : Espasa-Calpe, 1962, p. 122.

<sup>96</sup> ZÚÑIGA ERASO, Eduardo. Los incas en el sur de Colombia –Época Prehispánica-, s.n.p.i., p. 18. (Material fotocopiado)

Esa interpretación del cronista Cieza de León, como señala Zúñiga Eraso, fue acogida por la mayoría de cronistas e historiadores en todas las épocas, con lo cual no se ha fomentado sino la tergiversación de la verdadera disponibilidad de las etnias del altiplano andino nariñense a no permitir la dominación por parte de otros pueblos. Precisamente, al comienzo de su trabajo: “Los Incas en el sur de Colombia” este historiador toma un texto de Waldemar Espinosa Soriano en que se resume la posición asumida por la generalidad de historiadores respecto a la razón por la cual los Incas no se posesionaron realmente y de forma total de los territorios Pasto y Quillacinga como para incorporarlos al Gran Imperio Inca llamado Tawantinsuyu, reafirmando que fue la belicosidad y la disponibilidad guerrera de las dos etnias nariñenses lo que impidió concretar el cometido de la raza del sur. En efecto, sostiene Zúñiga Eraso:

*El que los Incas hicieran una expedición y subyugaran a los Pastos septentrionales y a los Quillacingas, no se puede dudar. Pero como tales behetrías, debido a su bajo desarrollo económico y social, más bien representaban una carga y un fastidio para el imperio, Huayna Cápac resolvió abandonar dichos territorios, fijando la frontera norte definitivamente en el Angasmayo<sup>97</sup>.*

He querido iniciar mi exposición con esta cita de Waldemar Espinosa Soriano por cuanto resume, en términos generales, la visión de la gran mayoría de los cronistas tempranos y tardíos, al igual que de algunos historiadores antiguos y modernos, que afirman que los Incas desdeñaron la conquista de estos territorios por ser sus gentes atrasadas, sucias y pobres. El propósito de esta breve exposición es el de mostrar que no fueron éstas las razones que asistieron al Inca para no incorporar a los Pastos septentrionales y a los Quillacingas al Tawantinsuyu. Al contrario, fueron la resistencia militar organizada y la coyuntura de la llegada de los españoles los motivos que impidieron doblegar a estas etnias y colocarlas bajo su dominio<sup>98</sup>.

Seguidamente, Zúñiga Eraso se ocupa en demostrar cómo, efectivamente, tanto Pastos como Quillacingas opusieron feroz resistencia a varias tentativas de los Incas por someterlos. Se apoya en textos de historiadores antiguos como Miguel Cabello de Balboa, autor de “Milánea Antártica”, refiere cómo Guayna (o Huayna) Cápac, rey de los Incas, estando en Tumibamba (la actual Cuenca del Ecuador) tomó la decisión de hacer la guerra a los Pastos para luego bajar y dominar a los Caranquis y Cayambis, se nombraron cuatro capitanes bajo el mando general de Auquitoma, hermano del emperador, la tropa la componían unos cuatro mil hombres. En ese entonces los Pastos aplicaron la estrategia del engaño, haciendo creer que su provincia estaba poblada solamente de niños y ancianos y que sus casas y pertenencias eran muy pobres, pero luego les cayeron con sorpresa

---

<sup>97</sup> ESPINOSA SORIANO, Waldemar. Los Cayambes y Carangues: Siglos XV-XVI. El testimonio de la Etnohistoria. Otavalo : Instituto Otavaleño de Antropología, 1983, citado por ZÚÑIGA ERASO, Op. cit., p. 14.

<sup>98</sup> ZÚÑIGA ERASO, Op. cit., p. 14.

produciendo una gran derrota a los Incas. En efecto, el texto de Miguel Cabello de Balboa citado por Zúñiga Eraso afirma:

... llegaron estas gentes [los Incas] a los confines y términos de una tierra fría, asperísima, montuosa y de pocas y mal puestas poblaciones. Hallaron pueblos de gente inútil y sin provecho, viejos, niños, muchachos de poca edad y algunos indiezuelos débiles y de poca cuenta quienes les indicaron la dirección de la población principal. Llegando al pueblo del Señor de aquella provincia, vieron sus humildes casas cercadas de gran población. Al segundo día de su llegada, les salieron todos a dar obediencia y entendiendo los del Cuzco que estaba ya la guerra concluida, comenzaron a tratarse como victoriosos y vencedores dándose a comer y beber con demasía que se usaba en tiempo propio y de paz. Y los Pastos (que no dormían) dieron sobre ellos de noche y aunque pelearon con valor no tuvieron más que escapar con pérdida de mucha gente, en especial de Cuntimollo y otros principales<sup>99</sup>.

El rey Guayna Cápac supo la desastrosa noticia, se dirigió al frente de su ejército y ocasionó crueles castigos a quienes habían producido semejante derrota a sus filas, ordenó destruir sementeras y quemar las casas de los Pastos para vengar la muerte de sus servidores y principales jefes militares. Fue entonces que regresó al sur y construyó la fortaleza junto al puente de Rumichaca. Luego, según Zúñiga, el Inca Guayna Cápac se dirigió a someter a los Caranquis, lo cual pudo hacer después de denodada y desesperada lucha. Con su ejército llegó a Cuenca (Tumibamba) donde se hicieron grandes celebraciones por los triunfos obtenidos.

Sin embargo, es de anotar que en el territorio de los Pastos el triunfo de los Incas no fue muy claro, porque de ser así el rey Inca no hubiera ordenado hacer una fortaleza y señalamiento de sus dominios en el río Guáitara. Es más explicable que después de la derrota ante los Pastos, el Inca regresó a sus dominios y combatió a los Caranquis, tras lo cual señaló la frontera norte de su Imperio al otro lado del puente Rumichaca sobre el río Guáitara. Además, se debe tener muy en cuenta que si los enfrentamientos se dieron con los Pastos, no ocurrieron con los Quillacingas cuyo territorio quedaba más al norte, pues en realidad los Incas no pudieron pasar del territorio de los Pastos.

En efecto, según Cabello de Balboa, luego del triunfo sobre los Caranquis, Guayna Cápac quiso “dar una visita a la tierra de los Pastos y Quillacingas y demás naciones a estas adherentes”, él se quedó en Rumichaca y envió unos capitanes en son de exploración, “y estos adalides llegaron pacíficamente hasta el valle de Atres”; entonces Pastos y Quillacingas se ingeniaron el ardid de hacer creer a los capitanes del Inga (del Señor) Guayna Cápac que esas eran tierras pobres y que sus poblaciones eran comunidades miserables que no valían la pena ni ameritaban ser conquistadas, según relata el historiador: “...y vieron ser la gente pobre y miserable, y la misma nueva y relación tuvieron de la que había más

---

<sup>99</sup> CABELLO DE BALBOA, Miguel, citado por ZÚÑIGA ERASO, Op. cit., p. 19.

adelante [los Quillacingas], y habiendo puesto allí sus mojones se volvieron a dar cuenta al Señor de lo que dejaban descubierto, y de tal manera disminuyeron la tierra y la gente della, que se desdeñó el Inga de entrar ni meter mano en ella”<sup>100</sup>.

Entonces Guayna Cápac tomó por el margen izquierdo del río Guáitara y torciendo por Yascual y Ancuya retornó al sur padeciendo muchas dificultades de hambre y demás necesidades. Pero de repente, el ejército Inca, se vio cercado por los Pastos, “una mañana, al amanecer, se vio el Inga cercado por todas partes de una multitud confusa de bárbaros que con sus algazaras y rumor horrendo atemorizaban”<sup>101</sup>. En ese momento pasaban por entre la cordillera de los Andes y la Costa del Pacífico o Mar del Sur; los Incas huyeron, resistiendo luego y persiguiendo a quienes los emboscaban hasta el sitio conocido como Pueblo Viejo, donde habitaban los Paches, y allí, por fin, obtuvieron un valioso botín. Sin embargo, Guayna Cápac quedó desmoralizado por la fuerte resistencia de Pastos y Quillacingas. Salió luego a Tumipamba (Cuenca) y víctima de dolencias físicas y morales se instaló en Quito donde poco tiempo después murió. Precisamente el historiador Cristóbal de Molina, citado por Zúñiga Eraso hace referencia a la inexpugnabilidad de los Pastos y las consecuencias para la salud del monarca Inca: “Huayna Cápac llegó al Carchi con un ejército cansado de combatir y los Pastos seguían resistiendo; hubiera querido avanzar, pero se hicieron aquella gente inexpugnable y los suyos acobardaron y no querían ir en aquella conquista. Según los indios quiteños, la muerte de Huayna Cápac poco después fue por la mortificación de haber debido replegarse, siendo él solo Hijo del Sol y sólo Inga”<sup>102</sup>.

Ante tales circunstancias adversas para los conquistadores Incas, la afirmación de Cieza de León respecto a que en Rumichaca construyeron una fortaleza y apostaron guardianes para evitar que los atemorizados incas se devolvieran a Quito o al Cuzco adquiere pleno sentido y justificación. Con ello se corrobora que no sólo los Quillacingas sino también los Pastos eran muy belicosos e indómitos y no solo “algo indómitos” como afirma el cronista Cieza, tanto así que estropearon el avance y posesión de los Incas en territorio del altiplano andino nariñense.

Además, se debe tener en cuenta que aunque los Quillacingas eran poco tratables o difíciles para establecer relaciones sociales con los pueblos adyacentes, según refiere la Relación Anónima de Popayán y del Nuevo Reino, “no es gente de contrato entre ellos ni con otros. (...). Es gente de muy mala desición y de poca razón y naturalmente malinclinada”<sup>103</sup>, tratándose de evitar la invasión de los

---

<sup>100</sup> Ibid., pp. 19-20.

<sup>101</sup> Ibid., p. 20.

<sup>102</sup> DE MOLINA, Cristóbal, citado por ZÚÑIGA ERASO, Op. cit., p. 20.

<sup>103</sup> Relación Anónima de Popayán y el Nuevo Reino, citada por GROOT DE MAHECHA, Ana María y HOOYKAAS, Eva María. Intento de delimitación del territorio de los grupos étnicos Pastos y Quillacingas en el altiplano nariñense. Santafé de Bogotá : Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales – Banco de la República, 1991, p. 77.

Incas, ellos se aliaron con los Pastos, e igualmente estos conformaron alianzas con los Cayambis y Caranquis para enfrentar las pretensiones de conquista de los “orejones” incaicos, como al respecto afirma Zúñiga Eraso: “Hay testimonios de que los Pastos se aliaron con Cayambis y Caranquis, que participaron en la lucha y, de manera especial en la batalla final de Yaguarcocha. También hay testimonios de una posible alianza entre Pastos y Quillacingas para impedir el avance de la penetración Inca”<sup>104</sup>.

No obstante, a pesar de que Eduardo Zúñiga en primera instancia hace la afirmación en tono algo dubitativo, pues él habla de una “posible alianza entre Pastos y Quillacingas”, luego, de forma categórica sostiene la realidad de dicho convenio, probando cómo derrotaron a los Incas a la altura del río Juanambú, exactamente en su cañón, en que les tendieron una celada llevándolos al cañón del Juanambú para desde las alturas sepultarlos con un alud de piedras. Precisamente en esa batalla sobresalieron por su bravura y astucia dos caciques Quillacingas, Capusigra y Tamasagra. En efecto, afirma Zúñiga Eraso:

Según Fernández de Navarrete, los caciques Capusigra y Tamasagra, de la etnia Quillacinga, aliados a los Pastos, derrotaron en franca lid a los Incas y frenaron su intento expansionista cuando éstos habían llegado hasta el Río Caliente [Juanambú]. El ardid consistió en dejarlos entrar, en arrasar sus propios campos, en no mostrar el verdadero alcance de sus fuerzas y, cuando estuvieron en el sitio propicio, los derrotaron arrojándoles un alud de piedras. Esta pudo ser la razón –muy lógica por cierto-, por la cual el Inca al llegar al Patía se dirigió al Sur tomando como camino para el regreso “por entre un ramo de la gran cordillera del Perú y costa del Mar del Sur”<sup>105</sup>.

En conclusión, la belicosidad tanto de los Quillacingas como de los Pastos es una característica confirmada por los sucesos históricos en que resalta la indomabilidad de estas etnias, que pusieron no pocas dificultades a los intentos de conquista de los Incas y luego, a través de sus descendientes en los sucesivos episodios de sometimiento ya sea que dichas intenciones procedieran de los conquistadores españoles o de los mismos criollos republicanos durante las guerras de la Independencia, como al respecto afirma Sergio Elías Ortiz:

Sabemos, por otra parte, que la belicosidad de los habitantes de Quillacinga-Condelumarca, estorbó en gran parte el plan de fundación de la futura ciudad de Pasto y que, esa misma belicosidad, esa indomable fiereza por defender sus fueros ha sido una de las características del pueblo pastense a través de los tiempos, especialmente en los terribles momentos de la Independencia del continente, pues entonces se mostró como el pueblo más duro de América para entender el significado de la revolución, como el primitivo quillacinga no

---

<sup>104</sup> ZÚÑIGA ERASO, Op. cit., p. 22.

<sup>105</sup> Ibid., p. 22.

quería entender de otras formas de civilización y de cultura que le traía el conquistador español<sup>106</sup>.

Ahora bien, en el sur del departamento de Nariño, donde en la actualidad se localizan dispersas varias comunidades del Pueblo Awá, se identificaron confusamente en el pasado haciendo parte del Pueblo Pasto o de los Pastos, vecinos colindantes de los Quillacingas y que ocupaban el sur del departamento de Nariño, en la llamada provincia de Hatunllacta, lo que hoy es Ipiales y Túquerres o la llamada provincia de Obando, hasta Tulcán al norte del Ecuador en la franja del río Chota. El llamado “príncipe de los cronistas del Perú”, Pedro Cieza de León, identifica varios pueblos indígenas del departamento de Nariño en lo que él conoció de vista y por informes que le llegaban, mencionando varias comunidades en lo que habría sido el asentamiento de los pueblos Abades y Sindaguas, especialmente estos últimos que aquí interesan por ser considerados los antecesores o ascendientes de los Awá, pueblos que según el cronista español se ubicaban al sur del departamento de Nariño y en dirección al océano Pacífico, incluyendo comunidades como los cumbales a quienes suele incluirse entre los Pastos, pero parece ser que eran Awá como los mismos cumbales se identifican, como Awá y no como Pastos. Afirma Cieza de León:

Junto con ella (la provincia de los Masteles) está la provincia de los **Abades** y los pueblos de Isancal y Pangan y Zacuanpus, y el que llaman los Chorros del Agua, y Pichilimbuy, y también están Tuyles y Angayan y Pagual y Chuchaldo, y otros caciques y algunos pueblos. La tierra adentro, más hacia el poniente, hay gran noticia de mucho poblado y ricas minas y mucha gente, que allega hasta la mar del Sur. También son comarcas con éstos otros pueblos, cuyos nombres son Ascual, Mallama, Tucurres, Zapuys, Iles, Gualmatal, Funes, Chapal, Males y Piales, Pupiales, Turca, Cumba. Todos estos pueblos y caciques tenían y tienen por nombre **Pastos**<sup>107</sup>.

De su parte, Eduardo Zúñiga delimita la jurisdicción de los Pastos desde Tulcán en el norte de Ecuador hasta Ancuya en el sur del departamento de Nariño, de la siguiente manera:

Los Pastos, una tribu fuerte, numerosa y organizada, ocupaban un amplio territorio que se extendía de Sur a Norte desde Tuza [actual Tulcán], en el Ecuador, hasta Ancuya, en Colombia. Dominaba ambas bandas del río Guáytara en su curso alto y medio. Más al Norte, el mismo río servía de límite natural con los Quillacingas. De Oriente a Occidente, habitaron toda la zona andina, descendiendo por la vertiente occidental, posiblemente, hasta el pueblo de San Miguel<sup>108</sup>.

---

<sup>106</sup> ORTIZ, Sergio Elías. Las comunidades indígenas de Jamondino y Males. Pasto: Imprenta Departamental, 1935, p. 10.

<sup>107</sup> CIEZA DE LEÓN, Op. cit., p. 111.

<sup>108</sup> ZÚÑIGA ERASO, Los incas en el sur de Colombia, Op. cit., p. 14.

El pueblo de San Miguel que menciona Zúñiga Eraso es, sin duda, la población de San Miguel ubicada en el municipio de Mallama, de donde se colige y reafirma que esos asentamientos tenidos como del Pueblo Pasto eran en realidad del Pueblo Awá, identificados como Kwaikeres o Cuaikeres por algunos autores.

Se ha hecho referencia a varias comunidades y pueblos indígenas como los Abades, Sindaguas y Pasto porque sus territorios de asentamiento se extendían por los lados del centro-norte y sur del departamento de Nariño, por los lados de Cumbal hacia el occidente por el piedemonte costero del Pacífico en lo que hoy son los municipios de Ricaurte, Mallama, Barbacoas y Magüí Payán. De manera que estos pueblos colindaban, especialmente Sindaguas y Pastos, que posiblemente se unieron en defensa de sus respectivos territorios, circunstancia que cobra valor si se tiene en cuenta que los Sindaguas han sido considerados los ascendientes directos de los Awá. Ahora vale la pena centrarse en el hecho que con la resistencia que los pueblos indígenas del sur del departamento de Nariño hicieron contra la invasión incaica, se está tocando otra situación problemática del pueblo Awá, como es la invasión de su territorio desde la conquista española (inclusive antes) hasta el presente, y que se desarrolla a continuación.

#### **4.4 INVASIÓN DEL TERRITORIO AWÁ**

Evidentemente la historia de los indígenas americanos está atada a la incursión en sus territorios ancestrales de personas y grupos humanos provenientes de culturas exoamericanas, fenómeno del cual no ha estado exento el Pueblo Awá, dado que la llegada de conquistadores españoles primero seguida de entradas de colonizadores y campesinos tanto en Colombia como en Ecuador en la conquista, la colonia, la independencia y la república, a lo que se suma en el presente la presencia de nuevas formas de invasión final protagonizada por los distintos actores de la violencia y el conflicto armado interno que vive Colombia con mayor intensidad en los últimos veinte años, concretizada en la presencia de grupos armados legales e ilegales de militares, guerrilla, narcotráfico, paramilitares y bandas criminales.

Desde el mismo momento de la Conquista española se encuentran referencias de cómo el territorio sur del departamento de Nariño fue objeto de continuas incursiones, debido en parte a que se tenía noticias que en regiones cercanas al Océano Pacífico había suelos ricos en oro, como lo hace el cronista Cieza de León, aludiendo evidentemente a los terrenos de Barbacoas. En efecto, en “La crónica del Perú” Cieza de León afirma: “La tierra adentro, más hacia el poniente, hay gran noticia de mucho poblado y ricas minas y mucha gente, que allega hasta la mar del Sur”<sup>109</sup>. La riqueza aurífera de la costa nariñense, principalmente de Barbacoas motivó a que los occidentales convirtieran el sendero de los Pastos

---

<sup>109</sup> CIEZA DE LEÓN, Op. cit., p. 111.

hacia Barbacoas en un pasaje de mercadeo, fue así cómo empezando por los españoles, las culturas foráneas incursionaron los territorios de numerosas comunidades indígenas, entre las que se destacan los Sindaguas y Barbacoas, y entre las que se contaban a los Awá mal llamados Kwaikeres. Al respecto, Benhur Cerón, apoyándose en autores anteriores como Kathleen Romoli, afirma:

Precisamente por la trascendencia de las relaciones de mercadeo, despertó en los españoles la codicia por incursionar en estos territorios [la costa occidental sur colombiana]. La primera llegada se realizó en 1525, cuando Diego de Almagro descubrió el río San Juan (Dpto. del Cauca) frente a la isla de Gorgona. Al año siguiente Pizarro y Almagro se establecieron en aquel lugar con el ánimo de fundar una colonia, a juzgar por la inmensa riqueza aurífera de la provincia. La estadía de los conquistadores no duró mucho debido a la hostilidad de los indígenas y en febrero de 1527 fueron expulsados<sup>110</sup>.

Claro está que el retiro de los españoles fue muy breve, porque atraídos sobre todo por la riqueza aurífera que evidenciaban en los adornos e indumentarias de los indígenas, hizo que continuaran insistiendo con fuerza, estableciendo en la isla del Gallo, frente a Tumaco y la Gorgona puestos de aprovisionamiento de alimentos, principalmente maíz y otros productos para las naves que se dirigían al Perú donde tenían volcado su mayor interés por el momento<sup>111</sup>. Es de señalar que la resistencia de los indígenas fue dura, toda vez que ante la presencia de los invasores numerosas comunidades indígenas del litoral pacífico nariñense y del sur del departamento que aunque diferentes colindaban y se aliaban para ejercer una resistencia eficaz, sobresaliendo los Sindaguas, famosos por su belicosidad que les permitió convocar a otros pueblos para enfrentar a los españoles, como al respecto afirma Cerón apoyado principalmente en Sergio Elías Ortiz:

Los Sindaguas y Barbacoas son diferente gente; sólo se unen para operaciones de guerra. También se les unían otros indios de los lugares. En todos los escritos se habla de los Sindaguas como “corsarios del mar y de la tierra”, se destacan por ser los más fuertes entre todos, razón por la cual, lograron confederar a la mayoría de los grupos en contra de los españoles. El pueblo de los Sindaguas es diferente al de Barbacoas, del Coaiquer, del Telembí, del Coaque, del Cochua, del Pichilimbí y del Cuxles, pero son limítrofes<sup>112</sup>.

Sin embargo, esa resistencia fue doblegada definitivamente cuando los españoles exterminaron a los Sindaguas a quienes ajusticiaron hacia 1635, ello sirvió de escarmiento a los demás pueblos indígenas y desmantelaron la organización guerrera de las múltiples comunidades indígenas del sur y del litoral nariñense, de

---

<sup>110</sup> CERÓN SOLARTE, Los Awá-Kwaiker, Op. cit., pp. 209-210.

<sup>111</sup> Ibid., p. 210.

<sup>112</sup> Ibid., p. 212.

ahí que los Kwaikeres al igual que otras comunidades se vieron obligados a replegarse en zonas selváticas altas y hostiles que les sirviera de refugio contra los invasores. Al respecto afirma Benhur Cerón Solarte:

Evidentemente, junto a los indios Sindaguas debieron estar también un buen número, indígenas Kwaiker propiamente dichos y sus vecinos los Nulpes, Pialapies, etc. Es importante anotar que dicho poblamiento fue muy estable en un tiempo gracias a la permanente actividad comercial del camino a Barbacoas, especialmente después de 1635 cuando los aguerridos Sindaguas fueron ajusticiados. (...). Esto nos lleva a deducir que el medio ecológico donde hoy se asientan los Kwaikeres no corresponde necesariamente a su asiento inicial; en cierto modo la hostilidad del área escogida se convirtió en un refugio seguro, en tanto no despierta la codicia de colonos y mineros, pues... el cinturón altitudinal del poblamiento actual corresponde a la franja más lluviosa y erosionada con una morfología excesivamente inclinada, que pone límite a las actividades de los colonos, provenientes tanto de la región andina como la población negra, que prefieren quedarse hasta las curvas de nivel donde los ríos empiezan a ser navegables<sup>113</sup>.

No cabe duda que la riqueza aurífera de Barbacoas convierte a esta población en centro de atención de todo tipo de personas que con distintos intereses procuran llegar a ella atravesando, lógicamente, territorio Awá; de manera que pasada la extinción sistemática de los Sindaguas pronto Barbacoas se destacó como un centro próspero hasta el punto que Popayán quiso recuperar su jurisdicción en este territorio, pero lo difícil para acceder y penetrar la selva y la agresividad del clima cálido, húmedo y demasiado pluvial impidieron las aspiraciones caucanas. Luego, en pleno siglo XIX, durante las guerras de la independencia hacen de Barbacoas principal escenario de batallas entre el ejército libertador y el realista, lo cual se explica porque, como afirma Cerón: "líderes de uno y otro bando necesitan el oro para el sostenimiento de las operaciones militares, (...), Barbacoas proporciona el oro que, financia en gran parte la campaña libertadora de Perú y Bolivia; en 1824, en la guerra de la independencia del sur se enfrentan, en Barbacoas, los ejércitos libertadores a los ejércitos de Agualongo y Mosquera"<sup>114\*</sup>.

Pasadas las guerras de independencia Barbacoas continuó siendo centro de atracción y codicia, lo cual motivó la llegada de colonos mineros y comerciantes mestizos que provocaron emigraciones de las comunidades indígenas, lo cual se intensificó cuando por iniciativa de numerosas familias que viajaban a Barbacoas atraídas por la explotación minera, gestionaron de manera personal primero y luego con auspicio del gobierno republicano la apertura de un camino de

---

<sup>113</sup> Ibid., pp. 217-218.

<sup>114</sup> Ibid., pp. 223-224. \*Parece que aquí el autor Cerón tuvo un lapsus colocando a Mosquera como haciendo parte del ejército de Agualongo, cuando en realidad era comandante del ejército libertador que luchó contra Agualongo, excombatiente del ejército realista que en ese momento comandaba las fuerzas rebeldes de milicias populares antirrepublicanas, y se enfrentaron precisamente en Barbacoas en mayo-junio de 1824.

herradura que comunicara Túquerres con Barbacoas, proyecto iniciado hacia 1856 y que solamente terminó 50 años más tarde. Con la introducción de las recuas a mediados del siglo XIX la forma de vida de los Awá es alterada significativamente, lo cual generó, “la primera gran oleada migratoria de los indios Kwaiker”, aparte de que murieron muchos indios obligados a trabajar en la construcción del camino, produciendo inclusive traslado de algunos poblados, según afirma Benhur Cerón Solarte:

Una vez construido el nuevo camino se impone el traslado de algunos poblados por la fuerza del comercio como San Isidro a San Miguel, San Pablo a Ricaurte y Kwaiker Viejo a Kwaiker Nuevo.

Sobre la construcción de este camino se vuelcan muchos intereses; por consiguiente, surgen buenos incentivos para la compañía constructora como, la subvención de 100 dólares por cada viaje en vapor que llegue por el río Telembí, la perspectiva de explotar las minas de oro de Mayasquer y las que se encuentran en la zona que atraviesa el camino.

Ante tales oportunidades, el camino avanzó vertiginosamente a costa de muchas vidas indígenas y el 10 de agosto de 1861 llegaron caballos a Barbacoas. Sin duda este acontecimiento agilizó la ocupación de las zonas mineras y por consiguiente la huida y destrucción de los indígenas a lo largo de los ríos donde se extrae oro de aluvión. Los Kwaiker disminuyeron a tanto que, en 1881 E. André solo contó unos 3000 a lo largo del río Telembí.

La construcción del camino en su ascenso por la cordillera también tuvo gran significación en la dispersión de la población Kwaiker debido al tránsito de las recuas que vigoriza muchas actividades complementarias; (...). De todas maneras, las Cruces, Buena Vista, Junín, Altaquer, Ricaurte, Chucunés, San Miguel, Mallama, el Guabo, etc., eran lugares de aprovisionamiento y descanso [tambos] donde empieza a predominar la población mestiza procedente de los Andes. Esto genera la primera gran oleada migratoria de los indios Kwaiker hacia lugares retirados y algunos avanzan hasta el Ecuador; investigaciones realizadas en ese lugar confirman que las familias Taikus y Paí de San Marcos llegaron a partir de 1860<sup>115</sup>.

Fue así como entre finales del siglo XIX y principios del XX algunos puntos que inicialmente surgieron como albergues y de aprovisionamiento, o tambos, a los viajeros y comerciantes, se convirtieron luego en centros comerciales de gran actividad tales como Altaquer, Kwaiker, Ricaurte y Mallama (Piedrancha) experimentando algunos de ellos como Ricaurte y Piedrancha un crecimiento tal que evolucionan de caseríos importantes a municipios independientes, es que como afirma Cerón: “La prosperidad de estas poblaciones se debe a su ubicación estratégica en la mitad del camino entre Túquerres y Barbacoas; allí se genera una actividad comercial de intermediarios, quienes se benefician del intercambio entre los productos del altiplano y los que vienen desde el Océano Pacífico por Barbacoas”<sup>116</sup>. Es obvio que el progreso de estas localidades mestizas en el

---

<sup>115</sup> Ibid., p. 226.

<sup>116</sup> Ibid., p. 227.

camino hacia Barbacoas implica impacto significativo en el territorio de los Awá y en su cultura originaria. El territorio Awá ha sido fragmentado de manera violenta por el camino de Túquerres a Barbacoas y el desarrollo de las poblaciones creadas a su alrededor, fenómeno que se incrementará mucho más en el correr del siglo XX, ya que hacia los años 30 se instala el ferrocarril del Pacífico entre El Diviso y Tumaco, para agilizar la explotación aurífera de Barbacoas y comienza a abrirse carretera desde Tumaco hacia la zona andina, se llega hasta Ricaurte. Es una ancha serpiente símbolo de progreso para los blancos pero que pone en entredicho la cultura ancestral Awá. Luego, con motivo del conflicto armado con el Perú (1932-1933) se construye la carretera Popayán-Pasto que activa el comercio entre Nariño y el norte colombiano, dejando de lado la costa pacífica haciendo decaer la dinámica de poblaciones como Mallama, Ricaurte y Altaquer, la paralización de oficios como recuas, tambos, posadas y demás “dejan cesantes a un gran porcentaje de trabajadores, entre ellos a un buen número de indígenas”<sup>117</sup>, muchos de los cuales emigran a Ecuador.

En pleno Siglo XX, años 60, la construcción del oleoducto transandino y las incursiones en busca de petróleo por los sectores de Tumaco motivan el fortalecimiento de la consolidación de la carretera Pasto-Tumaco, que con su posterior pavimentación entre los años 85 y 95 agiliza mucho más el intercambio comercial del altiplano nariñense con el litoral Pacífico, reanudando la dinámica comercial de las poblaciones que se extienden a lo largo de la carretera como Ricaurte, Piedrancha, Chucunés, San Miguel, etc., refortaleciendo de igual manera la fragmentación del Pueblo Awá, generando entre sus gentes la aparición de indígenas mestizados o de la frontera entre la carretera y la selva, y los propiamente Inkal Awá o gente de la selva.

En los últimos treinta años, el desarrollo de las economías de mercado llevó aparejados arrasadores proyectos de infraestructura y explotación de recursos naturales, como represas, autopistas, puentes e instalaciones de extracción minera, explotación maderera a gran escala, exploración y extracción de petróleo, los que redoblaron la invasión agresiva de los territorios indígenas. Paralelamente, las situaciones críticas que atraviesan los indígenas promueven la migración desde las comunidades de origen en busca de mejores condiciones de vida. La distribución espacial, también se ve afectada por la alta mortalidad de algunos grupos, debido a epidemias y, en algunos casos, a episodios de violencia en el contexto del conflicto interno armado colombiano.

Pero el mejoramiento de la Vía al Mar también ha dinamizado actividades ilícitas como el narcotráfico, tráfico de armas, fortalecimiento de grupos armados ilegales (FARC y ELN), grupos paramilitares y bandas criminales (bacrim) que al ser enfrentados por las fuerzas militares y de policía colombianas convierten el territorio Inkal Awá en escenario de guerra, quedando entre dos y tres fuegos la

---

<sup>117</sup> Ibid., p. 230.

población indígena inerme, y en el peor de los casos los indios Awá son involucrados real o ficticiamente en uno u otro bando que los hace víctimas de represalias provenientes también de uno o varios actores armados, deviniendo en forzosos desplazamientos y nuevas migraciones más al fondo de la selva.

En fin, la invasión del territorio Awá se ha dado en todos los tiempos de su historia, desde la llegada de los conquistadores españoles, lo cual ha estado reconfigurando continuamente el territorio Awá, su asentamiento y su pervivencia. El impacto de la agresión al territorio Awá es posible dimensionarse si se tiene en cuenta cómo para el Awá es vital la unidad entre el indígena y el territorio.

#### **4.5 ORÍGENES DE LOS AWÁ**

Hablar de un devenir histórico del Pueblo Awá es complicado por cuanto la escasa información con que se cuenta se pierde en los linderos de la confusión, ya que como afirma Benhur Cerón: “La procedencia del grupo Kwaiker aún constituye un enigma y es muy escasa la información al respecto”<sup>118</sup>, argumentando que no existen datos etnográficos ni arqueológicos, y que la información de carácter lingüístico a través de Henriksen-Obando es más un análisis gramatical-pedagógico que etnohistórico, y, además, sostiene que la similitud de voces, sufijos y prefijos en nombres de lugares o toponímicos no es garantía de que los pobladores de esos territorios necesariamente hablaran una misma lengua. En efecto, afirma Benhur Cerón: “Túquerres, Yacuanquer, Chillanquer, Pususquer, Mayasquer, Cuaiquer, Altaquer, etc., a nuestro modo de ver, estos estudios de toponimia solo logran establecer una relación lingüística entre el Pasto y otras lenguas vecinas que habitaban en su frontera; pero ello no significa que se trate de la misma”<sup>119</sup>.

Sin embargo, apoyándose en la lingüística como herramienta de estudio es posible desentrañar importantes nexos de los Awá con otras culturas más antiguas, como la de los mayas mesoamericanos por ejemplo, de quienes se creen procedentes junto con otros pueblos del sur del departamento de Nariño. Es por eso que no es correcto hablar del origen de los Awá en particular, sino de los orígenes porque son varias las hipótesis o conjeturas sobre su procedencia.

En este punto vale la pena traer a cuento unas reflexiones “lingüísticas” que respecto de los Cuaiqueres o Awá hacen Eva María Hooykaas y Ana María Groot de Mahecha. En efecto, Eva María Hooykaas en la obra escrita en conjunto con Ana María Groot de Mahecha “Intento de delimitación del territorio de los grupos étnicos Pastos y Quillacingas en el altiplano nariñense”, en la primera parte relativa a “Las áreas lingüísticas de Nariño” toma varios de los toponímicos dados

---

<sup>118</sup> Ibid., p. 195.

<sup>119</sup> Ibid., p. 203.

por Cieza de León pertenecientes a los Abades y los identifica con nombres actuales de lugares y poblaciones, tales como: “Pangan, Zacuanpus, Tuyles y Angayan..., identificados hoy con Samaniego, Sacuampues, Tabiles y Ancuya [respectivamente]”<sup>120</sup>, ubicados en el centro sur del departamento y que son territorios incluidos en la jurisdicción del territorio Awá, según aparece en el documento Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá: “En Colombia nuestro territorio se encuentra en los municipios de Ipiales, Mallama, Ricaurte, Barbacoas, Roberto Payán, Samaniego, Santa Cruz de Guachavéz y Tumaco, en el departamento de Nariño”<sup>121</sup>.

En otro lugar Hooykaas señala cómo frecuentemente se relaciona a “los Pastos con los Cuayqueres”<sup>122</sup>, y luego, refiriéndose al área lingüística Sindagua, afirma que posiblemente los identificados como Cuayqueres (que son los Awá) son descendientes de los Sindaguas:

Se le llama el área Sindagua, porque aunque las terminaciones /-bi, -pi/ son Cuayquer, estas terminaciones se extienden más al norte del área ahora habitada por los Cuayqueres y porque según las fuentes históricas (López de Velasco, Díaz del Castillo), gran parte de esta región, si no toda, fue habitada y dominada por los indios Sindagua, que parece haber formado una federación de tribus, de las cuales los Cuayqueres de hoy son sobrevivientes<sup>123</sup>.

A su vez Ana María Groot de Mahecha autora de la segunda parte de la obra elaborada con Hooykaas, refiriéndose al “Territorio y los grupos étnicos en el Siglo XVI”, identifica el territorio de los Pastos extendiéndose al occidente por predios del río Guabo en el municipio de Mallama-Piedrancha, el que evidentemente es de los Awá llamados erróneamente Cuayqueres y al oriente en territorio de los Cumbales, quienes, como se ha afirmado, se identifican como Awá y no como Pastos, refrendándose una vez más cómo se confunde e identifica a los Awá haciendo parte de los Pastos asignándoseles a éstos en el sur territorios que en realidad eran y son del Pueblo Awá. En efecto, afirma Groot de Mahecha:

Los Pastos ocupaban la mayor parte de la región interandina comprendida entre el tajo del río Chota, en el Ecuador, hasta la población de Ancuya en la banda izquierda del río Guáitara, y, hasta la confluencia del río Curiaco en la margen oriental del Guáitara; en sentido este y oeste sus límites lo constituían las cimas de las cordilleras, con excepción de una extensión que tenían hacia

---

<sup>120</sup> HOOYKAAS, Eva María. Áreas lingüísticas de Nariño. En : GROOT DE MAHECHA, Ana María y HOOYKAAS, Eva María. Intento de delimitación del territorio de los grupos étnicos Pastos y Quillacingas en el altiplano nariñense, Op. cit., p. 32.

<sup>121</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá, Op. cit., p. 9.

<sup>122</sup> HOOYKAAS, Op. cit., p. 50.

<sup>123</sup> Ibid., p. 57.

el occidente por el valle del río Guabo y por las estribaciones del nevado-volcán Cumbal<sup>124</sup>.

Es interesante la interpretación que de la palabra “**Quer**” hace Eva María Hooykaas, que aparece como terminación de varios nombres de localidades en la zona Cuayquer-Awá (como Altaquer, Coataquer, Mayasquer), destacándose cómo la autora registra que la palabra Cuayquer no es palabra del idioma Awapit y cómo los tenidos por Cuayqueres se identifican como “Ahua”(así lo escribe Hooykaas), es decir, Awá. En efecto, afirma Hooykaas: “**Quer**: interrogaba a mis informantes en particular sobre esta “palabra”, por el nombre Cuayquer y los nombres de algunas veredas con la misma terminación dentro del área habitada por los Cuayqueres. Cuayquer no es una palabra en su idioma: ellos mismos se llaman Ahua, y su idioma Aguabit; el pueblo de Altaquer se llama Alác, y ellos no reconocen la terminación de ninguna manera”<sup>125</sup>.

**Una palabra sobre el Nombre.** los Awá, como se ha afirmado reiteradamente, en un comienzo fueron llamados Cuaiqueres o Kwaikeres, que posiblemente les impusieron los españoles, quienes parece acostumbraban llamar a los pueblos de acuerdo al río de su asentamiento, por encontrar varias comunidades cerca del río Cuaiquer o Güiza, pero que según el Plan de Ordenamiento Territorial de Ricaurte el nombre de Cuaiquer les fue dado por los colonizadores Pastos, afirmación que aparece cuando está haciendo relación a cómo el expedicionario francés Edouard André visitó Altaquer en 1875 en busca de rastros de los Sindaguas, que obviamente no encontró, habían pasado 240 años después de la derrota en que fueron ajusticiados, y casi extinguidos algunos reductos sobrantes se vieron obligados a refugiarse en la selva donde los buscó el explorador europeo: “Obviamente [Edouard André] no encontró a los Sindaguas pero si a sus descendientes los Kwaikeres, nombre que seguramente les colocaron los colonizadores Pastos por estar al lado del río Kwaiker (después Güiza), que viene del altiplano”<sup>126</sup>.

Pero como los mismos indígenas insisten, ellos no son Cuaiqueres o Kwaikeres, palabra que entre otras cosas no existe en su idioma ancestral el Awapit, sino que son Awá, y más específicamente Inkal Awá, es decir, “gente de la montaña o de la selva”. Precisamente el mismo autor Cerón que fortaleció el que fueran conocidos como pueblo Kwaiker y que así los llama a lo largo de su obra sobre ellos, anota que a los indígenas que él abordó no les gusta llamarse ni que los llamen cuaiqueres, sino Awá: “los kwaiker no reconocen llamarse así, sino Awas”<sup>127</sup>. Y en el Plan de Ordenamiento Territorial de Ricaurte resaltando la adopción de un nombre propio de parte de los Awá, se anota que tal vez el nombre proviene de la

---

<sup>124</sup> GROOT DE MAHECHA, Ana María. Territorio y grupos étnicos en el Siglo XVI. En :GROOT DE MAHECHA, Ana María y HOOYKAAS, Eva María, Intento de delimitación..., Op. cit., pp. 72-74.

<sup>125</sup> HOOYKAAS, Op. cit., p. 58.

<sup>126</sup> ALCALDÍA MUNICIPAL DE RICAURTE, POT, Op. cit., p. 19.

<sup>127</sup> CERÓN SOLARTE, Los Awá-Kwaiker, Op. cit., p. 223.

lengua de los Sindaguas, en vista de que “Agua” y “Awá” significan lo mismo y, además, la adopción de este nombre abre la etapa de la “nueva historia de los Awá”, cuando fueron visibilizados hacia los años 70-80 del Siglo XX. En efecto, afirma el mencionado documento municipal:

Ponerse un nombre propio y desechar el impuesto por los wishás [mestizos] es quizá el acto más significativo de identidad, de autoafirmación y de autocoinciencia. Es por esto que debe ser el acto con el cual se inaugura la nueva historia de los Awá. Aunque aún no está muy claro cómo sucedió ni quién tuvo esta idea, se supone que este hecho pudo suceder por los años 70-80, en coincidencia con el despertar de todos los pueblos ancestrales de Colombia. Todo parece indicar que el nombre viene también de la lengua de los Sindaguas ya que “Agua” o “Awá” significan lo mismo<sup>128</sup>.

#### **4.6 COSMOVISIÓN AWÁ. UNIDAD INDÍGENA/TERRITORIO**

El Territorio o la territorialidad es un concepto fundamental en la cultura Awá, es uno de esos conceptos capitales que también podrían llamarse conceptos-raíces o conceptos-universo, que abarca el universo mismo de este pueblo, que comprende y explica la manera de ser Awá, el ser, pensar y hacer de los Awá.

Por consiguiente para comprender el concepto de Territorio del Pueblo Awá es imprescindible remitirse a otro concepto-raíz o concepto-universo de esta cultura como es el de Cosmovisión, el que referido a las culturas originarias de América implica el ser mismo de un pueblo y su relación con el entorno, explicando por ello mismo su estar en el mundo acompañado de sus concepciones, percepciones, expresiones, representaciones e imaginarios en general.

En efecto, si se parte de una afirmación de Adam Schaff, según la cual “Pensamos en nuestro lenguaje; pensar no es más que hablar. Por tanto, cada nación habla de acuerdo con sus ideas y piensa de acuerdo con su lenguaje”<sup>129</sup>, se tiene entonces que cada pueblo expresa o verbaliza el mundo de acuerdo cómo lo ve, lo siente y lo vive, lo cual es cosmovisión, dado que este concepto implica la experiencia o relación vivencial del ser humano con su entorno, que concuerda con el concepto de cosmovisión de Esperanza Ágreda cuando afirma que “se debe entender la cosmovisión como una forma de ver el mundo; las cosmovisiones son construcciones con las que los seres humanos pretenden ajustarse a su presente”<sup>130</sup>; pero que mayormente converge con el concepto de cosmovisión “indígena” de Carlos Martínez Sarasola cuando afirma que “cosmovisión es la aproximación existencial que el indígena tiene acerca de la totalidad que lo rodea -incluyendo el universo-, así como las formas que adopta el

---

<sup>128</sup> ALCALDÍA MUNICIPAL DE RICAURTE, POT, Op. cit., p. 21.

<sup>129</sup> SCHAFF, Adam. Lenguaje y conocimiento. 4ª ed. México : Grijalbo, 2003, p. 19.

<sup>130</sup> ÁGREDA MONTENEGRO, Op. cit., p. 34.

hombre y la comunidad para relacionarse con él, siendo esta cosmovisión la columna vertebral de las sociedades indígenas”<sup>131</sup>.

Aquí es preciso señalar que ese “ver el mundo” comprende la relación del humano con su entorno, tanto con el natural inmediato como con el natural exterior o cosmos, pero que en el caso de las comunidades indígenas americanas es expresada con un lenguaje mítico, ya que era esa la manera de “ajustarse a su presente”, por lo que es desde esta perspectiva mítica que se considera la cosmovisión Awá, es decir, una perspectiva no-racional, o no-enteramente-racional, debido a la presencia de sustancias endógenas o psicotrópicas tanto para vivenciar el entorno como para expresarlo o representarlo en sus relatos. Entre los Awá se ha conservado la tradición de transmitir de generación en generación relatos ancestrales: “En cuanto a nuestra cosmovisión, los mayores nos cuentan historias de la vida de los ancestros que eran seres que trascendieron y tenían mucha sabiduría”<sup>132</sup>. Es así cómo se les ha transmitido que en su mundo Awá existen seres “terrenales y no terrenales”, siendo éstos últimos unos seres espirituales que se localizan en sitios sagrados llamados por los Awá “chamchimat”, y estos seres mantienen con los Awá una permanente relación cotidiana en su vida. En efecto, afirman los Awá:

En el mundo Awá hay seres terrenales y seres no terrenales. Cada uno de estos espíritus tiene su origen, su lugar de hábitat y su historia, pero sobre todo, cada uno de estos seres está todos los días en relación con nuestra vida. Para nosotros existen diferentes y numerosos *chamchimat* (sitios sagrados) al interior de nuestro territorio. Dentro de nuestra cosmovisión el significado de “chamchimat”, se traduce como aquel lugar donde residen espíritus y/o dueños de animales y plantas, y con quienes los Awá convivimos diariamente respetando y obedeciendo sus normas y protegiéndonos de las enfermedades<sup>133</sup>.

En cuanto a la estructuración y ordenación del mundo o cosmos, los Awá lo conciben conformado por cuatro mundos o planos, que guardan entre sí una estrecha relación. En efecto, afirman:

Los Awá tenemos nuestra propia forma de concebir el mundo. Para nosotros existen cuatro mundos que están estrechamente relacionados: existe **ishkun awá** (mundo de abajo), que está habitado por los seres más pequeños, que comen humo y no tienen ano, mundo descubierto por el *ulam* (armadillo) y la *kukim* (hormiga); en segundo lugar, más arriba, se encuentra el **awaruspa su** (mundo nuestro); sobre nosotros está el **irittuspa su** (mundo de los muertos y los espíritus), se cree que cuando un awá muere va hacia allá. Y por último,

---

<sup>131</sup> MARTÍNEZ SARASOLA, Carlos. El círculo de la conciencia: una introducción a la cosmovisión indígena americana. Buenos Aires : Biblos, 2004, pp. 23-24.

<sup>132</sup> UNIPA. CAMAWARI y ACIPAP, Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá, Op. cit., p. 11.

<sup>133</sup> Ibid., p. 12.

arriba está el **susakatmika su** (mundo del creador) controlando a los tres mundos que están debajo<sup>134</sup>.

Como se puede apreciar el cosmos Awá está integrado por cuatro niveles, planos o mundos, comprendiendo la existencia de un ser creador que habita en el plano superior, desde donde “controla” a los tres mundos que están debajo de él, aunque, según un relato mítico de los Awá de la comunidad de Kankapí, inclusive dios (ellos no lo escriben con mayúscula) que luego modela de tierra a los humanos, se origina de una hierba junto con el diablo: “En un principio no existía nada. Después nació una hierba y de ella salieron dios y el diablo”<sup>135</sup>. El orden en el mundo Awá se da mediante el cumplimiento de normas que regulan la vida de los distintos seres de la naturaleza posibilitando la integración armoniosa entre ellos, de ahí que los Awá sostienen que ellos conviven diariamente con los espíritus o dueños de animales y plantas “respetando y obedeciendo sus normas y protegiéndonos de las enfermedades que ellos nos pueden causar cuando no las cumplimos o las irrespetamos”<sup>136</sup>.

Ahora bien, dentro de la cosmovisión del Pueblo Awá el Territorio o Katsa Su, el suelo donde viven, juega papel importante en su vida, su mismo nombre hace alusión a cómo los Awá se identifican con la montaña, con la selva, son hijos de la selva, de la montaña y si con sentido común se dice que el hijo del perro es perro, el hijo del pez es pez, por analogía si los Awá son hijos de la montaña, entonces ellos también son montaña, estableciéndose una relación unitiva o una unidad indisoluble entre el awá y el entorno natural donde vive, la montaña y el Awá son una misma cosa; es lo que se afirma al decir unidad Indígena/Territorio, en que el territorio Awá define y explica al indígena Awá y viceversa, el ser-Awá explica la selva en que vive, dándose entre los dos una relación de intercambio vital, de integración mutua, en que por el indígena vive y sobrevive la naturaleza y a su vez por la naturaleza vive y sobrevive el indígena, porque lo que le ocurre a la montaña le ocurre al Awá, y así los dos se cuidan y permanecen.

La Unidad Indígena/Territorio implica la presencia y permanencia de los dos, y que en el Pueblo Awá se traduce como la presencia y permanencia en el planeta con una identidad cultural, según se desprende de lo expresado en el Plan de Vida Awá:

Territorio es espacio vital, de posibilidad de continuación en el planeta como especie humana, étnica y cultural. La lucha del Pueblo Awa no se centra únicamente en poseer una porción de tierra, lo importante es que ese pedazo de tierra sea el legado de nuestros abuelos, toda vez que la configuración del

---

<sup>134</sup> Ibid., p. 13.

<sup>135</sup> HAUG, Op. cit., p. 114.

<sup>136</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Mandato Educativo, Op. cit., pp. 12-13.

pueblo indígena Awa de ser una etnia específica, única y diferente también esta significación, es atribuible al territorio<sup>137</sup>.

La integración del indígena Awá con su entorno natural se manifiesta en la interacción armoniosa con todos los seres de la naturaleza, tanto animales, vegetales y minerales, ríos y quebradas, inclusive con los fenómenos meteorológicos como la lluvia, las nubes, el viento, el trueno, y los sismos telúricos, y además con los cuerpos celestes como el sol y la luna, y basados en la creencia de que cada uno de estos seres son habitados por gente específica, los Awá guardan una convivencia fraternal con cada una de estas “gentes”. En efecto, afirman los Awá:

Nuestro origen como Awá nos ha señalado las prácticas y relaciones que debemos mantener con la Naturaleza. Así, la naturaleza misma, representada en lo que está dentro y fuera de nuestro territorio, es la que ha permitido nuestra pervivencia en él y la convivencia entre los diferentes seres y espíritus que lo habitan. Para nosotros, dentro del territorio se encuentran *ti* (árboles), *katpa* (animales), *pi* (ríos), *ainki pi* (quebradas), *kuazi* (agua), *atu* (lluvia), *wanish* (nubes), *pā* (sol), *palapcha* (luna), *ipa* (el trueno), *pikamta* (arco iris), *Inkaltas izput* o espíritus de la montaña como *kuankua inkua* o *amparenkua* (la vieja o tunda), *astarón*, *Katsa pakait* (el duende), *tiskalla* (animal lagarto que se lame la miel de las abejas), las pepas de los árboles, los avisos de la selva... Todos, para formar una sola realidad y unidad Inkal Awá.

Al llamarnos Inkal Awá o gente de montaña, no sólo describimos nuestro origen y relaciones históricas y culturales con el territorio que habitamos, sino que nos encontramos en íntima convivencia con otros habitantes de la montaña y del universo como *Pi Awá* (gente de río), *Put Awá* (gente de loma), *Iskkum Awá* (gente de humo), *Inkua Awá* (gente del viento), *Ip Awá* (el temblor), *Inkal Ambat* (tío grande o Astarón), *Ippa* (Abuelo Trueno), entre otros<sup>138</sup>.

Es que estrictamente hablando el Territorio o Katsa Su de los Awá no es solamente el terreno o suelo donde viven, sino que implica todo un espacio cosmoambiental que abarca el entorno natural físico e incluye el mundo espiritual conformado por las entidades espirituales que habitan igualmente el mismo Katsa Su, de ahí que en la cultura Awá se desconocen conceptos occidentales como “propiedad privada” y “recursos naturales”, porque el territorio abarca todo ser natural y toda expresión de vida, como al respecto se afirma en el Plan de Salvaguarda Étnica del Pueblo Awá:

El territorio lo entendemos como todo lo de la tierra, que es más que todos los límites. La tierra es lo palpable, lo que se puede ver, coger, sembrar, donde hacemos casa, echamos semilla, eso es la tierra. El territorio es un todo, el

<sup>137</sup> CAMAWARI, Plan de Vida Awá, Op. cit., p. 27.

<sup>138</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Mandato Educativo, Op. cit., pp. 11-12.

conjunto de tierra que incluye bosque, río, quebrada, personas, todo. Por ejemplo, lo que la cultura occidental llama “propiedad privada” y “recursos naturales” no existen así para nosotros; bajo nuestra cultura Awá todos los seres y partes de la naturaleza están constituidos por lo mismo y pertenecen a todos. La presencia en el territorio de habitantes humanos, animales y plantas así como de espíritus que nos protegen mediante normas y castigos, pone las condiciones a los humanos para decidir sobre la explotación de lo que los occidentales o mestizos llaman “recursos”<sup>139</sup>.

De acuerdo con Castoriadis diversas expresiones en lenguas nativas aluden al sentido particular que los pueblos indígenas establecen con el espacio físico. Es así como las nociones de “anclaje cultural”, “comunalidad” o “anclaje de la diferencia” constituyen distintos modos de enfatizar la unidad entre sujeto indígena y territorio. Desde esta perspectiva, el sujeto no habita simplemente un lugar sino que “pertenece” al territorio, de tal forma que en ocasiones este pasa a ser un “sujeto espiritual”<sup>140</sup>. De manera que el territorio conforma un espacio social, donde se despliegan las relaciones de parentesco sobre las cuales se erige la comunidad. En consecuencia, el territorio por su estrecha relación con un pueblo o comunidad genera identidad, inclusive más que la lengua, toda vez que de él se desprende una especie de abanico de manifestaciones culturales, tal como afirma Castoriadis: “el territorio, todavía mucho más que la lengua, es el punto de anclaje ineludible para arraigarse y obtener identidad, en tanto conforma un acervo de prácticas culturales y un modo particular de habitar el mundo colectivamente”<sup>141</sup>. En este punto es preciso anotar que esa integración unitiva hombre-naturaleza no es exclusiva de los Awá, también se encuentra en otras culturas ancestrales del mundo, pero aquí se quiere resaltar cómo es una concepción y actitud común en las culturas americanas y específicamente de los pueblos andinos, para quienes la relación hombre-naturaleza no se reduce a la relación del ser humano con el entorno natural inmediato o medio ambiente, sino también con el entorno natural exterior, es decir, con el cosmos o universo exterior. Precisamente, este aspecto de la integración Hombre/Naturaleza es abordado por Armando José Quijano Vodniza, un nariñense exponente en estos lados de la nueva disciplina científica denominada Arqueoastronomía, quien en el contexto de la cultura quillacinga, resalta la correspondencia entre los entornos naturales inmediato y exterior, o del medio ambiente y el cosmos, que equivale a la interacción entre el microcosmos y el macrocosmos, en cuyo centro se encuentra el ser humano que mantiene con ambos planos una relación sustancial. En efecto Quijano Vodniza afirma: “...el principio de correspondencia entre el microcosmos y el macrocosmos significa que el hombre está substancialmente unido a la naturaleza y al universo (...) Este precepto es, sin lugar a dudas, el motivo principal por el cual los pueblos de la

---

<sup>139</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP. Actualización Plan de Salvaguarda, Op. cit., pp. 60-61.

<sup>140</sup> CASTORIADIS, Cornelius. La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1. Marxismo y teoría revolucionaria. Barcelona :Tusquets,1983, p. 150.

<sup>141</sup> Ibid., p. 152.

antigüedad hicieron enormes esfuerzos para vincular sus obras con el entorno natural, tal como lo está evidenciando actualmente la Arqueoastronomía”<sup>142</sup>.

De su parte la antropóloga Claudia Afanador, refiriéndose a la complementariedad armoniosa y unitiva del hombre andino afirma: “... no se puede pensar al hombre andino como un hombre solitario y como un hombre opuesto a la naturaleza y al cosmos, ya que hombre-naturaleza-cosmos conforman una permanente unidad de interrelación armónica”<sup>143</sup>. Con base en esta misma idea de unidad integral del hombre con el entorno natural, Armando Quijano explica que los emplazamientos de obras rupestres localizadas en el sector noroccidental del municipio de Pasto forman alineaciones entre ellas o con elementos geográficos como montañas o ríos, especialmente con el volcán Galeras: “En este sentido el volcán Galeras como hito de la naturaleza en la zona de estudio, no solamente es una montaña de fuego sino, también, el cerro más alto que conecta con el cielo”<sup>144</sup>.

Los Awá se identifican con la montaña, no con un accidente geográfico particular, una elevación o monte, sino teniendo a la montaña como la selva, ese espacio poblado de vegetación y de bosques primarios exuberantes, llenos de vida. Aquí se destaca el elemento tierra de donde brotan los árboles en conjugación con los otros tres elementos básicos: el aire, el agua y el fuego, de ahí que en la agricultura, el trabajo de la tierra, los cuatro elementos llamados por los antiguos cosmólogos y pluralistas griegos (Empédocles, Anaxágoras, Leucipo y Demócrito) raíces cósmicas o principios fundamentales, se juntan eróticamente, en una relación mediatizada por la fuerza del amor, que integra, porque el odio es la fuerza que disocia.

Para los Awá la tierra es el elemento principal, identificado más como Territorio, que implicando el suelo o capa vegetal y el entorno vital o hábitat, es el espacio básico donde los Awá desarrollan su trabajo agrícola, porque no se podrá arar en el mar, ni en el aire y tampoco en el sol o el fuego; la semilla se echa en la tierra y claro para su fecundación y crecimiento concurren el agua, el aire y el sol.

Así la Tierra, es decir, el suelo o capa vegetal, no el planeta, es la sustancia madre, que prodiga los medios de subsistencia al ser humano, es la sustancia que entrega los alimentos no sólo al hombre sino a todos los seres vivos, razón por la cual, como se afirmó, en casi todo el mundo, especialmente en pueblos de cultura agrícola como los de América Latina, los mediterráneos y asiáticos, la tierra es identificada como la Madre, y en los pueblos andinos, se le da el nombre de Pachamama en quechua y que significa Madre Tierra.

---

<sup>142</sup> QUIJANO VODNIZA, Armando José. Arqueoastronomía de obras rupestres en el municipio de Pasto: sector noroccidental. San Juan de Pasto : IUCESMAG-IMPRECOL, 2008, p. 171.

<sup>143</sup> AFANADOR, Claudia. La traza de los Pasto. Tesis de Maestría en Etnoliteratura. Universidad de Nariño, 1994. Disponible en Internet: [http://www.redescripciones.com/numero\\_1/afanadortraza.doc](http://www.redescripciones.com/numero_1/afanadortraza.doc). Recuperado: 29, nov, 2013.

<sup>144</sup> QUIJANO VODNIZA, Op. cit., p. 172.

Por tanto, la Tierra es la fuente de vida, es la Madre vital, la Sustancia nutricia. Es que se debe tener en cuenta que ya sea que el hombre proceda del maíz como lo enseña la tradición entre los quichés de Centroamérica, o “de la fruta” del árbol Pihycán como Yurupary del mito colombo-brasilero, o de la yuca entre algunos pueblos amazónicos, o del barro según el relato bíblico, en últimas, el hombre proviene de la tierra. Acerca de la connotación materna de la tierra entre los Awá, ellos sostienen que cuando comen cualquier producto de la tierra es como si estuvieran “mamando el seno a nuestra madre”, ilustrando dicho evento con el acto de chupar caña:

Para nosotros los indígenas Awá, la concepción de la tierra va más allá de la idea de la simple propiedad o titulación; la tierra es madre, porque ella nos da de comer. ¿Usted ha chupado caña? (...), primero hay que sembrar, luego cosechar, cortar, pelar, masticar, chupar; cuando hacemos esto es como si nos alimentamos de nuestra madre, es como mamar el seno a nuestra madre, nosotros llamamos “Cucho”, es como el seno de la madre, con lo que nos alimentamos, y así es con todos los productos que nos da la madre tierra<sup>145</sup>.

El Pueblo Awá también considera la tierra como el elemento-raíz del cual procede, ya sea porque vienen de dos barbachas colgadas de un árbol a orillas del río Chatanalpí, o porque según el mito de Katsa Ti o del Árbol Grande, éste árbol es la fuente de todos los alimentos, e inclusive la tierra es el elemento básico si se atiende al mito de la creación de los Awá de Kankapí, según el cual fueron creados por dios que cogió tierra blanca de medio metro de hondo y modeló a las personas, saliendo los mestizos, los Awá y los negros.

En efecto, los Awá tienen la convicción y transmiten la creencia de su origen afirmando: “Los Awá somos hijos de la montaña; nuestros padres son dos barbachas, una blanca y una negra que se encontraban en un árbol ubicado en la cabecera y a la orilla del río Chatanalpí, somos de la unión de las dos barbachas, de allí el nombre de Inkal Awá que traduce gente de la montaña o selva, y nuestra misión es cuidar la naturaleza”<sup>146</sup>. Es decir, según esta tradición los Awá proceden del árbol de donde penden las barbachas blanca y negra, y, de todas maneras la barbacha es un vegetal y, como tal, depende de la tierra.

Es ancestral el relato mítico del Árbol Grande o Katsa Ti que con algunas variaciones se transmite en todas las comunidades Awá y está presente en la actualidad, que según lo trae el Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá, y que ha sido retomado del Plan de Salvaguarda Étnica, es como sigue:

Este árbol era tan grande que alcanzaba el cielo y pertenecía a una vieja del monte; de éste era que ella se mantenía, o sea, vivía, comía (...) En esa

---

<sup>145</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Mandato Educativo, Op. cit., pp. 58.

<sup>146</sup> CAMAWARI. Plan de Vida Awá 2004-2006, citado por: UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Mandato Educativo, Op. cit., p. 11.

época no había nada sembrado, el hombre y la mujer tenían que irse a la montaña para comer. Cuando el papá y la mamá se iban a trabajar, la vieja venía a cuidar a los dos niños; agarraba frijol del árbol grande y después les daba cocinado de comer. Un día se dio cuenta la mamá que el niño ensuciaba frijol. La mamá le preguntó de dónde comieron frijoles, el niño le contestó que la vieja llega como la mamá mismo y nos da de comer. Entonces al otro día siguieron a la vieja, caminaron hasta una parte y allá dizque encontraron con árbol grande sembrado de todo. Ella meniaba un bejuco de guandera y decía: frijol, frijol mis, nish, maíz, maíz bisnis, y del árbol caían toda clase de comidas preparadas y sin preparar y la vieja recogía todo lo que caía. Cuando ella se fue, las personas intentaron bajar los frutos diciendo chontaduro bisnis, chiro bisnis y meneando la guandera, pero los alimentos no caían. Después que ya miraron eso, regresaron a las casas y se comunicaron con las demás familias. Todos ellos conversaron que deberían tumbar ese árbol; en ese tiempo había toda clase de animales pero ellos eran personas como conejo, papagayo, ardilla, pájaro, pizanchit, chichu, pilmo, etc. Entonces hicieron como si fuesen al trabajo y para ellos poder tumbar tranquilos, las mujeres se quedaron haciendo bulla con un mazo como si estuvieran majando la damajagua, para no dejar escuchar a la vieja, pero ella decía: están tumbando mi árbol grande. Entonces hicieron un estudio para matar a la vieja. Colocaron una olla vieja de barro y pusieron a mermar brea. Le colocaron una grada de balsa resbalosa para cuando ella fuera subiendo 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 la taparon bien y de ese humo salieron varias clases de insectos, moscos, tábanos, etc. Ese día todos hicieron el intento de tumbar el árbol pero se les hizo de noche y cansados de trabajar se fueron a dormir. Así fue como 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 mirar y la ardilla llegó hasta la mitad y no pudo más y se regresó. Entonces vino el Pilmo que es una ardillita voladora y se subió a ver por qué no caía el árbol y cuando llegó arroba se dio cuenta que estaba amarrado con un bejuco que colgaba del cielo; entonces el Pilmo bajó a avisar, perro 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 para la parte de arriba, por eso la parte de arriba es buena para sembrar<sup>147</sup>.

---

<sup>147</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP. Plan de Salvaguarda Étnica del Pueblo Awá, 2010, citado por UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Mandato Educativo, Op. cit., p. 14.

Como se puede apreciar el Katsa Ti o Árbol Grande es el Árbol-Universo, que contiene todos los árboles en sus frutos, y de donde surgen todos los cultivos que hay en Colombia, representa la fuerza vital de la tierra y su prodigalidad que cual madre cuida de la gente, y es al mismo tiempo el puente entre el mundo de los hombres y el mundo del cielo, indicando la providencia que llega de lo alto para el ser humano, que provee de comida al ser humano y a todo ser viviente, pues el Árbol Grande existía cuando la gente no cultivaba sino que recolectaba los alimentos de la montaña, o sea que el Árbol Grande al caer o descolgarse del cielo da origen a la agricultura, porque desde allí el hombre comenzó a cultivar, a labrar la tierra. Sobre este Árbol Grande se volverá luego.

De manera que la vida humana entre los Awá es semejante a la del árbol, un erguirse de la tierra, levantarse de la tierra pero sin separarse de ella, a la que está unido como a su fuente primigenia, conexión que toma relevancia si se tiene en cuenta que entre los Awá existe un mito de creación, aunque parece ser posterior a la conquista española porque aparecen elementos sincréticos como las figuras poderosas de dios y el diablo que pelean disparándose balas con una escopeta, pero dios y el diablo se escriben con minúscula porque son dos criaturas antagónicas que surgen o emanan de una hierba, luego el ser humano fue hecho por dios con tierra blanca de medio metro de hondo, aunque también el diablo modela criaturas, y así son formados no sólo los Awá sino también los mestizos y los negros, también son creados por dios los animales y las plantas. Es un relato encontrado por Eugen Haug entre los Awá de Kankapí, que dice así:

En un principio no existía nada. Después nació una hierba y de ella salieron dios y el diablo.

Primero ellos andaban conociendo el mundo, después pensaron, así como estaba vacío no era bueno: se sentaron de frente y empezaron a hacer la tierra. 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. Dios le dijo: "Tírame", y el diablo disparó. Dios cogió con la mano los plomos y el diablo no pudo matarlo. En seguida tomó dios la escopeta y le tiró al diablo: este tampoco murió, pero sin embargo no pudo coger los plomos como dios los agarró, le pasaron por los lados. El diablo quiso engañar a dios recogiendo los plomos del suelo, para así convencerlo que los agarró como él, pero dios se dio cuenta y le dijo al diablo: "Como no pudiste coger los plomos, perdiste". Así el diablo no pudo hacerse dueño de todo el mundo.

Después de esta pelea se pusieron a hacer las personas. Dios tenía un hueso de vaca y cuando se dio cuenta, que un perro del diablo se lo estaba comiendo, corrió a coger tierra blanca de medio metro de hondo y empezó a hacer las personas. Dios trabajó tres muñecos y cuando terminó, se volvieron negros. El diablo también modeló figuras, pero de la misma raza de él.

Al largo rato apareció un chorro y dios mandó a los muñecos a bañarse, aconsejándoles que no se bañaran mucho tiempo. Pero el primero que entró, no escuchó y se bañó más del tiempo indicado, este era el mestizo. En seguida entró el segundo y el chorro estaba secándose, este era el Awá. El

último que se quería bañar, alcanzó apenas lavarse las manos y los pies, este fue el negro.

Después hizo dios los animales y las plantas; el diablo hizo todo lo contrario: dios hizo el venado, el diablo el gusano, dios hizo la vaca, el diablo la monchira<sup>148</sup>.

Lo interesante por llamativo en este relato mítico de la creación radica en que la fuente originaria de todo es un vegetal, una hierba, de donde salen dios y el diablo, quienes crean todos los demás seres, con lo cual se consolida una vez más la primacía de la naturaleza vegetal, de las plantas y los árboles de donde en definitiva salen los modeladores o creadores de las demás criaturas, y claro, nuevamente la tierra se reafirma como la fuente primera, que es el elemento de donde salen las plantas a las que nutre, en la tierra crecen y ella hace crecer la hierba, las plantas y hace posible que existan también las barbachas como las dos barbachas primigenias de donde salieron los Awá.

La existencia muy presente del relato mítico entre los Awá, reafirma la idea de cómo esta forma de transmisión del saber ancestral, el mito, construye y reconstruye la realidad por analogía ya que como afirma Eugen Haug: “el pensamiento mítico es el pensamiento que concibe la realidad por analogía”<sup>149</sup>, estableciendo una fuerte relación entre el pensamiento mítico, la comunidad y su historia, todo lo cual aporta a la construcción de la identidad del Pueblo Awá, como la gente íntimamente unida al entorno natural por su carácter de ser hijos de la montaña, de la selva, por lo que es oportuno traer una vez más un comentario de Reichel-Dolmatoff respecto del mito, del que afirma que es: “un sistema coherente de creencias y prácticas religiosas, que tratan de organizar y explicar las interrelaciones entre el cosmos, la naturaleza y el hombre”<sup>150</sup>.

Es preciso retornar ahora al Árbol Grande, al Katsa Ti de los Awá, que remite a la tierra de donde surge o se levanta, y al ser los Awá hijos de la montaña son la montaña o la tierra que anda y habla, ellos y la montaña son una misma cosa, de ahí que tiene mucho sentido para los Awá el tener que sepultar a sus muertos, porque así la muerte adquiere la significación de retornar a la madre, a la tierra; al sepultar los difuntos el cuerpo es devuelto a la tierra para que al descomponerse se fusione con ella y regrese al estado primigenio. De ahí que como afirma Durand, la muerte es retorno al hogar, a la madre, puesto que la vida es separación de la tierra, un “erguirse” sobre la tierra. En efecto, afirma Durand: “La vida no es más que la separación de las entrañas de la tierra, la muerte se reduce a un retorno al hogar... el deseo frecuente de ser enterrado en el suelo de la patria

---

<sup>148</sup> HAUG, Op. cit., pp. 114-115.

<sup>149</sup> Ibid., p. 115.

<sup>150</sup> REICHEL-DOLMATOFF, Gerardo. Orfebrería y chamanismo. Un estudio iconográfico del Museo del oro. Medellín : Colina, 1988, p. 23.

no es más que una forma profana del autoctonismo místico, de la necesidad de volver a la propia casa”<sup>151</sup>.

El Árbol Grande es entre los Awá la planta síntesis o el resumen de toda la naturaleza vegetal, que sintetiza toda la vida en el mundo en tanto contiene todos los alimentos de que se nutren los demás seres vivos, y comporta en sí mismo el acto de vivir, y por eso el Awá se identifica con el árbol que en su forma universal es la selva o la montaña. Para los Awá el árbol es vida, hombre, porque precisamente la figura más evidente de la manifestación de la vida como ese erguirse o separarse de las entrañas de la tierra como dijera Durand, es el árbol, que se levanta sobre la tierra, que se llena de frutos, de vida y se entrega al hombre, todo lo cual se sintetiza en el Árbol Grande, que converge con el concepto de árbol cósmico de Durand, cuando éste afirma: “por su verticalidad, el árbol cósmico se humaniza y se convierte en símbolo del microcosmos vertical que es el hombre”<sup>152</sup>.

Pero claramente el árbol cósmico, el Árbol Grande o Katsa Ti no simboliza solamente al hombre Awá como el humano de género masculino, sino al hombre Awá como especie, al ser humano, hombre y mujer. Es un microcosmos que contiene en sí todo lo que produce la tierra Awá, eso y mucho más, porque como una especie del aleph borgesiano, allí en el Katsa Ti, en el Árbol Grande están todos los árboles y todos los seres vivos porque allí están todos los alimentos de todo ser viviente, es decir, en el Katsa Ti está la Vida, allí están todos los componentes de la vida cotidiana del Pueblo Awá, incluyendo costumbres, rituales, fiestas, allí están las maderas para hacer la casa, la leña para cocinar, los utensilios para pescar y cazar, los instrumentos musicales, allí está todo. Pero una característica que quizá no ha sido resaltada es el carácter hermafrodita o andrógino del Katsa Ti, toda vez que como árbol erguido es masculino, es varón, pero por estar cargado de alimento y prodigar vida es femenino, es mujer y sobre todo madre.

En este punto vale la pena destacar el hecho que el Katsa Ti de los Awá representa el fundamento, el origen de los alimentos no sólo de los que se dan en el territorio Awá sino en toda Colombia, como al efecto afirma el mismo relato mítico que cuando cayó el árbol también cayeron todos los frutos: “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”<sup>153</sup>.

Hay otras versiones del relato mítico del Árbol Grande que contiene algunas variantes en que se identifican varias poblaciones de diferentes climas por donde

---

<sup>151</sup> DURAND, Gilbert. Estructuras antropológicas de lo imaginario. Madrid : Taurus, 1981, pp. 224-225.

<sup>152</sup> Ibid., p. 326.

<sup>153</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP. Mandato Educativo, Op. cit., p. 14.

cayeron los frutos del Katsa Ti, a diferencia de la primera versión transcrita anteriormente en que se nombra solamente a Sábalo y en general “a toda esa parte de la costa” sin mencionar lugares específicos; además, se introduce la secuencia de que cuando los indígenas mermaban el árbol durante el día, en la noche se quedaban allí mismo haciendo música para no dormirse y poder ver cómo era que se regeneraba el Katsa Ti, según la versión que aparece en el Plan de Vida Awá:

Una noche se amanecieron tocando al pie del árbol para ver cómo era que este amanecía sano, pero ellos no se daban cuenta que el palo se volvía grueso otra vez, y así al fin se cansaron y decidió subir el pilmo al árbol para cortarlo desde arriba y así fue como se tumbó el árbol, arriba del árbol dizque había una guasca que se amarraba al cielo y se tenía que cortar porque el árbol estaba colgado de ella y así fue como este se cayó y a lo que iba cayendo el alimento también caía en diferentes partes, en Ricaurte, en los Nulpes, Vegas, Magüí, Pialapí, Gualcalá, Ramos, Tumaco, Barbacoas, Cumbal y así más lejos. Los animales aprovecharon para comer de todos los alimentos lo que les gustaba, el loro comió maíz, la guagua comió plátano, el guatín comió pepa, todos los animales comieron y estaban de diferentes lugares.

Con la caída de los alimentos del árbol en diferentes partes del territorio dio origen a los cultivos según los alimentos que en cada lugar cayeron, como la papa, el trigo que cayeron en Cumbal tierra fría, el maíz, el chontaduro, el plátano y otros en Ricaurte, Nulpes, Vegas, etc., lo que es territorio de CAMAWARI y el coco, chocolate en Tumaco y Barbacoas tierra caliente; hay lugares donde menos alimento cayeron por lo tanto las tierras no son buenas para trabajar agricultura”<sup>154</sup>.

En el Mandato Educativo del Pueblo Awá también aparece una segunda versión con variaciones respecto de la primera que aquí se transcribió tomada del mismo documento. En esta segunda versión, tomada del “Plan de Vida del Pueblo Indígena Awá 2004-2006”, citado por el Mandato Educativo del Pueblo Awá, se habla inclusive que al ser tumbado el Árbol Grande sus frutos dieron origen a las distintas poblaciones donde fueron cayendo, abarcando y demarcando en sí mismo al Territorio Awá con su variedad de climas:

Una noche se amanecieron tocando al pie del árbol para ver cómo éste amanecía sano, pero ellos no se daban cuenta que el palo se volvía grueso otra vez, y así al fin se cansaron y tuvo que subir el pilmo (animal que vive en los árboles) al árbol para cortarlo desde arriba y así fue como se cayó, arriba dizque había una guasca que se tenía que cortar porque el árbol estaba colgado de ella y así fue como éste se cayó y a lo que iba cayendo el alimento también caía en diferentes partes, por Cumbal, por acá abajo por Tumaco, por Barbacoas y así más lejos también desgranándose y floreándose por todos lados. Lo animales aprovecharon para comer de todo lo que les gustaba, el

---

<sup>154</sup> CAMAWARI, Plan de Vida Awá, Op. cit., p. 27.

loro maíz, la guagua el plátano, guatín pepa, todos los animales estaban como estamos aquí en el taller y también de diferentes partes como ahora las veredas. Lo que el árbol formó fue el territorio Awá, por ejemplo lo que hoy es Nulpe llamado anteriormente Nulpi quiere decir Río Chontaduro y también está la tierra de la papa como es la zona del Gran Cumbal<sup>155</sup>.

Pues bien, en tanto el árbol representa “la síntesis de ambos sexos: el hijo”, como afirma Durand, en el caso del Árbol Grande, representa al Pueblo Awá, el Hijo de la Selva, de la Montaña, del Bosque, porque el árbol es individuo de un todo que es la naturaleza, pero particularmente es parte de una especie singular, el bosque, que según Bachelard y Durand, es prolongación de la casa, la que por su condición de espacio protector y refugio es otro símbolo materno, de cuyas propiedades participa el bosque el que a su vez es espacio sagrado como afirma Durand: “El bosque es centro de intimidad como puede serlo la casa, la gruta o la catedral. El paisaje cerrado de la selva es constitutivo del lugar sagrado. Todo lugar sagrado comienza por el bosque sagrado. El lugar sagrado es una cosmización, mayor que el microcosmo de la morada, del arquetipo de la intimidad femeninoide”<sup>156</sup>.

El Katsa Ti es, por tanto, padre y madre que contiene la prodigalidad de la tierra, y que lleva en sí mismo al sol y a la luna porque básicamente el árbol es un símbolo agrolunar en que convergen dos y hasta tres elementos femeninos, maternos, la tierra, el agua y la luna, presentes en el individuo erguido, masculino, árbol.

El Pueblo Awá, a diferencia de los criterios de la cultura occidental de dominación violenta de la naturaleza, ha mantenido sus principios de convivencia armoniosa con el entorno natural, por cuanto su territorio es todo para ellos, es el espacio vital que al igual que el Árbol Grande representa la vida, el origen, la historia y su aspecto identitario, ya que como ellos afirman: “Fundamentamos nuestra razón de ser, nuestro origen e identidad, nuestra sabiduría y nuestra autonomía en la montaña, en la biodiversidad del territorio”<sup>157</sup>, toda vez que el Territorio Awá comprende las distintas manifestaciones de la vida en su diversidad pero bellamente integradas, biodiversidad que inclusive se observa en el aspecto externo o físico del territorio, tal como se afirma en el Plan de Vida Awá: “Es maravilloso entrar a recorrer las comunidades indígenas Awá porque en su trayecto encontramos variados tipos de paisajes como montañas, ríos, cascadas, cerros, animales, aves y la cultura de las comunidades”<sup>158</sup>. Pero claro, la esencia o espíritu del Territorio, el verdadero significado no se reduce a su parte exterior, sino que va más allá, el Territorio Awá significa el Ser-Mismo del Awá, que

---

<sup>155</sup> CAMAWARI, Plan de Vida del Pueblo Indígena Awá, 2004-2006, citado por UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP. Mandato Educativo, Op. cit., p. 57.

<sup>156</sup> DURAND, Op. cit., pp. 234-235.

<sup>157</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP. Mandato Educativo, Op. cit., p. 11.

<sup>158</sup> CAMAWARI, Plan de Vida Awá, Op. cit., p. 23.

comprende su cultura, su cosmovisión, su manera de ser, hacer y pensar, es la vida misma en su multiplicidad, como se afirma en el ya citado Plan de Vida Awá:

El territorio es el espacio de origen de la vida, de la gente, los animales, las plantas, el agua, el viento, el día y la noche; es el espacio sagrado donde los héroes míticos hombres y animales realizan la creación y continúan manteniendo la vida. El territorio, también es el espacio generador de cultura, donde se recrea, transforma y mantiene el espacio vital por que sin él no se puede pensar en la vida, en la existencia; el territorio da el vestido, comida, salud, vivienda, seguridad, felicidad y garantiza la vida total de la comunidad<sup>159</sup>.

Para los Awá el territorio es “la casa grande donde convivimos con el mundo, los espíritus y los dioses”<sup>160</sup>; es el espacio que posibilita y concretiza la relación armoniosa con la madre tierra, lo que a su vez genera su apropiación cultural. Por eso el territorio es todo para el Awá, hasta el punto de afirmar sin ambages que “un Awá sin territorio no es Awá”. En efecto, se afirma en el Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá:

El territorio es el lugar donde se encuentra la historia propia: los elementos de la naturaleza, la vida y la apropiación cultural en relación armoniosa con la madre tierra y la viva presencia de nuestros ancestros en las prácticas cotidianas y en los caminos que se recorren. El territorio se expresa mucho más allá de un conocimiento físico y geográfico, nuestro territorio es la vida, es el pensamiento, recreación, es todo. (...). Un Awá, sin territorio no es Awá, para nosotros es parte fundamental de la cultura<sup>161</sup>.

Esa convivencia del Awá con su territorio o entorno natural se concretiza en la integración del trabajo productivo del hombre con el ritmo natural de producción de la tierra. Es decir, el Awá tanto en su trabajo agrícola como en actividades de cacería y pesca, mantiene una relación de sumo respeto por la dinámica productiva de la naturaleza. En efecto, el Awá practica lo que se podría llamar una economía del consumo, toda vez que consume lo necesario, de ahí que desperdiciar la comida, como dejar escapar un animal herido, es motivo de grave censura, como al respecto afirma Cerón: “Ante la escasez de animales, el indígena considera como presa la mayor parte de la fauna que constituye la cacería potencial; sin embargo, toma estrictamente lo que necesita y el desperdicio de comida, la improvisación o dejar escapar a un animal herido, son causa de una fuerte censura”<sup>162</sup>.

---

<sup>159</sup> Ibid., p. 29.

<sup>160</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Mandato Educativo, Op. cit., p. 56.

<sup>161</sup> Ibid., pp. 56-58.

<sup>162</sup> CERÓN SOLARTE, Los Awá-Kwaiker, Op. cit., p. 55.

Acorde con el ritmo productivo de la naturaleza, el indígena Awá tampoco se excede en la inversión de su esfuerzo en el trabajo agrícola o en la obtención de alimentos, los que una vez conseguidos los consume de inmediato. Es decir, el Awá no se esfuerza o desgasta en el trabajo con la tierra ni tampoco esfuerza a la tierra, él se armoniza con el ritmo de la naturaleza, consolidando de esta manera su integración con el entorno natural o la unidad indígena/territorio. Al respecto afirma Benhur Cerón:

Para el indígena [Awá] todavía es incomprensible y contradictorio realizar un esfuerzo físico más allá del que considera necesario; pues el relativo alejamiento del mercado implica la no existencia de motivaciones para obtener más comida y materia prima de la requerida en el momento. (...). En otras palabras, el límite impuesto por el desarrollo de las fuerzas productivas hace que no se obtengan bienes en cantidades sobrantes, pues los factores de producción no se exigen al máximo y la pareja matrimonial se basta para lograr la obtención de alimentos que obviamente se consumen de inmediato. (...). Dicho fenómeno..., podría resumirse en el siguiente principio: vivir conforme con lo que la naturaleza le brinda, o sea al ritmo de su productividad; única alternativa de mantener el equilibrio entre un bajo consumo energético y su esfuerzo en el trabajo<sup>163</sup>.

Esta actitud y comportamiento del Awá respetando a la naturaleza y su ritmo de productividad no lo entiende el hombre occidental, es malinterpretado, aduciendo que el indígena es “perezoso”, los mestizos “están convencidos de que [el Awá] no aprovecha todo el tiempo disponible; razón por la cual, se ha difundido el estereotipo tradicional de caracterizar al indígena como perezoso”<sup>164</sup>.

Pero es claro que el mestizo no entiende –y se entiende que no lo entienda-, que en el contexto de la cosmovisión Awá, el indígena concibe su entorno natural, o territorio, como el gran espacio poblado por minerales, plantas y animales y, además, unas entidades espirituales que establecen unas normas de vida y comportamiento en su interacción con la naturaleza, normas que el indígena no puede violar sin que se arriesgue a cargar con serias y graves consecuencias para él, para su familia y la comunidad. Al respecto se lee en el Plan de Salvaguarda étnica del Pueblo Awá: “La presencia en el territorio de habitantes humanos, animales y plantas así como de espíritus que nos protegen mediante normas y castigos, pone las condiciones a los humanos para decidir sobre la explotación de lo que los occidentales o mestizos llaman «recursos»”<sup>165</sup>.

Una vez considerados la cosmovisión Awá y la unidad Indígena/Territorio, es preciso pasar a considerar algunas manifestaciones culturales como se presentan

---

<sup>163</sup> Ibid., p. 115.

<sup>164</sup> Ibid., p. 116.

<sup>165</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Actualización Plan de Salvaguarda, Op. cit., p. 61.

en la actualidad, resaltando los cambios producidos como efectos del impacto generados por la acción de la cultura dominante.

#### **4.7 EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS**

Lo concerniente a este punto está relacionado con el sustento jurídico de este trabajo, dado que implica la legislación jurídica que sustenta la prestación del servicio de educación a las comunidades indígenas, parte de lo cual ya se consideró en lo atinente al Marco Legal de este trabajo. Por consiguiente, en lo que sigue se hace ampliación de pertinencias legislativas específicas relacionadas con la Etnoeducación en Colombia y particularmente la Etnoeducación según es planteada y propuesta por el Pueblo Awá en su Mandato Educativo Awá. Pero antes de llegar a estas singularidades del aspecto jurídico en el campo educativo, es preciso considerar algunas legislaciones que a nivel internacional y de Colombia se han dado en favor de los indígenas a nivel general, esto es, no sólo en la dimensión educativa sino en todos los demás aspectos que abarca la dignidad humana.

**4.7.1 Legislación Internacional y Nacional en Favor del Indígena.** En lo tocante a la educación para los pueblos indígenas o Etnoeducación, temática específica de este trabajo, sólo en las décadas de los 80 y 90 del siglo XX comenzaron a salir disposiciones internacionales sobre la autonomía de los pueblos ancestrales y lo relacionado con su educación. Fue así como se promulgó la llamada Tercera Generación de los DDHH, “surgida en la doctrina en los años 1980, se vincula con la solidaridad”<sup>166</sup>, pero entendida la solidaridad como entendimiento y colaboración de los pueblos entre sí con base en la aceptación de la diversidad cultural, por lo que los derechos de la tercera generación están orientados a reconocer los derechos de pueblos en su autonomía, autodeterminación y su identidad, por lo cual son llamados precisamente Derechos de los Pueblos, contrario a la primera y segunda generación que eran derechos individuales y colectivos respectivamente.

En efecto, entre los Derechos Humanos de Tercera Generación se destacan los siguientes relacionados con el respeto a la diversidad cultural, según Gloria Pérez Serrano: “1) Derecho a la autodeterminación. 2) Derecho a la independencia económica y política. 3) Derecho a la identidad nacional y cultural. 4) Derecho a la paz. 5) Derecho a la coexistencia pacífica, el entendimiento y la confianza”<sup>167</sup>. La “coexistencia pacífica” implica la interculturalidad, por la que los pueblos coexisten

---

<sup>166</sup> NACIONES UNIDAS. Derechos Humanos. Disponible en Internet: [http://www.es.wikipedia.org/wiki/Derechos\\_humanos](http://www.es.wikipedia.org/wiki/Derechos_humanos). Recuperado hoy 14 de julio de 2016, p. 7.

<sup>167</sup> PÉREZ SERRANO, Gloria. Derechos humanos y educación social. Revista de Educación N° 336. Bogotá : Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 2005, p. 28.

e interactúan interrelacionándose desde sus propias características culturales abriendo la opción a intercambiar valores culturales.

Sin embargo, en los años 60 se encuentra un antecedente fehaciente de la preocupación de las organizaciones internacionales como la ONU, en que a través de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), en la Conferencia General, a través de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones, en su 11ª reunión, celebrada en París en 1960, manifestó que los Estados “deben reconocer a los miembros de las minorías el derecho a ejercer las actividades docentes que les sean propias, entre ellas la de establecer y mantener escuelas según la política de cada Estado en materia de educación, emplear y enseñar su propio idioma”<sup>168</sup>.

En 1978 las Naciones Unidas a través de la UNESCO, promulgan la Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales, aprobada en la Conferencia General de la UNESCO en la 20ª reunión celebrada en la capital francesa el 27 de noviembre de 1978, que en su Artículo 1, incisos 2 y 3 manifiesta lo siguiente:

2. Todos los individuos y los grupos tienen derecho a ser diferentes, a considerarse y ser considerados como tales. Sin embargo, la diversidad de las formas de vida y el derecho a la diferencia no pueden en ningún caso servir de pretexto a los prejuicios **raciales**; no pueden legitimar ni en derecho ni de hecho ninguna práctica discriminatoria, ni fundar la política de apartheid que constituye la forma extrema del racismo.

3. La identidad de origen no afecta en modo alguno la facultad que tienen los seres humanos de vivir diferentemente, ni las diferencias fundadas en la diversidad de las culturas, del medio ambiente y de la historia, ni el derecho de conservar la identidad cultural<sup>169</sup>.

En materia de la consolidación de los derechos de los pueblos indígenas, no pueden pasar desapercibidos dos pilares del Sistema de Derecho Internacional. El primero es la Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, celebrada en Ginebra en junio de 1989. El segundo es la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de septiembre de 2007. Ambos documentos constituyen instrumentos jurídicos centrales a la hora de establecer y proteger los derechos de los pueblos indígenas.

---

<sup>168</sup> ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. UNESCO. Conferencia General relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, 11ª reunión, París 1960. París : UNESCO, 1961, p. 18.

<sup>169</sup> UNESCO. Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales. Conferencia General, 20ª reunión, París: 27 de noviembre de 1978. Disponible en Internet: [http://www.participaz.com/images/pdf/.../declaracion\\_UNESCO\\_sobre\\_la\\_raza.pdf](http://www.participaz.com/images/pdf/.../declaracion_UNESCO_sobre_la_raza.pdf), p. 13. Recuperado hoy 15 de julio de 2016.

Es de destacar que entre el conjunto de derechos reconocidos a los pueblos indígenas en la Asamblea General de la ONU de 2007, se contempla el derecho a la educación. Específicamente, el Artículo 14 prescribe en tres incisos el derecho que tienen los pueblos indígenas, en primer lugar, a no ser discriminados por ningún motivo o razón a recibir educación, y que ésta sea estructurada según criterios de los mismos pueblos indígenas, acorde con sus idiosincrasia y particularidades culturales, y que en especial sus niños y niñas reciban educación en todos los niveles. Además, en el mismo artículo se invita a los Estados donde habiten las comunidades indígenas, a que en común acuerdo con los pueblos indígenas, accedan a la educación en su propio idioma y cultura, incluyendo a quienes no están viviendo en sus comunidades. En efecto, reza el mencionado texto de la ONU:

Artículo 14.

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.

3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma<sup>170</sup>.

En 1983 EL Consejo Económico y Social de la ONU, al referirse al “Estudio del Problema de la Discriminación contra las Poblaciones Indígenas”, respecto a una educación autónoma de los indígenas, reconoce lo que ellos mismos han expresado de tener derecho: “A una educación adecuada conforme a nuestra cultura y nuestras tradiciones, sin elementos extranjeros y en el marco de un sistema nacional que reconozca los valores de nuestra cultura y el carácter oficial de nuestro idioma a todos los niveles de la enseñanza”<sup>171</sup>.

En Latinoamérica las políticas educativas tienen raíz colonial, y esta estructura alcanza a todos los niveles de la formación educativa. La fuente está en el pensamiento grecorromano, judeocristiano y anglosajón. Desde la Colonia, esta educación es elitista y diferenciada para españoles, criollos e indígenas, por segmentos y estratos sociales. Además, los sectores populares e indígenas acceden a los niveles básicos de la educación pública y a los privados

---

<sup>170</sup> NACIONES UNIDAS. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Disponible en Internet: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS.pdf>. Recuperado hoy 14 de julio de 2016, p. 7.

<sup>171</sup> NACIONES UNIDAS. Consejo Económico y Social sobre Estudio del Problema de la Discriminación contra las Poblaciones Indígenas, citado por COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos generales para una política educativa de las comunidades indígenas. 5ª ed. Bogotá : MEN, 1986, p. 16.

parroquiales, mientras las clases altas asisten a centros educativos exclusivos y “excluyentes”, diferenciados por su calidad en infraestructura, mobiliario, docencia, idioma y costos.

**4.7.2 La Etnoeducación en Colombia.** Según el citado documento publicado en 1986 por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia: “Lineamientos generales para una política educativa de las comunidades indígenas”, los actos y normas sobre educación indígena en Colombia, “históricamente, comienzan con la Ley 30 de 1824 y concluyen, para efectos del desarrollo del presente tema [de los lineamientos generales], con el Decreto 1142 de 1978, reglamentario del Artículo 11 del Decreto Ley 088 del 76 sobre «Educación de las Comunidades Indígenas», y con la Resolución 3454 de 1984”<sup>172</sup>. Lo que hace un conjunto de un total de 22 disposiciones normativas hasta ese año de 1986, que según el mismo documento se pueden clasificar en tres grandes grupos, de acuerdo con “su espíritu, contexto y funcionalidad”.

Dentro del primer grupo el MEN incluye las normas comprendidas entre la Ley 30 de 1824 y el Decreto 1741 de 1973, dejando por fuera la Ley 31 de 1967 que se constituye en sí misma el segundo grupo. El mismo Ministerio de Educación reconoce que las disposiciones legislativas del primer grupo adolecen de contemplar y establecer criterios específicos para una verdadera educación propia de las comunidades indígenas cuando afirma: “Estas normas se caracterizan por las limitaciones conceptuales en cuanto a la fijación de criterios que permitan proyectar una verdadera política educativa, para las comunidades indígenas”<sup>173</sup>.

Como se afirmó, la Ley 31 de 1967, constituye el segundo grupo normativo sobre educación para indígenas, que acogiendo disposiciones emanadas por la Organización Internacional del Trabajo, OIT, sobre protección de las poblaciones indígenas; sin embargo, el MEN hace la salvedad que dicha Ley es integracionista, cuando afirma: “Esta Ley sintetiza y orienta las políticas educativas hasta la fecha, pero su espíritu es eminentemente integracionista”<sup>174</sup>.

El tercer grupo está conformado por el Decreto 1142 de 1978 que reglamenta el Artículo 11 del Decreto Ley 088 de 1976, “sobre educación de las comunidades indígenas”, que trató de subsanar las limitaciones y vacíos dejados por la normatividad anterior, por cuanto, según declara el MEN: “Los efectos de las normas mencionadas [de 1824, 1973 e inclusive la de 1967] fueron cortos ante la magnitud del problema educativo indígena”<sup>175</sup>.

---

<sup>172</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Lineamientos generales para una política educativa de las comunidades indígenas, Op. cit., p. 18.

<sup>173</sup> Ibid., p. 18.

<sup>174</sup> Ibid. p. 18.

<sup>175</sup> Ibid. p. 18.

Cuando el MEN menciona “la magnitud del problema educativo indígena”, se debe tener en cuenta que la exigencia que sobre educación propia hacían los pueblos indígenas se contextualiza en la reivindicación general que dichas comunidades exigían al Estado colombiano mediante fuertes luchas indígenas que tuvieron lugar en las décadas de los años 70 y 80, las que a su vez se dieron en el marco del movimiento indígena internacional, por las que en todo el mundo las culturas dominantes tuvieron que mirar con detenimiento a los pueblos indígenas tenidos como minoritarios dentro de las sociedades dominantes. Ello hace que el mencionado Decreto 1142 de 1978 se revista de importancia por cuanto fue el comienzo de una verdadera consideración de que los pueblos indígenas contaran con una educación que atendiera su identidad cultural, como al efecto afirma el MEN:

El Decreto 1142 genera toda una concepción política sobre educación indígena y es coincidente con el movimiento indígena internacional actual, además de rescatar para las etnias indígenas el derecho a tener una educación acorde con su identidad cultural, crea las condiciones para que las comunidades se articulen con el proceso productivo, la vida social y cultural de la sociedad hegemónica y decidan libremente en cuanto a la elaboración de los planes educativos oficiales<sup>176</sup>.

Precisamente, en el Artículo 6 del Decreto 1142 de 1978 se especifica la manera cómo los procesos educativos, programas, currículos y demás deben compaginarse con los valores culturales de las comunidades indígenas, respetando y fomentando sus distintos patrimonios (económico, natural, cultural y social), y algo muy importante, se establece que la educación que se les entregue a los indígenas debe partir de la cultura de cada comunidad y no de la sociedad hegemónica dominante:

ARTÍCULO 6º. La educación para las comunidades indígenas debe estar ligada al medio ambiente, al proceso productivo y a toda la vida social y cultural de la comunidad. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de cada comunidad para desarrollar las diferentes habilidades y destrezas en los individuos y en el grupo necesario para desenvolverse en su medio social<sup>177</sup>.

Para que los estudiantes indígenas no queden “aislados” del contexto nacional, en materia educativa se establece, en el Artículo 8 del Decreto 1142, que los indígenas reciban “los elementos esenciales” de la “educación básica (primaria y secundaria)” pero, “ajustándose a las características específicas de cada

---

<sup>176</sup> Ibid. p. 19.

<sup>177</sup> Ibid. p. 74.

comunidad”<sup>178</sup>. En este mismo sentido, y para que los estudiantes indígenas no sean excluidos de la educación nacional, y para que la educación ajustada a sus características culturales los habilite a poder continuar sus estudios en niveles superiores en cualquier parte del país, el MEN adicionó un parágrafo al Artículo 8 en que se afirma: “A pesar de la diversidad de los currículos, deberá capacitarse a los alumnos de las instituciones educativas en las comunidades indígenas del nivel básico para que puedan ingresar a los niveles posteriores de educación formal”<sup>179</sup>.

Por lo tanto, con la expedición del Decreto 1142 de 1978, se apunta hacia una educación para los indígenas, contraria a una educación de los indígenas, ya que lo segundo es ese tipo de educación integracionista, que incluye o acoge a los indígenas pero “cobijándolos” con la educación de la sociedad dominante, lo cual tiene más visos de imposición y homogeneización, como el mismo Ministerio reconoció en su momento, al asegurar que: “...el Decreto 1142 acaba con el sistema tradicional de ofrecer a los indígenas colombianos, una educación impuesta que ha sido definida para grupos humanos, geográfica y culturalmente diferentes. Es, a la vez, base legal que permite la elaboración de currículos diferenciados y adecuados a cada una de las diversas etnias”<sup>180</sup>.

En el año 1980 mediante el Decreto 85, por el cual se introducen unas modificaciones al Decreto Extraordinario 2277 de 1979, se establece una excepción respecto del nombramiento de docentes bilingües para las comunidades indígenas sin que reúnan los requisitos académicos, según reza dicha excepción: “Para las comunidades indígenas podrá nombrarse personal bilingüe que no reúna los requisitos académicos anteriores”<sup>181</sup>.

Para consolidar el espíritu de una educación propia para los indígenas, el Ministerio de Educación Nacional expide en 1984 la Resolución N° 3454, en la que por primera vez se habla de Etnoeducación propiamente dicha, concepto que deviene de otro concepto mayor y en el cual se enmarca, el de Etnodesarrollo, propuesto y acuñado por el profesor mexicano Guillermo Bonfil Batalla y otros como M. Ibarra, S. Varese y D. Verissimo durante el congreso sobre educación en América Latina llevado a cabo en San José de Costa Rica en 1982, bajo el nombre de “Declaración de San José” recogiendo las distintas ponencias al respecto en el documento: “América Latina: Etnodesarrollo y I tnockflo”. El concepto de Etnodesarrollo, retomado por el MEN de Colombia, es enunciado en los siguientes términos:

---

<sup>178</sup> Ibid. p. 74.

<sup>179</sup> Ibid. p. 74.

<sup>180</sup> Ibid. p. 19.

<sup>181</sup> Ibid. p. 83.

Por ETNODESARROLLO se entiende la ampliación y consolidación de los ámbitos de cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación, cualquiera que sea el nivel que considere, e implican una organización equitativa y propia del poder. Esto significa que el grupo Étnico es la unidad política administrativa con autoridad sobre su propio territorio y capacidad de decisión en los ámbitos que constituyen su proyecto de desarrollo, dentro de un proceso de creciente autonomía y autogestión<sup>182</sup>.

O sea que el Etnodesarrollo comprende de manera amplia el derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación en todos los sentidos, implicando la participación activa y efectiva de las comunidades indígenas en la toma de decisiones en todos los campos y áreas que confluyen en la vida misma de las comunidades, siendo una de tales implicaciones o aplicaciones del Etnodesarrollo el ejercicio de los pueblos indígenas en cuanto a decidir sus procesos de formación, lo que significa que “en adelante serán las comunidades indígenas quienes decidan su propio destino, de acuerdo con su propia historia, sus necesidades, intereses y aspiraciones”<sup>183</sup>.

Surge así el concepto de Etnoeducación, definido en 1984 por el mismo Ministerio de Educación Nacional en el siguiente tenor:

Por ETNOEDUCACIÓN se entiende 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.

La cultura propia es el marco referencial de todas las acciones de la Etnoeducación por cuanto orienta la fijación de contenidos, metodologías, estrategias de aprendizaje y formas de administración de su sistema.

La Etnoeducación se define en términos de la comunidad, circunstancia ésta, que no resta importancia al proceso educativo personal, ya que éste será posible, en la medida en que la comunidad se lo permita y refuerce.

En otras palabras, son las comunidades indígenas quienes deben DISEÑAR, LLEVAR A CABO y EVALUAR sus programas educativos, de acuerdo con sus aspiraciones, lo cual incide, necesariamente, en el aumento de su capacidad de decisión sobre los recursos culturales, es decir, en un mayor control cultural, lo cual repercutirá a su vez en el establecimiento de interacciones con la sociedad hegemónica nacional en términos no de INTEGRACIÓN a ésta, sino de ARTICULACIÓN, según sus propias necesidades, en un ámbito de comunicación auténtica<sup>184</sup>.

---

<sup>182</sup> Ibid. p. 42.

<sup>183</sup> Ibid. p. 42.

<sup>184</sup> Ibid. p. 51.

La Etnoeducación es un componente del Etnodesarrollo, tal como lo expone el MEN en el Considerando de la Resolución 3454 de 1984, en que explica cómo el Ministerio de Educación Nacional de acuerdo con los criterios de la Presidencia de la República y del Programa Nacional de Desarrollo de las Poblaciones Indígenas (PRODEIN) ha definido los Lineamientos Generales para un desarrollo propio de las Comunidades Indígenas, fundándose o “basado en el marco teórico denominado ETNODESARROLLO, y las características, principios, finalidades, objetivos, estrategias y condiciones necesarias para la implementación de su componente, es decir, la ETNOEDUCACIÓN”<sup>185</sup>. Luego, en el texto mismo de la Resolución de manera sucinta define los dos conceptos así:

Para los efectos de la presente Resolución se entiende por ETNODESARROLLO “el ejercicio de la capacidad social de decisión de un pueblo sobre el manejo de los recursos de su cultura para construir su futuro de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones” y por ETNOEDUCACIÓN “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, que capacita a la persona para participar plenamente en el control cultural de su comunidad”<sup>186</sup>.

Por consiguiente, la Etnoeducación en Colombia surge como una respuesta a las exigencias que las mismas comunidades indígenas habían expresado en sus continuas luchas por el reconocimiento de sus derechos a la autonomía y autodeterminación social como etnias o pueblos dotados de sus propios históricos, sociales y culturales.

Al resaltar el fortalecimiento de la identidad cultural de los indígenas mediante la educación, el Estado colombiano ha tratado de resarcir a las comunidades indígenas de los atropellos de que han sido objeto por parte de la sociedad hegemónica dominante, por cuanto el mismo Ministerio de Educación reconoce en el citado documento de los “Lineamientos Generales sobre política educativa de las comunidades indígenas”, que la educación con que la “sociedad nacional” ha dado cobertura a los indígenas ha sido una imposición, lo cual ha configurado que la educación se haya convertido en uno de los dos factores que han contribuido al detrimento de la identidad cultural de los indígenas, y en muchos casos, a la desaparición de las comunidades indígenas, el otro factor ha sido el despojo de tierras; y en el caso de no haberse dado la eliminación total, la absorción de dichas comunidades por el sistema educativo y social ha inculcado y fortalecido una baja autoestima en el indígena por su condición étnica. En efecto, diagnosticando los principales problemas que han afectado a las comunidades indígenas en Colombia, el MEN afirma:

---

<sup>185</sup> Ibid. p. 77.

<sup>186</sup> Ibid. p. 78.

Las principales armas para el aniquilamiento de las culturas indígenas han sido el despojo de sus tierras y la imposición de una educación ajena a su realidad, que no está insertada en su actividad productiva, que desconoce su organización social, su modo de pensar y sus valores y que, por consiguiente, no satisface sus necesidades. La educación impuesta por la sociedad nacional hace que el indígena se avergüence de su propia cultura, de su lengua, de su vestido, de sus alimentos, de sus ritos, etc.<sup>187</sup>

Es por eso que el Ministerio de Educación Nacional en su evaluación de la educación estatal, se detiene a considerar cómo la educación formal, principalmente en los internados agenciados por organizaciones religiosas, ha obrado en perjuicio de los indígenas, toda vez que al “educarlos” según criterios de la cultura de fuera, los estudiantes indígenas son desarraigados de sus comunidades, generando en ellos una desvalorización de su cultura debido a que son obligados a acoger los valores culturales ajenos. En efecto, afirma el MEN al respecto:

Con el fin de llevar a cabo la función educativa, las organizaciones religiosas desarrollaron una modalidad específica de servicio: el internado misionero, donde se concentra la población infantil, separada de su familia y de su medio, durante la mayoría de los meses del año y por 5 o 6 años consecutivos. Se convierten así los internados en medios de aculturación forzosa, sin ningún tipo de relación con los procesos productivos ni con las formas de vida social. Los jóvenes que ingresan a los internados se convierten en personas ajenas a su sociedad y a su cultura nativa, con serias desadaptaciones, que les impiden integrarse a la realidad de su comunidad. Por lo tanto, es en el internado donde se da el proceso de desvalorización de la cultura propia y la asimilación de valores, normas y actitudes de imitación y simulación del mundo blanco<sup>188</sup>.

Como se afirmó anteriormente, como respuesta a esa actitud de imposición y desvalorización de las culturas indígenas a través de la educación, el Ministerio de Educación Nacional se ha propuesto implementar una educación propia de y para las comunidades indígenas, lo cual no implicaría marginación de dichas comunidades del proceso de desarrollo nacional y mundial, sino que se propende por vincular en sentido de articulación a las comunidades indígenas pero sin ocasionar ni fortalecer por intermedio de la educación procesos de aculturación y deculturación, como afirma el ministerio público:

Dada la pérdida de la identidad cultural que se ha producido en la mayoría de las comunidades indígenas y dado el hecho de que ha sido la educación impuesta el vehículo principal de aculturación y deculturación, la educación no formal se presenta como una alternativa valiosa y, aun necesaria, como lo demuestra la experiencia, en orden a subsanar el deterioro educativo sufrido

---

<sup>187</sup> Ibid., p. 29.

<sup>188</sup> Ibid., p. 35.

por dichas comunidades y, por ende, a lograr las metas de su propio desarrollo<sup>189</sup>.

Se considera suficiente lo registrado de la Resolución 3454 de 1984, y, por lo tanto, no hay necesidad de entrar a hacer una consideración articular de la misma, sobre todo porque en la actualidad en materia de educación en general y de Etnoeducación en particular rige en Colombia la Ley 115 de 1994, llamada precisamente Ley General de Educación. No obstante, a decir verdad, la esencia de la normatividad sobre Etnoeducación reposa en dicha Resolución 3454 de 1978, como lo atestiguan sus siete Principios, de los cuales, se destacan tres, 5, 6 y 7, que enfatizan en el carácter de promoción de las comunidades indígenas desde su realidad propia, en tanto los cuatro primeros aluden al reconocimiento de la diversidad cultural en Colombia, a su condición de ser un país con pluralismo cultural y toca de igual manera el fortalecimiento de una “identidad nacional” fundada sobre dicho pluralismo, aunque el Principio 2 hace una enunciación importante en el sentido de que en el contexto del pluralismo cultural se prescribe la máxima humanista de que “no hay culturas superiores ni inferiores”<sup>190</sup>. Por consiguiente, los Principios 5, 6 y 7 de la Etnoeducación se formulan así:

5. La Etnoeducación debe permitir la articulación de las comunidades indígenas a la sociedad hegemónica dominante y no estimular su integración o asimilación.

6. La Etnoeducación debe generar en el individuo confianza en el proceso endógeno de su propia cultura y comunidad.

7. La Etnoeducación debe fortalecer la cohesión de cada comunidad y por lo tanto evitar su desintegración y su dispersión<sup>191</sup>.

Cabe señalar que después de 1984 se han promulgado otras normas legislativas respecto de la Etnoeducación, pero por la misma razón de que la Ley 115 de 1994 es la norma educativa capital vigente, basta mencionarlás identificando con qué finalidad fueron expedidas. Es así que se expidieron: el Decreto 1498 de 1986, que establece que los nombramientos de los docentes indígenas no están sometidos a concurso. El Decreto 2230 de 1986, por el que se legaliza el Comité Nacional de Lingüística Aborigen. La Resolución 9549 de 1986, la cual dispone que el Ministerio de Educación Nacional autorice y organice un sistema especial de profesionalización de maestros indígenas. El Decreto 1217 de 1987, que exceptúa el título profesional a los directivos docentes en zonas de difícil acceso y comunidades indígenas. El Decreto 1490 de 1987, que exceptúa a las poblaciones étnicas que cuenten con programa de Etnoeducación, de la aplicación del programa escuela nueva.

---

<sup>189</sup> Ibid., p. 37.

<sup>190</sup> Ibid., p. 53.

<sup>191</sup> Ibid., p. 53.

Ahora bien, como se afirmó anteriormente, en el presente rige la educación en Colombia la Ley General de Educación, 115 de 1994, con algunas adiciones posteriores, en cuyo Artículo 55 se formula el concepto de Etnoeducación:

**Artículo 55. Definición de etnoeducación.**

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos de comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

PARÁGRAFO. En funcionamiento las entidades territoriales indígenas se asimilarán a los municipios para efectos de la prestación del servicio público educativo, previo cumplimiento de los requisitos establecidos en la Ley 60 de 1993 y de conformidad con lo que disponga la ley de ordenamiento territorial<sup>192</sup>.

Aunque lo afirmado en la Ley General de Educación sobre Etnoeducación incluye el espíritu de esta modalidad educativa, luego en el Artículo 56, sobre los Principios y Fines de la Etnoeducación parece presentarse una contradicción, por cuanto ya no formula unos principios ni fines específicos de la Etnoeducación, sino que hace que ésta quede absorbida por los principios y fines que regulan la educación de la sociedad nacional. En efecto, el mencionado Artículo 56 reza de la siguiente manera:

**Artículo 56. Principios y Fines.**

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura<sup>193</sup>.

Parecería que la letra de la Ley General de Educación, en lo tocante a la Etnoeducación mantuviese en el fondo la actitud de asimilación de las culturas indígenas por la cultura hegemónica dominante, o de integración a la misma, aunque aparentemente se diga lo contrario. Es decir, se tiene la impresión de que la legislación colombiana respecto a la Etnoeducación presenta una doble faz, una doble moral: posee buenas intenciones en la letra pero en el fondo persisten actitudes de dominación de las comunidades indígenas.

---

<sup>192</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 115 de 1994, General de Educación, Op. cit., p. 34.

<sup>193</sup> Ibid., pp. 34-35.

Precisamente en el Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá, las comunidades del Pueblo Awá Asociadas y representadas por las Organizaciones UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP manifiestan su descontento por la incoherencia existente entre lo que se establece sobre Etnoeducación en la legislación colombiana y la realidad práctica de la implementación de la educación escolarizada que reciben, diferente a la educación Awá que se hace en familia durante las actividades cotidianas, por lo que las comunidades indígenas del Pueblo Awá consideran que dicha educación debe mirarse con un sentido crítico considerando si realmente es una educación para los pueblos indígenas como lo establece la legislación colombiana, sin desconocer los aportes que también hace la educación nacional o de la sociedad hegemónica dominante para que el indígena se desenvuelva en el mundo de hoy, pluralista y globalizado. En efecto, se lee en el Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá:

La Unidad del Pueblo Awá ha permitido que se reconozca nuestro idioma, nuestras costumbres y tradiciones, sin desconocer que la educación no propia es también importante porque nos ayuda a enfrentar el mundo globalizado y moderno que actualmente es una amenaza. Es así, como este proceso de educación escolarizada que vivimos como Pueblo Awá merece ser visto con ojos críticos; si bien existen avances en la investigación y en las propuestas de cómo debería ser la educación, diseño propio de aprendizaje y experiencias para el avance en la formación de los *pih kamtam mika*(profesores)*docentes*, lo cierto es que la educación que aún se recibe se fundamenta en el proceso escolar basado en estándares, competencias y conocimientos de información que no promueven el pensamiento y la reflexión propia como Pueblo Awá<sup>194</sup>.

La discrepancia entre la letra de la ley y su aplicación en la realidad, se corrobora en que, por ejemplo, en el Artículo 57 sobre la lengua materna, la Ley General de Educación afirma: “En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c) del artículo 21 de la presente Ley”<sup>195</sup>. Pero en la realidad eso no se da cabalmente, porque en las instituciones educativas de las comunidades del Pueblo Awá no se dictan clases de manera bilingüe, a excepción de unas dos instituciones educativas en comunidades pertenecientes a CAMAWARI y a ACIPAP, y tampoco el fundamento escolar no es la lengua Awapit sino el español.

De igual manera, en el Artículo 58 la Ley General contempla la “formación de educadores para grupos étnicos”, proclamando que “el Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas”<sup>196</sup>. Lo

---

<sup>194</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Mandato Educativo, Op. cit., pp. 42-43.

<sup>195</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 115 de 1994, General de Educación, Op. cit., p. 35.

<sup>196</sup> Ibid., p. 35.

cual no se ha dado de ninguna manera para los docentes que llegan de afuera a laborar en las instituciones educativas de las comunidades Awá. Mucho menos se ha recibido del Estado colombiano las “asesorías especializadas”, a través del MEN, “en el desarrollo curricular, en la elaboración de textos y materiales educativos y en la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística”<sup>197</sup>, según se contempla en el Artículo 59 de la misma Ley General de Educación. De ahí que en el Plan de Salvaguarda del Pueblo Awá se sostiene que la educación estipulada por la Ley General de Educación e implementada en las comunidades del Pueblo Awá, “está regida por la normatividad y los lineamientos nacionales, en este tipo de educación se orientan conocimientos que no son adquiridos mediante la experimentación directa con el entorno y la naturaleza”<sup>198</sup>.

En este punto cabe señalar que desde 1994 al presente se han promulgado otras disposiciones legales, complementando o ampliando lo estipulado en la Ley General de Educación. Así se tiene que por el Decreto 1397 de 1996, se creó la Mesa Permanente de Concertación, que posibilita hacerle seguimiento al cumplimiento de los acuerdos a que allí se lleguen. Luego, once años más tarde, en desarrollo del artículo 13 de este Decreto (1397) y mediante el Decreto 2406 del 26 de junio de 2007 se crea la Comisión de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, CONTCEPI, cuyo trabajo se debe articular a la formulación de la política pública nacional de los Pueblos Indígenas; allí se inicia el diseño y construcción del Sistema Educativo Indígena Propio, SEIP, como la política pública educativa para los pueblos indígenas.

En el mismo Plan de Salvaguarda del Pueblo Awá se describe cómo en el año 2010 se estipula la construcción del Sistema Educativo Indígena Propio, SEIP, mediante la aplicación del Decreto 2500 de 2010, que acoge las acciones y gestiones de la CONTCEPI (Comisión de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas). El SEIP es creado con participación del Ministerio del Interior, haciendo uso de los mecanismos de concertación y consulta previa, y teniendo en cuenta la voluntad política del gobierno nacional de transferir, progresivamente, la administración de la educación a los pueblos indígenas<sup>199</sup>.

Posteriormente, en concordancia con el Plan de Desarrollo Nacional 2010-2014, el Ministerio de Educación Nacional definió el Plan Sectorial de Educación 2010-2014: “Educación de calidad, el camino para la prosperidad”, el cual enfatiza en una política del “mejoramiento de la calidad para la equidad” en educación

---

<sup>197</sup> Ibid., p. 35.

<sup>198</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Plan de Salvaguarda, Op. cit., p. 132.

<sup>199</sup> Ibid., p. 132.

preescolar, básica y media, que para los Grupos Étnicos se implementa a través del proceso estratégico denominado Grupos Étnicos y Atención a la Diversidad<sup>200</sup>.

De acuerdo con el enfoque educativo mencionado en el Plan Sectorial de Educación (de Grupos Étnicos y Atención a la Diversidad), de acción diferencial y socio-cultural, se propone y establece como línea de acción el diseño y desarrollo de estrategias de mejoramiento de la calidad educativa para grupos indígenas, afro y gitanos y población vulnerable. La modalidad de atención tiende a la etnoeducación, al reconocimiento de los sistemas de educación propia e intercultural, en concertación con los grupos étnicos, con lo cual se contribuye a garantizar una educación de calidad, cerrar brechas entre el servicio educativo en lo rural y en lo urbano, y así generar mayores oportunidades de acceso y permanencia en el Sistema Educativo Colombiano con Enfoque Intercultural<sup>201</sup>.

En esta perspectiva, el MEN propone la atención educativa, de manera prioritaria, de 34 pueblos indígenas y 64 comunidades afrocolombianas, para responder a los Autos 004 y 005 del 2008 de la Corte Constitucional, por los que ésta ordenó al Estado colombiano prestar una atención prioritaria a los pueblos y comunidades que se encuentran en grave riesgo de desaparición física y cultural.

Es así como la Ley General de Educación, 115 de 1994, y las sucesivas normas complementarias posteriores, detenta las directrices fundamentales de la educación que reciben los colombianos incluyendo a las comunidades indígenas, las que de acuerdo con las disposiciones allí contempladas, deben y pueden desarrollar los programas educativos teniendo en cuenta sus particularidades históricas, ambientales, sociales y culturales. Es decir, la misma Ley General de Educación propone que la Etnoeducación debe partir desde la misma realidad de las comunidades indígenas, por lo que acordes con dicha ley es preciso considerar enseguida la Etnoeducación particular que inspira al Pueblo Awá para su administración propia.

#### **4.8 LA ETNOEDUCACIÓN EN EL PUEBLO AWÁ**

La acción emprendida por el Pueblo Awá en 1995, dejó entrever su deseo de autonomía, de seguir sus prácticas culturales y de hacer conocer más de la cultura ancestral junto con la occidental o de “fuera”. Fue así que en 1995 se inició el proceso de configurar una educación propia de las comunidades Awá, haciendo parte del gran proyecto de hacer conocer su cultura con los criterios de autonomía étnica con todas las implicaciones que ella encierra, tratando de esta manera estar acordes con los dictados de la Ley General de Educación 115 de 1994.

---

<sup>200</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Sectorial de Educación 2010-2014. Bogotá: MEN, 2013, p. 9.

<sup>201</sup> Ibid., p. 10.

Se debe tener en cuenta que con la creación de la Asociación de Cabildos Indígenas del Pueblo Awá del Putumayo (ACIPAP) en 1996, quedaron constituidas las tres Organizaciones Indígenas del Pueblo Awá en Colombia: UNIPA en 1990, CAMAWARI en 1992 y ACIPAP en 1996.

Pues bien, como se afirmó anteriormente, desde 1995 se tuvieron los primeros intentos de construir y establecer las directrices de una educación propia para el Pueblo Awá, orientando todas las iniciativas a la construcción de un Proyecto Educativo Comunitario (en lugar de Institucional como lo prevé la educación nacional en la Ley General), PEC, que incluya los saberes ancestrales y aspectos culturales de la comunidad, y que sea coherente a las necesidades y a la realidad del Pueblo Awá.

Así fue como en el 2005 con la Organización CAMAWARI se sentó el precedente de la implementación de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) en el Pueblo Awá, en la Institución Educativa Agroecológica y Bilingüe de Ricaurte, según se afirma en el Plan de Salvaguarda: “Desde enero de 2005, la Organización Camawari toma la decisión poner en funcionamiento el plan educativo comunitario de Camawari PECC que tuvo como objetivo sentar las bases de un sistema de educación que fuera coherente con los procesos políticos, culturales y organizativos de la comunidad Awá”<sup>202</sup>.

El Proyecto Educativo Comunitario, según afirma el Plan de Salvaguarda Étnica del Pueblo Awá, tenía la misión de garantizar a todos los pobladores del territorio Awá, la posibilidad de formarse, capacitarse y profesionalizarse como talentos humanos “para quedarnos en el territorio, haciendo un manejo sostenible de la selva y articulándonos al proceso de organización, arraigo cultural, crecimiento colectivo, vocación y compromiso de acuerdo con los horizontes institucionales de los Planes de Vida de nuestras organizaciones”<sup>203</sup>.

Cabe destacar que el PEC del Cabildo Mayor Awá de Ricaurte (CAMAWARI) entre sus objetivos albergaba los principales criterios del logro de una autonomía del Pueblo Awá en materia de administración de su educación, como el deestablecer los criterios y mecanismos para la evaluación y selección de los docentes mediante la construcción del Sistema de Evaluación Awá (Auruspain Nihkuskit Katkimtu Puakamkpas), las estrategias para el desarrollo de su formación y los materiales de apoyo pedagógico; asimismo el de establecer Planes de Estudio y el calendario escolar que empezó a regir desde 2012, y vale la pena subrayar el

---

<sup>202</sup> PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO DE CAMAWARI. PECC Institución Educativa Agroecológica Bilingüe e Intercultural Camawari, 2010, p. 11, citado por UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Plan de Salvaguarda, Op. cit., p. 131.

<sup>203</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Plan de Salvaguarda, Op. cit., p. 131.

objetivo por el que se establece “la construcción de las cinco áreas de la educación propias: cultura y territorio, español, matemáticas, lúdica y Awapit”<sup>204</sup>.

Para el caso de la Unidad Indígena del Pueblo Awá (UNIPA) el Proyecto Educativo Comunitario “está visionado desde tres elementos fundamentales: La teleología y cosmovisión, un componente administrativo y comunitario y un componente pedagógico”<sup>205</sup>.

La Asociación de Cabildos Indígenas Awá del Putumayo (ACIPAP) cuestionó abiertamente el sistema educativo nacional, retomando algunas reflexiones planteadas en el Mandato Educativo Awá que fueron acogidas por las otras dos organizaciones del Pueblo Awá, y proponiendo que “el proceso de la educación escolarizada que vivimos como pueblo merece ser visto con ojos críticos”, debido a que si reconocen algunos avances que se han dado en investigación y en cómo debería ser la educación en cuanto a diseño de currículos propios, sostienen que la educación que reciben se fundamenta en el proceso escolar basado en “estándares, competencias y conocimientos de información que no promueven el pensamiento y la reflexión propia como Pueblo Awá”<sup>206</sup>, y, además, que dicha educación “está regida por la normatividad y los lineamientos nacionales”, que “orientan conocimientos que no son adquiridos mediante la experimentación directa con el entorno y la naturaleza”<sup>207</sup>.

El proceso formativo de la construcción de lineamientos de una política educativa del y para el Pueblo Awá se describe de manera sucinta en el Plan de Salvaguarda Étnica del Pueblo Awá, PSEPA, según el cual, el 3 de febrero de 2010, mediante la Resolución 592 del Ministerio de Educación Nacional fue aprobada la propuesta de la política educativa nominada: Consolidación de la Política Educativa Propia o Proyecto Etnoeducativo del Pueblo Awá. Esa fecha es de la consolidación de las gestiones por una educación propia del Pueblo Awá, proceso que se inició hacia el 2007 con los primeros acercamientos y reuniones con el Ministerio de Educación Nacional de representantes de UNIPA y CAMAWARI, luego en el 2009 se suma al proceso la Gobernación de Nariño y la organización ACIPAP<sup>208</sup>.

Los representantes gestores del proceso comenzaron por revisar la documentación existente, como Plan de vida, Plan Binacional Gran Familia Awá, Mandatos, adicionando nuevas reflexiones en torno a una educación intercultural con estrategias pedagógicas acordes su nuestra cultura, lengua y tradiciones, reflexiones que se canalizaron a través de encuentros zonales de participación en

---

<sup>204</sup> Ibid., p. 131.

<sup>205</sup> Ibid., p. 131.

<sup>206</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Mandato Educativo, Op. cit., p. 43.

<sup>207</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Plan de Salvaguarda, Op. cit., p. 132.

<sup>208</sup> Ibid., p. 128.

cada organización. Posteriormente se posibilitó el desarrollo de reuniones y comités entre delegados de las tres organizaciones indígenas Awá (UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP) y sus respectivos equipos técnicos con el Ministerio de Educación Nacional y la conjunción del Proyecto Aprendiendo Crecemos del MEN y “Save the children” del NCR (Consejo Noruego Para los Refugiados). En dichas reuniones se compartieron las experiencias de los trabajos adelantados y así progresivamente se fueron conociendo las propuestas educativas planteadas por el pueblo Awá, dando como resultado la construcción del documento “Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá”, que en idioma Awapit es: “Inkal Awá Sukin Kamtana Pit Parattarit”, “el cual posteriormente fue sometido a consideración y aprobación de la Asamblea General realizada durante los días 23 al 26 de Septiembre del 2010, en el municipio de Barbacoas, Resguardo El Gran Sábalo, Predio El Verde”<sup>209</sup>. Efectivamente, el Mandato Educativo del Pueblo Awá se publicó a finales del 2010.

La elaboración del Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá es considerado por las tres organizaciones Awá un primer paso dentro del proceso de construcción de un Modelo Etnoeducativo, pero por ser un paso no le quita que sea un avance decisivo y de suma importancia, porque en ese documento ya se configuran los criterios fundamentales de una Etnoeducación en el Pueblo Awá, porque recoge el espíritu de la cosmovisión, del ser y del pensar del indígena Awá, interrelacionando en una unidad indisoluble valores culturales y proceso educativo, como al respecto afirman los mismos indígenas Awá en su Plan de Salvaguarda:

En el “Inkal Awá Sukin Kamtana Pit Parattarit - Mandato Educativo” se recoge el pensamiento sagrado, los conocimientos y saberes ancestrales, la memoria de los Mayores, la riqueza y la sabiduría de la Naturaleza; el pasado y presente del pueblo Awá; las bases, pilares, lineamientos y mandatos orientadores, que permiten proyectarse hacia el futuro y garantizarnos la pervivencia como pueblo indígena. Nuestro Mandato Educativo, recoge los aspectos de la vida del Inkal Awá en relación a su entorno el cual es comprendido integralmente. Sus lineamientos están orientados a vivenciar los valores culturales como elemento fundamental del proceso de formación del Inkal Awá, en correspondencia a nuestro pensamiento, y desde un proceso de educación ancestral el cual retoma nuestros saberes, conocimientos, usos y costumbres<sup>210</sup>.

Entrando a considerar directamente el documento Mandato Educativo del Pueblo Indígena del Pueblo Awá, se tiene que las comunidades Awá representadas por las tres organizaciones indígenas, UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, declaran que en materia de educación siempre ha existido una educación Awá, mediante la oralidad y a través de la familia, posibilitando un “aprender-haciendo” en interacción con el territorio, como afirma un líder Awá del Putumayo: “La

---

<sup>209</sup> Ibid., p. 128.

<sup>210</sup> Ibid., p. 129.

educación Awá siempre ha existido, se ha desarrollado a partir de la oralidad por medio del consejo; en donde nuestras familias en interacción con el territorio, han sido las directamente encargadas de afianzar los saberes ancestrales. Los Awá aprendemos mirando, tocando y experimentando en nuestro territorio”<sup>211</sup>.

O sea que el Mandato Educativo establece como antecedente histórico de una educación propia la educación tradicional, diferenciándola de la “educación escolarizada”, que es la educación institucionalizada y proveniente del Estado colombiano, lo cual significa un cambio sustancial en la educación impartida en las comunidades indígenas, encontrando un precedente ya lejano a comienzos del siglo XX, exactamente en 1920, en Ricaurte, cuando por gestión de mestizos con intereses políticos conseguían que se enviaran profesores de afuera, que llegaban a imponer la educación de la sociedad dominante con un alto grado de discriminación étnica, toda vez que dichos profesores “desconocían nuestra cultura, prohibiendo nuestro idioma y menospreciando nuestros saberes”<sup>212</sup>.

En los años 80, afirman los indígenas, el proceso de escolarización propiamente dicho se dio por injerencia de los misioneros católicos, quienes aunque en un comienzo llegaron con el propósito principal de “evangelizar”, al darse cuenta que los indígenas necesitaban aprender a leer, escribir y organizarse, los misioneros dieron un giro a la educación que impartían, enfatizando en promover la formación de profesores Awá para que se organizaran y defendieran su propia identidad, tal como se lee en el Mandato Educativo del Pueblo Awá, sustentado con testimonios de mismos indígenas:

En otros resguardos [distintos a los de Ricaurte], este proceso de escolarización se inició en la década de los 80s, con la entrada de los misioneros a nuestro territorio, quienes tenían como propósito evangelizar. Sin embargo, esto pasó a un segundo plano, al darse cuenta que teníamos necesidad de aprender a leer, escribir y organizarnos como pueblo, con el fin de poder defender nuestros derechos e identidad cultural. Desde entonces, los misioneros comenzaron a capacitar a los profesores Awá, lo cual dio como resultado la educación escolarizada, generando en las comunidades la necesidad de construir escuelas en todo el territorio. “Se empezaron a fundar escuelas -afirma una lideresa del resguardo La Brava-, no para que la gente se dañe sino para poder entender el mundo occidental”<sup>213</sup>.

Sin embargo, aunque la educación escolarizada iniciada por los misioneros cristianos católicos tenía buenas intenciones, como las sucesivas escolarizaciones promovidas por el Estado colombiano no satisfacen las necesidades del Pueblo Awá como tal, porque no se tienen en cuenta sus valores culturales ni sus costumbres de un aprendizaje práctico en correlación con la vida y el trabajo

---

<sup>211</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Mandato Educativo, Op. cit., p. 37.

<sup>212</sup> Ibid., p. 37.

<sup>213</sup> Ibid., p. 38.

cotidiano del Awá. Es que la educación escolarizada se hace en espacios cerrados, los salones o aulas de clase, desligando el aprendizaje de esos recintos de la realidad cotidiana de los indígenas Awá, no teniendo en cuenta las características de la educación tradicional Awá. Ello ocasionó que muchos estudiantes indígenas desertaran de las escuelas o también que sus padres los retiraran de ellas por considerar que dicha educación les era perjudicial a su ser como indígenas Awá. En efecto, afirma el Mandato Educativo Awá:

Desde la creación de las primeras escuelas –donde los niños aprendían diferentes conocimientos-, se abre una brecha cultural y de identidad para los estudiantes, ya que se inicia un proceso escolarizado en donde lo aprendido se realizaba desde un salón, con contenidos y horarios estipulados, dejando a un lado el proceso vivencial que por naturaleza desarrollábamos los Awá desde nuestro entorno familiar. La escuela comienza a realizar un proceso educativo que no era acorde a las necesidades del pueblo Awá y no tenía en cuenta las costumbres, tradiciones y saberes propios de cada uno de nuestros estudiantes. (...). Por tal motivo, muchos de nuestros niños y jóvenes estudiantes, deciden abandonar el proceso educativo, para seguir viviendo como Awá, ya que la escuela lo único que hace es ofrecer contenidos, que para sobrevivir en el territorio no son suficientes. Los padres de familia, al ver este alejamiento entre la escuela y la realidad cultural, prefieren retirar a sus hijos y dejar que la interacción con la madre tierra se encargue de enseñar lo que ellos necesitan para sobrevivir<sup>214</sup>.

Esa forma de educación escolarizada e institucionalizada en las comunidades Awá, desde los años 80s se ha continuado sin cambios hasta la primera década del corriente siglo XXI, por cuanto, como se vio oportunamente, tras la conformación de las organizaciones Awá UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP en 1990, 1992 y 1998 respectivamente, que posibilitó la creación de numerosas escuelas, y con la construcción del Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá y su publicación en el 2010, se han venido fortaleciendo las nuevas posturas del Pueblo Awá respecto de una educación propia, al menos en algunas de sus instituciones educativas de UNIPA y CAMAWARI se imparte educación bilingüe y la ACIPAP cuenta con un Centro Etnoeducativo.

Y con el correr del tiempo en las distintas instituciones educativas y sus centros educativos asociados, está haciendo carrera fuerte la inclusión dentro de la educación en las comunidades Awá del criterio estratégico pedagógico y didáctico cultural tradicional del aprender-enseñar-aprender, que en lengua Awapit se dice: “kamtatkit kamna kamtatkit”, que implica el fortalecimiento de la interacción escuela-casa y escuela-comunidad. Al respecto afirma una lideresa Awá:

---

<sup>214</sup> Ibid., pp. 38-39.

Esta educación escolarizada que tenemos no nos fortalece como pueblo, la educación que estamos recibiendo no es la que queremos, queremos una educación que nos fortalezca como Inkal Awá, una educación que sea colectiva que no sea del saber de una sola persona, que no hayan muchos cambios de lo que se aprende en la casa con lo que se aprende en la escuela, que haya una educación donde podamos estudiar y trabajar. Por lo tanto, la educación que defendemos es una educación que fortalezca reconozca y retome las dinámicas propias de *kamtatkit kamna kamtatkit* (aprender-enseñar-aprender)<sup>215</sup>.

**4.8.1 Estructura del Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá.** El texto final del documento Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá, que fue aprobado por la Asamblea General del Pueblo Indígena Awá mediante Resolución 001 del 25 de septiembre de 2010, que consta de tres Artículos, el primero de los cuales contempla los 37 Mandatos, sustentó la Estructura del Mandato Educativo en 4 Bases: a) La Educación Awá en relación con la Cosmovisión Awá, b) Derecho a la Educación según la Ley de Origen Awá, c) Educación Awá en relación a la Naturaleza, y d) Educación Awá en relación a la familia; y 4 Pilares: a) Unidad, b) Territorio, c) Cultura y d) Autonomía, los cuales se consideran brevemente a continuación. Sobre estos se levantan los 9 Lineamientos: a) Plan de Vida, b) Participación, c) Pertinencia, d) Reciprocidad, e) Respeto, f) Solidaridad, g) Sentido Comunitario, h) Flexibilidad, i) Bilingüismo, j) Interculturalidad, y k) Articulación de Educación Propia con Educación Occidental. Todos estos componentes se verán muy brevemente a continuación, teniendo como base documental el “Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá”.

**4.8.1.1 Bases del mandato educativo awá.** El Pueblo Awá estableció en su Mandato Educativo cuatro bases de su educación: a) La educación Awá en relación con la cosmovisión Awá; b) Derecho a la educación según la Ley de Origen Awá; c) Educación Awá en relación a la naturaleza y d) Educación Awá en relación a la familia, que son como siguen.

**4.8.1.1.1 La Educación Awá en relación con la Cosmovisión Awá.** Según lo expresa el Pueblo Awá la cosmovisión Awá, representa su forma de creer y el saber que tienen de su procedencia como pueblo y todo lo que existe. Los Awá desde su cosmovisión educan a sus niños en el conocimiento propio de su cultura. La educación para el Pueblo Awá se formula, por tanto, desde el conocimiento de sus creencias, valorando todo lo existente en los cuatro mundos que ellos conciben: el mundo de abajo o *Ishkun awá*, el mundo nuestro o *awaruspa su*, el

---

<sup>215</sup> Ibid., p. 41.

mundo de los muertos y de los espíritus o irittuspa su, y el mundo superior o del creador o susakatmika su<sup>216</sup>.

La educación Awá se fundamenta en la espiritualidad, pero una espiritualidad acorde con los entes espirituales pobladores de la naturaleza, toda vez que los Awá se conciben como haciendo parte integral de la naturaleza, la que los guía y les da la razón de su existencia. Además, una característica importante de la educación Awá es que ella es de carácter integral en tanto atraviesa todos los espacios de la vida cotidiana., comenzando desde el vientre materno y se desarrolla en todo el ciclo de la vida. En este proceso ellos son orientados por sus Autoridades Tradicionales y por los Mayores, por ser estos los poseedores de los conocimientos milenarios. De acuerdo con dicha integralidad la educación propia la trabajan los Awá desde la casa, pues como afirman ellos “los niños, desde muy pequeños andan junto con el papá y así aprende a trabajar en la montaña, a hacer trampas, todo lo que hace el papá”<sup>217</sup>.

Es interesante señalar que la educación Awá la conciben los indígenas desde el territorio donde están los secretos del Inkal Awá, de ahí que para ellos: “La montaña es la universidad del Awá”, en y desde la montaña es donde ellos aprenden todo, la montaña es el centro de su enseñanza práctica, donde comienza y se desarrolla el aprendizaje del Awá, y ello explica que su forma de producción y de vida esté en armonía con la naturaleza”, aprendiendo “con el contacto e interacción en los espacios tradicionales, sitios sagrados, ceremonias, hablando, jugando y trabajando”<sup>218</sup>.

**4.8.1.1.2 Derecho a la Educación según la Ley de Origen Awá.** Los Awá expresan que la Ley de Origen es el orden y principio de todo lo existente en su mundo, no es una construcción de los hombres, sino que es la Ley y Orden Universal, natural, que deben respetar, conocer e investigar. De ahí que los Awá consideran primordial que dicha ley sea dinamizada a través de la educación y la organización social. Por ser la Ley de Origen el conocimiento profundo de los Awá, ellos consideran que al contactar y apropiarse de elementos que no son de su cultura corren el peligro de olvidar lo que saben de ellos mismos.

Los principios que de esta Ley de Origen destacan los Awá son: el concepto de naturaleza, la relación con la madre tierra, las normas culturales y espirituales que ordenan su territorio, la familia y la comunidad; los cuales son transmitidos de generación en generación. En la Ley de Origen juega papel capital el idioma Awapit, por cuanto, según los Awá afirman, “la Ley de Origen es consecuente con

---

<sup>216</sup> Ibid., p. 13.

<sup>217</sup> Ibid., p. 48.

<sup>218</sup> Ibid., p. 48.

las formas de comunicación en las cuales se hace presente la voz de nuestros antepasados, por medio de nuestro idioma Awapit”<sup>219</sup>.

**4.8.1.1.3 Educación Awá en relación a la Naturaleza.** La educación Awá parte del orden de la naturaleza, donde todos los seres que la componen se rigen por los principios de la espiritualidad. Desde la educación propia los Awá forman a las personas de la comunidad, a partir del consejo transmitido por los Mayores y Sabios que enseñan por medio de los rituales y la palabra.

Vale la pena destacar que entre los Awá una forma de enseñar es a través de los cuentos y o leyendas, como el relato del Astarón, por el que enseñan “sobre el equilibrio entre naturaleza y el hombre evitando matar animales sin necesidad”<sup>220</sup>.

**4.8.1.1.4 Educación Awá en relación a la Familia.** Para el Pueblo Awá la familia es el fundamento del proceso *kamtatkit kamna kamtatkit* (enseñar-aprender-enseñar). La familia es para los Awá una de las principales bases de su educación, porque es a través de ella que aprenden lo que deben enseñar a sus hijos. En efecto, en la familia los Awá adquieren los conocimientos pasados oralmente por sus padres, madres, abuelos, tíos, Mayores, Médicos Tradicionales y Autoridades. Según expresión de los mismos Awá, “en la familia aprendemos cómo debemos comportarnos con la naturaleza y la comunidad, caminando por nuestro territorio como lo han hecho los Mayores”<sup>221</sup>.

#### **4.8.1.2 Pilares del mandato educativo awá:**

**4.8.1.2.1 Unidad.** Para los Awá la Unidad es el conjunto del territorio, la cultura y la autonomía. En la unidad convergen los esfuerzos de todos para un mismo propósito, generando la armonía y el equilibrio con la naturaleza con la cual conforman una unidad existencial, ya que como ellos afirman la montaña y el hombre son uno solo y no se puede desligar el territorio Awá del hombre Awá.

Ahora bien, en el proceso educativo Awá, la unidad se manifiesta en el trabajo comunitario o Minga, que es donde más se refleja el proceso *kamtatkit kamna kamtatkit* (enseñar-aprender-enseñar). Precisamente, los Awá afirman al respecto que: “el que aprende enseña y el que enseña aprende y comparte sus conocimientos y saberes en comunidad”<sup>222</sup>.

---

<sup>219</sup> Ibid., p. 51.

<sup>220</sup> Ibid., p. 52.

<sup>221</sup> Ibid., p. 52.

<sup>222</sup> Ibid., p. 56.

**4.8.1.2.2 Territorio.** El Territorio es para los Awá la síntesis de su vida, todo lo que es el Awá deriva del sitio donde vive, pero que va más allá del territorio como concepto físico o geográfico, por cuanto en el territorio está el origen de su propio ser y es en el territorio como Madre Tierra que el Awá aprende el valor cultural de su relación armoniosa con el entorno natural, porque el territorio es parte fundamental de su cultura. En efecto, en el territorio los Awá aprenden, enseñan y se alimentan en una dinámica de vivir y compartir con otros seres que también habitan el mismo territorio. De ahí que cobra una significación relevante la siguiente afirmación de los Awá: “Un Awá sin territorio no es Awá..., desde que estamos en el vientre de nuestra madre comenzamos a vivir y a aprender de él, por eso somos gente de la selva: Inkal Awá”<sup>223</sup>.

**4.8.1.2.3 Cultura.** Según los Awá, la Cultura es la esencia que los identifica como Inkal Awá, y en la que están comprendidos los saberes o *planmika* y prácticas ancestrales orientadas desde la Ley de Origen, que les permiten aprender los valores, historias y consejos que adquieren desde el vientre de la madre y en el seno de la familia, transmitidos de generación en generación. Los Awá afirman: “Para nosotros, Cultura es interactuar con nuestro territorio y comunidad, a través de nuestro idioma el Awapit, aprendiendo y enseñando nuestras costumbres y tradiciones en el diario vivir”<sup>224</sup>.

El Mandato Educativo fundamentado en la cultura Awá está orientado a una educación propia que fortalece la convivencia, la identidad y la integridad étnica y cultural. Llevada la cultura Awá al plano educativo adquiere la alta significación del conocimiento de saberes ancestrales con una dimensión pedagógica, ya que como afirman los mismos Awá, el Mandato Educativo implica “el respeto por el pensamiento propio, la promoción de metodologías propias para la enseñanza y el aprendizaje, la creación de procesos investigativos para indagar sobre aspectos propios y la creación de pedagogías y espacios de reflexión colectiva”<sup>225</sup>.

**4.8.1.2.4 Autonomía.** La Autonomía es pilar fundamental del Mandato Educativo del Pueblo Awá, porque les permite decidir, de manera autónoma, sobre el tipo de educación que ellos quieren, requieren y necesitan de acuerdo a su realidad. Es que, según ellos mismos lo expresan, “la autonomía es la capacidad de decidir cómo queremos vivir en nuestro territorio, basado en la Ley de Origen, cosmovisión, espiritualidad y en las formas ancestrales de gobernar y organizar nuestra vida”<sup>226</sup>. De manera que los Awá ejercen la autonomía en el campo

---

<sup>223</sup> Ibid., p. 58.

<sup>224</sup> Ibid., p. 59.

<sup>225</sup> Ibid., p. 60.

<sup>226</sup> Ibid., p. 60.

educativo orientando su Mandato Educativo al fortalecimiento del saber Awá acorde con las exigencias del contexto propio de su comunidad<sup>227</sup>.

#### **4.8.1.3 Lineamientos del mandato educativo awá:**

**4.8.1.3.1 Plan de Vida.** Para los Awá el Plan de Vida hace parte de los lineamientos educativos por cuanto retoma el camino hecho por los Mayores para de allí proyectarse hacia un futuro, transitando ese camino con libertad y viviendo dignamente, lo que además les permite articularse con el mundo de afuera, a partir de su criterio de armonía entre el Awá y la naturaleza, ya que como ellos afirman: “reconocemos la educación como un proceso de formación que busca armonía y equilibrio entre el Awá y la Naturaleza, permitiendo, con ello, acceder a los conocimientos propios y a los de afuera que sean necesarios para el fortalecimiento de nuestro pueblo”<sup>228</sup>.

**4.8.1.3.2 Participación.** Implica para los Awá la integración de los distintos estamentos y componentes de la comunidad, jugando papel importante los niños y niñas, jóvenes, mayores, médicos tradicionales, autoridades, padres de familia y educadores que viven en continua relación armónica con su territorio. En el plano educativo, y dentro de su Mandato Educativo, la participación integra a estudiantes y educadores que ellos llaman “orientadores”, en que se intercambia conocimiento mediante el proceso de *kamtatkit kamna kamtatkit* (enseñar-aprender-enseñar)<sup>229</sup>.

**4.8.1.3.3 Pertinencia.** Para los Awá la Pertinencia es simplemente llevar a la práctica el pensamiento Awá como Gente de la Montaña o Inkal Awá, escuchando los consejos de los Mayores, fortaleciendo su cultura a través de la preservación de la medicina Awá y del idioma Awapit, sabiendo aplicar dichos conocimientos de manera oportuna en beneficio personal y de la comunidad. En el contexto educativo este lineamiento de la Pertinencia los Awá lo desarrollan, según ellos mismos lo expresan: “en el proceso *kamtatkit kamna kamtatkit* (enseñar-aprender-enseñar), de manera consecuente con nuestras necesidades y realidades culturales, respetando nuestras formas, tiempos y espacios de aprendizaje y teniendo en cuenta nuestras particularidades socioculturales”<sup>230</sup>.

---

<sup>227</sup> Ibid., p. 61.

<sup>228</sup> Ibid., p. 62.

<sup>229</sup> Ibid., p. 62-63.

<sup>230</sup> Ibid., p. 64.

**4.8.1.3.4 Reciprocidad.** Para los Awá la reciprocidad está íntimamente ligada a su criterio de integración unitiva del Awá con la Naturaleza, que implica una correlación entre el ser humano y su entorno natural, respetando todos los seres de la naturaleza porque, según ellos, todos los seres necesitan de la naturaleza y en esa medida todo acto o acción sobre la naturaleza repercute en su vida, según ellos manifiestan: “cada cosa que hagamos impacta la naturaleza y tiene consecuencias en nuestro entorno. Es un proceso de dar y recibir con el fin de mantener la armonía en nuestro territorio, la reciprocidad se da a partir de la relación de respeto y convivencia con los demás seres de acuerdo con nuestra cosmovisión”<sup>231</sup>. En el plano educativo la reciprocidad permite compartir conocimientos y experiencias a través del proceso enseñar-aprender-enseñar entre los distintos componentes de la comunidad, tanto niños, niñas, jóvenes, adultos, mayores, médicos, estudiantes y educadores, “en donde se conjugan los diferentes saberes ancestrales y occidentales”<sup>232</sup>.

**4.8.1.3.5 Respeto.** Los Awá por medio del respeto entre unos y otros, afianzan los valores de la familia, lo cual les permite desarrollar una convivencia pacífica creando espacios de comunicación, donde se da cabida al pensamiento libre pero salvaguardando siempre la unidad de la comunidad.

El respeto es la base fundamental de la educación Awá, ya que, como afirman los Awá: “es un aspecto integral que genera unidad, ejercicio de la autonomía, armonía territorial y práctica de la cultura, que permite desarrollar el proceso educativo y formativo de las personas, garantizando las relaciones armónicas entre la comunidad”<sup>233</sup>.

**4.8.1.3.6 Solidaridad.** Los Awá tienen un sentido comunitario y de solidaridad propia de su cultura; compartir y sentir las distintas situaciones que viven y que los llevan a ayudarse mutuamente, sintiendo las necesidades de los demás como propias es parte de su idiosincrasia. En el campo educativo, según ellos mismos manifiestan “la solidaridad se expresa en el trabajo en Minga, en los consejos, en la trocha, espacios donde compartimos saberes y experiencias ancestrales y cotidianas que nos permiten permanecer unidos”<sup>234</sup>.

**4.8.1.3.7 Sentido Comunitario.** Ya la solidaridad y el trabajo en Minga denota que en los Awá hay un alto sentido del trabajo colectivo y comunitario, ellos no pueden pensar y sentir individualmente sino comunitariamente y en colectivo. Es

---

<sup>231</sup> Ibid., p. 64.

<sup>232</sup> Ibid., p. 64.

<sup>233</sup> Ibid., p. 65.

<sup>234</sup> Ibid., p. 65.

que ese sentido les viene de su misma integración con la naturaleza, que piensan, sienten y viven en asocio y unidad con el entorno natural, y precisamente desde la niñez los Awá son enseñados para convivir con la naturaleza y los demás seres que la habitan. Ahora bien, en el contexto educativo los Awá expresan su sentido comunitario en las distintas actividades cotidianas, según ellos mismos afirman en su Mandato Educativo: “El sentido comunitario en el proceso educativo se expresa a través de las vivencias y prácticas que desarrollamos dentro de nuestro territorio; como por ejemplo, cuando salimos de cacería, pesca, siembra de cultivos propios, trabajos en minga, entre otros, con la finalidad de fortalecer los lazos comunitarios y garantizar la pervivencia de nuestro Pueblo Awá”<sup>235</sup>.

**4.8.1.3.8 Flexibilidad.** Para explicar la flexibilidad los Awá acuden a una metáfora de trabajo tomando como referente un bejuco llamado “chaldé”, que se deja trabajar y utilizar de distintas maneras, lo usan porque es resistente, durable y se adecúa a distintos usos, y así los Awá lo utilizan para la construcción de la casa como soga de amarre, también lo usan para hacer trampas y para armar o “entrampar” la escopeta. Refiriéndose a la flexibilidad en el proceso educativo los Awá afirman: “Este ejemplo describe lo que es para nosotros los Awá la flexibilidad. Nuestro proceso será flexible en la medida que nuestra educación se desarrolle acorde con nuestra realidad cultural y se articule con los aportes positivos de otras culturas”<sup>236</sup>.

**4.8.1.3.9 Bilingüismo.** Como el mismo término lo denota, el bilingüismo hace referencia al uso y manejo de dos idiomas entre los Awá, que les permite asumir sus actividades cotidianas desde el Awapit y el castellano, lo cual les ha permitido permanecer y subsistir articulándose con la cultura dominante de afuera. En el proceso educativo Awá, el bilingüismo implica “la interculturalidad” para apropiarse de nuevos conocimientos y aplicarlos en la vida cotidiana. Para lograr este propósito, de acuerdo con lo que los mismos Awá manifiestan en su Mandato Educativo, intervienen los distintos sectores de la comunidad comenzando por la familia. En efecto, afirman: “Para lograr este propósito [el bilingüismo], contribuyen la familia, los maestros u orientadores bilingües [los *pih kamtam mika*], Mayores, Médicos Tradicionales y comunidad en general, en los diferentes espacios que se viven dentro del territorio por medio del proceso *kamtatkit kamna kamtatkit* (enseñar-aprender-enseñar)”<sup>237</sup>.

**4.8.1.3.10 Interculturalidad.** Cabe señalar que aunque en el Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá la Interculturalidad aparece como un aspecto aislado, se

---

<sup>235</sup> Ibid., p. 66.

<sup>236</sup> Ibid., p. 66.

<sup>237</sup> Ibid., p. 67.

considera que se ubica entre los lineamientos y como un evento que deviene del bilingüismo, razón por la cual aquí se incluye entre los lineamientos y en este lugar. Los Awá entienden la interculturalidad como la disposición y compromiso para intercambiar e interactuar con otras culturas pero sin perder su identidad, ello les permite reconocerse como diferentes pero no inferiores a otras personas de otras culturas, y según ellos mismos manifiestan la interculturalidad la asimilan de manera fácil en la escuela a través de la educación oficial. En efecto, afirman los Awá: “En nuestro proceso educativo, la interculturalidad se manifiesta a través de la escuela como uno de los espacios de aprendizaje y la incorporación de saberes occidentales útiles para el desarrollo de la educación en el Pueblo Awá”<sup>238</sup>.

**4.8.2 Educación Awá.** Si como afirma el Ministerio de Educación Nacional que la Etnoeducación en los pueblos y comunidades indígenas “tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza”<sup>239</sup>, procesos estos de interacción con la naturaleza que los posee el Pueblo Awá desde siempre, son su razón de ser como Inkal Awá o “Gente de la Montaña”, Hijos de la Montaña y Nietos del Trueno, entonces, la Etnoeducación en el Pueblo Awá debe partir de la Educación Awá, la Educación que, por naturaleza, han tenido y desarrollado desde siempre. Por consiguiente se entregan a continuación los criterios básicos de la Educación Propia del Pueblo Awá, aunque como se puede apreciar en lo visto con anterioridad, dichos criterios están inmersos en los planteamientos del Mandato Educativo ya referenciados. Y es precisamente de este documento que se extraen algunos apartes de los criterios de una Educación Propia del Pueblo Awá.

Ya lo expresan los Awá entre sus lineamientos educativos que su educación como Inkal Awá comienza desde el vientre materno y se desarrolla durante toda la vida, en cuyo proceso juega papel fundamental la familia, en tanto ella orienta en los niños y niñas el proceso de aprender a interactuar con la naturaleza, mediante el método de enseñar-aprender-enseñar. Así, en la cotidianidad y con la guía de sus padres y Mayores los Awá aprenden sobre su origen y su cultura.

En este punto vale la pena destacar el fogón como ese espacio doméstico que hace las veces de catalizador, o mejor, de elemento convocante, donde se reúne la familia en las tardes y se designan las tareas a desempeñar al día siguiente, y claro es interesante este espacio porque el fogón conlleva fuego, calor y ello a su vez da origen y fortalece el hogar, palabra que deriva de “hoguera”, sitio del calor familiar. En efecto, en el Mandato Educativo se afirma lo siguiente en torno al fogón:

---

<sup>238</sup> Ibid., p. 68.

<sup>239</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Ley General de Educación, Op. cit., p. 34.

Este aprendizaje se centra en enseñanzas transmitidas, por medio de nuestro idioma Awapit, alrededor del fogón. Al caer la tarde nuestra familia Awá se reúne para tocar marimba, comer, planear y distribuir las actividades de pesca, caza y recolección a realizar al siguiente día. Este espacio se desarrolla aproximadamente desde las cinco de la tarde, hasta las siete de la noche, (...). A partir de esta hora cada uno se va a descansar en el espacio comunitario asignado<sup>240</sup>.

En las distintas actividades cotidianas los Awá, padres y madres llevan a sus hijos enseñándoles así de manera práctica lo pertinente a cada una de ellas, así enseñan y transmiten las prácticas de la caza, la pesca, la construcción de la casa, el trabajo de la tierra y demás, actividades que generalmente las hacen como trabajo comunitario o mingas de trabajo, especialmente en la construcción de la casa y en la preparación del terreno para cultivar.

Luego los Awá hacen conocer en el Mandato Educativo cómo el proceso educativo propio ha ido cambiando con el paso del tiempo, de acuerdo a la influencia que han recibido de otras culturas en las etapas de colonización y evangelización y en su relación con la sociedad nacional colombiana, destacándose los cambios producidos en la educación Awá por la llegada de la educación escolarizada.

Cabe destacar que los Awá tienen una primera impresión negativa de la educación escolarizada, debido a que en un comienzo y, por intereses “politiqueros” como ellos mismos afirman, les rechazaban y prohibían sus expresiones culturales de idioma y forma de vida. En efecto, afirman los Awá:

Un primer referente sobre la educación escolarizada..., surge por intereses *politiqueros* liderados por *wisha* (mestizos) que se encontraban en los poblados a lo largo y ancho del territorio, quienes rechazaban y prohibían nuestro idioma, vestido, forma de vida, manifestaciones culturales e implantaron sistemas de compadrazgos desleales. Estas prohibiciones ocasionaron que muchas de las comunidades se avergonzaran y perdieran por completo su idioma y costumbres ancestrales<sup>241</sup>.

Por consiguiente, los Awá sostienen que la educación escolarizada u oficial les ha llevado transformaciones culturales y pérdida de su identidad, por cuanto la educación oficial los ha llegado con contenidos y metodologías occidentales, los cuales muchas veces no son coherentes con su educación. De ahí que los Awá propugnan por una Educación Awá Propia, afirmando: “Por lo tanto, la educación que defendemos es una educación que fortalece, reconoce y retoma las dinámicas

---

<sup>240</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Mandato Educativo, Op. cit., p. 69.

<sup>241</sup> Ibid., p. 71.

propias de nuestro proceso *kamtatkit kamna kamtatkit* (enseñar-aprender-enseñar)<sup>242</sup>.

**4.8.3 Articulación de la Educación Awá con la Educación Oficial.** Teniendo en cuenta que los Awá poseen una Educación Propia transmitida de generación en generación aunque últimamente ha sufrido serias transformaciones, y que les ha llegado la educación escolarizada u oficial de parte del Estado colombiano, la que genera y canaliza varias de dichas transformaciones culturales, considerando que esta última educación es algo ineludible, los Awá proponen se haga más que una integración una articulación de las dos formas de educación, para que así ellos dispongan de una Etnoeducación propiamente dicha en el Pueblo Awá.

En ese propósito de articulación educativa los Awá sugieren en su Mandato Educativo que se debe partir del proceso educativo metodológico del enseñar-aprender-enseñar o como ellos lo llaman, proceso *kamtatkit kamna kamtatkit*, e “impulsar el desarrollo de conocimientos propios y occidentales, que contengan nuestros saberes ancestrales: artesanía, música tradicional, medicina tradicional, legislación indígena y Constitución Política, historias propias, Ley de Origen, comunicación propia, economía propia, símbolos y señales, calendario agroecológico y prácticas tradicionales en alimentación”<sup>243</sup>.

Los Awá son conscientes de que se dan unas contradicciones entre algunos conocimientos culturales Inkal Awá y occidentales, y que al tratar de implementar o incluir unas “materias nuevas” propias de la cultura Awá en el pensum escolarizado, como por ejemplo, la cacería y la recolección de alimentos, ello podría afectar algunas “materias escolares occidentales”, lo cual según ellos mismos afirman “no favorece en nada al modelo de educación que planteamos”, y entonces sostienen que “no se pretende separar una forma de educación de la otra, sino, mantener nuestra educación y complementarla con algunos conocimientos occidentales que enriquezcan el sistema de educación propia”<sup>244</sup>.

Finalmente, los Awá proponen que en la educación escolarizada se tengan en cuenta algunas prácticas propias de ellos, como la estrecha interrelación del Awá con la naturaleza, y que a partir de allí ellos aprenden caminando o estando en actividad en contacto permanente con la naturaleza, y que les es extraño “recibir educación en un aula de clase”, y por ello mismo proponen: “es fundamental implementar nuevas prácticas educativas, fuera de un aula de clase e interrelacionarla con la Naturaleza, que es donde se desarrolla el proceso *kamtatkit kamna kamtatkit* (enseñar-aprender-enseñar)”<sup>245</sup>.

---

<sup>242</sup> Ibid., p. 72.

<sup>243</sup> Ibid., p. 74.

<sup>244</sup> Ibid., p. 75.

<sup>245</sup> Ibid., p. 75.

## 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Teniendo como base los resultados de la Observación Participativa, de las Encuestas Estructuradas y de la Entrevista Focal a Estudiantes y Padres de Familia de los Grados Diez y Once de la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá del Resguardo de Magüí, municipio de Ricaurte, Nariño, se procede hacer a continuación una lectura hermenéutica (interpretación) de dicha información, interpretación que se ha organizado según el orden de las categorías derivadas de los objetivos específicos, según se estableció en la Matriz Categorical (Tabla 6) al final del punto anterior..

### 5.1 CULTURA AWÁ

En la primera indagación acerca de la percepción que de su cultura tienen los estudiantes y padres de familia de los Grados Diez y Once de la Institución Educativa Inkal Awá, se llegó a la conclusión de que:

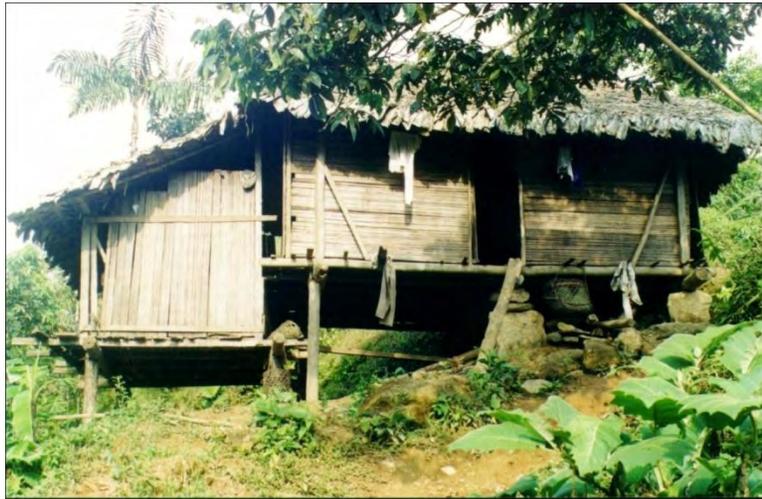
En los cuadernos de todas las áreas curriculares en que se registran los contenidos desarrollados en el aula de clase y las tareas para realizar en casa, no hay evidencia de que en el desarrollo de clases se incluya o se haga alusión a su cultura, o que partan de ellas para incluirlas en el contexto de las clases. Los contenidos que allí se observan son todos de acuerdo a los estándares exigidos por el Ministerio de Educación en los currículos de educación nacional. Es decir, hay una especie de marginación o exclusión en las clases de la cultural del Pueblo Awá. Esta observación fue corroborada por la información suministrada por los padres de familia durante una reunión que se tuvo con ellos para esta finalidad, en la cual, ellos manifestaron que los profesores no dan cabida a la cultura Awá en sus clases, algunos docentes hacen alguna alusión, pero que en general “en el colegio no se enseña lo nuestro sino muchas cosas de los blancos” afirmaron los padres.

A su vez, la información obtenida por observación de los cuadernos y en reunión con los padres de familia, fue corroborada por la entrevista focal que se practicó a tres grupos de siete estudiantes cada uno y dos de 7 padres de familia cada uno, en que se les pidió que hablaran de las principales costumbres del Pueblo Awá, a lo que los estudiantes informaron de algunas costumbres de los Awá en el presente, pero no mencionaron las que anteriormente han tenido, a excepción de algunos estudiantes dentro de uno de los tres grupos entrevistados que hicieron comparación de cómo eran las costumbres en el pasado y cómo son ahora. Los estudiantes dijeron que antes las viviendas eran “ranchitos de tabla y techo de hojas de bijao (o vijao), ahora siguen siendo de tablas pero con techo de zinc”. Otros estudiantes afirmaron que las costumbres “de ahora ya no son las de antes”, y que “las tradicionales las hemos ido perdiendo”, argumentando sobre todo que

en cuanto al vestuario hoy todos “visten normal”, refiriéndose con ello, a que visten como cualquier persona del pueblo o de la ciudad, sin diferenciarse, y que inclusive han adoptado la moda unisex, que las mujeres también usan pantalón, y que casi no hablan el Awapit.

De su parte, los padres de familia, ante la misma pregunta contestaron de manera similar a los estudiantes, afirmando que las costumbres Awá han ido cambiando, que las casas se siguen haciendo de madera y altas sobre pilares a unos dos metros del suelo, pero ya casi no se hacen con techos de hoja de bijao o gualte sino con teja de zinc. (Ver Figuras 7 y 8)

**Figura 7. Vivienda tradicional Awá**



Fuente: Esta investigación.

**Figura 8. Vivienda Awá actual**



Fuente: Municipio de Ricaurte. Esquema de Ordenamiento Territorial.

Del vestuario afirmaron que ya no visten según la tradición, mujeres con faldas de colores, sino que hombre y mujeres “visten normal como los del pueblo”, es decir, pantalones, camisa y botas pantaneras, y que el idioma Awapit ya casi no se habla, que algunos esporádicamente hablan algunas palabras pero que el idioma Awapit no es de uso corriente.

Lo que se recogió por entrevista focal, hablando directamente con estudiantes y padres de familia, en las encuestas se pudo ahondar mucho más en cuanto al conocimiento que cada uno tiene de la cultura Awá, volviendo a encontrar que la mayoría de estudiantes encuestados respondió que las casas se construyen en madera y con techos de zinc, aunque algunos respondieron que los techos son de hojas de planta, un estudiante escribió “techo de Pijagua”. Respecto del idioma la mayoría de estudiantes respondió que casi no hablan la lengua Awapit, que de pronto hay algunos que hablan algunas palabras, incluyendo adultos y niños, e inclusive algunos estudiantes contestaron a tono personal escribiendo, por ejemplo, “en idioma Awapit solo sé algunas palabras”; otro contestó: “en idioma más o menos sé algunas palabras”. Otros estudiantes contestaron “el idioma casi poco hablamos”. En cuanto a la manera de vestir todos los estudiantes encuestados respondieron que ahora en el Pueblo Awá visten “normal”, refiriéndose con ello a que visten como las personas de los pueblos y ciudades, especificando en algunos casos que visten pantalón y camisa o camiseta de color blanco. De su parte, los padres de familia describieron las costumbres que se les pidió, de vivienda, vestuario e idioma señalando algunos que han cambiado los dos primeros con el correr del tiempo, que los llevó a hacer comparación como eran las viviendas y el vestuario en el pasado ya lejano. Así unos padres anotaron

que las casas son de madera, de chonta y el techo de zinc, pero que en el pasado el techo era de hojas de vijao o de gualte, lo cual todavía utilizan los indígenas que viven “muy adentro”, que los indígenas que viven junto a la carretera o “en el pueblo” ya construyen sus casas con ladrillo y cemento iguales a las de los mestizos. Sin embargo, hicieron claridad en que todos los indígenas, ya sea que tengan las casas al modo tradicional o como la gente del pueblo las levantan sobre 4 pilares a un metro o dos del suelo para protegerse de las inundaciones por crecidas de los ríos en invierno.

En cuanto al vestuario unos padres señalaron que en el pasado las mujeres usaban faldas de colores, aunque, según otros, todavía visten faldas las mujeres Awá que viven bien adentro de la selva, y calzan botas de caucho; afirman que los hombres “visten normal con botas”, dando a entender que “vestir normal” significa que visten igual que la gente del pueblo o las ciudades, con pantalón, camisa y botas, o como afirmó un padre: “el vestido es como todos”. Unos padres aclararon que en el pasado todos los indígenas andaban el pie descalzo. (Ver Figura 9)

En cuanto al idioma Awá, el Awapit (o Awa-pit) todos los padres encuestados afirmaron que se está perdiendo, porque se habla muy poco, o al menos los encuestados afirmaron que hablan poco, unos unas palabras y otros nada, y como con los aspectos de la cultura anterior, solamente los indígenas que viven muy adentro siguen hablando el Awapit, de ahí que un padre señaló: “La lengua Awapit se está perdiendo y queremos recuperarla a través de la educación”.

**Figura 9. Estudiantes indígenas Awá con vestuario cotidiano actual.**



Fuente: Esta investigación.

Como se puede apreciar, tanto estudiantes como padres de familia describieron como son la vivienda, vestuario e idioma de los indígenas Awá en el presente. En un plano de comparación recordaron elementos culturales del pasado centrándose en la vivienda, vestuario y lengua, a pesar de que en la entrevista focal se les daba opciones para que hablaran de toda su cultura. Esta misma actitud de estudiantes y padres de familia corrobora lo que algunos de ellos afirman, que las costumbres del Pueblo Awá se están perdiendo, y precisamente, como anotó uno de los padres participantes, ellos ven en la educación una posibilidad de recuperación de los valores culturales Awá cuando anotó: “La lengua Awa-pit se está perdiendo y queremos recuperarla a través de la educación”. Desde la perspectiva de ellos, si se pierde el idioma propio con él tiende a desaparecer todo lo demás, ya que el idioma, el Awapit viene a ser el alma y eje de la cultura Awá, dado que el idioma es componente fundamental de toda cultura de cualquier región o nación.

Debe tenerse en cuenta que el idioma en tanto es un sistema simbólico y lingüístico de comunicación, comprende el lenguaje como una de las creaciones del ser humano en su condición de ser cultural y simbólico, esto es, creador de cosas y representaciones de las realidades física y social. Así, el lenguaje se convirtió en simbolización de la realidad y a la vez en instrumento de expresión del mundo y de la relación cognitiva del hombre con sus entornos, con el universo, o sea, en instrumento expresivo de su cosmovisión, ya que como afirma Adam Schaff “el lenguaje no es un sistema de sonidos, sino un sistema de símbolos”<sup>246</sup>. Del cual se vale el hombre para expresar y manifestar la realidad, y como él toma las cosas en su representación, entonces el lenguaje representa y refleja al mundo y al sujeto, o sea, tanto a lo real como a la conciencia que lo aprehende, al ser y al pensamiento, estableciéndose una estrecha relación entre el lenguaje y el conocimiento, prevaleciendo el lenguaje como representación en tanto es reflejo del reflejo, toda vez que el conocimiento es ya reflejo de lo real y el lenguaje a su vez actúa como representación del conocimiento.

En este mismo contexto, el idioma Awapit de los Awá, con mayor razón, funciona como el núcleo que genera cultura y a la vez es canal de expresión de la representación que el Awá tiene de su mundo, de su cosmovisión, de su ley de origen, de su identidad, y, como se afirmó, si el idioma Awapit con él se pierde todo el mundo cosmovisivo del Pueblo Awá, su relación identitaria con la naturaleza, la cual relación es la razón de ser de los Awá puesto que se identifican como hijos de la montaña. Sin idioma Awapit el Awá pierde su territorio y como ellos mismos afirman, “un Awá sin territorio no es Awá”<sup>247</sup>.

Queriendo ampliar la información sobre la cultura aparte de vivienda, vestuario e idioma, se les pidió en la encuesta que señalen algunas creencias y rituales

---

<sup>246</sup> SCHAFF, Op. cit., p. 210.

<sup>247</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Mandato Educativo, Op. cit., p. 58.

sagrados Awá. La mayoría de estudiantes encuestados mencionó entre sus creencias y rituales el duende, el astarón, el chutún, la vieja, el ojeado de piedra, el mal aire, aunque algunos no discriminan o no identifican los rituales asociados. Así, por ejemplo, colocaron como ritual el duende cuando esta es una creencia que se suele curar o contrarrestar con un ritual. En cambio casi todos tienen claro que el chutún es un ritual de curación de mal de monte o mal llamado también chutún. Sin embargo, otros estudiantes denotaron confusión, respondiendo vagamente que las creencias son “donde las personas tienen lugares donde ir, como por ejemplo una cascada es un lugar sagrado”. Otro afirmó que entre las tradiciones “estaba el chutún, el duende, el cuento del armadillo, ritual sagrado la chorrera, la peña, las creencias se creen en el astarón”; y otro estudiante contestó: “Rituales sagrados la chorrera, la montaña, sementerios, etc.” Por ello se colige que las nuevas generaciones no son homogéneas en su cosmovisión, confunden lugares sagrados o relatos con rituales. Ello concuerda con una de las respuestas a la pregunta sobre costumbres en la que dijeron que estas se están acabando, o como prefirió un estudiante: “no sé”, antes que responder con imprecisiones. Es que la realidad es esa, que como se están abandonando algunas tradiciones Awá, ellas van desapareciendo y los jóvenes las desconocen, sencillamente no saben dar razón de ella.

A este mismo requerimiento sobre creencias y rituales sagrados hecho a los padres de familia, todos los encuestados respondieron que “el chutún” es el ritual de curación que todavía se practica, pero que también tiende a desaparecer por cuanto, según afirmó uno: “ya quedan muy pocos de «los sabedores» que practican los rituales para curar, para mejorar la cosecha o la caza”, de manera que “algunos pocos hacen «cura de chutún» o de “ojiao”. No está de más señalar que el Sabedor o los Sabedores entre los Awá corresponde al chamán, curaca o mamo en otras culturas, es decir, el médico e intermediario entre su pueblo y el cosmos con su plano físico y el sobrenatural y espiritual. Otro de los encuestados aseveró que en el pasado había quienes hacían ritos para curar los males del monte, el chutún, “pero ahora ya no hay los que saben”. Otros padres señalaron que además del chutún hay rituales del astarón y del duende, los cuales se fusionan con las creencias en estos personajes, el duende y el astarón.

En el mundo Awá se comprende la presencia de entidades espirituales o sobrenaturales, porque de acuerdo con algunos encuestados entre los mitos está la de que “nuestros padres fueron dos barbachas y por eso somos hijos de la selva y convivimos con ella. También convivimos con los espíritus: la vieja, la tunda, el duende”. No está de más recordar en este punto, que en la cosmovisión Awá coexisten los seres humanos, los Awá, con el entorno natural material y los espíritus guardianes de la naturaleza, todo lo cual constituye el Territorio o Mundo Awá, como se lee en el Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá: “En el mundo Awá hay seres terrenales y seres no terrenales. Cada uno de estos espíritus tiene su origen, su lugar de hábitat y su historia, pero sobre todo, cada

uno de estos seres está todos los días en relación con nuestra vida”<sup>248</sup>. Mencionan entre dichos seres otras “gentes” o habitantes de la naturaleza y el universo, que reafirma su identidad como Inkal Awá o Gente de Montaña: “Allamarnos Inkal Awá o gente de montaña, no sólo describimos nuestro origen y relaciones históricas y culturales con el territorio que habitamos, sino que nos encontramos en íntima convivencia con otros habitantes de la montaña y del universo como *Pi Awá* (gente de río), *Put Awá* (gente de loma), *Ishkum Awá* (gente de humo), *Inkua Awá* (gente del viento), *Ip Awá* (el temblor), *Inkal Ambat* (tío grande o Astarón), *Ippa* (Abuelo Trueno), entre otros”<sup>249</sup>.

Unos padres de familia destacaron cómo en los indígenas Awá se da un sincretismo religioso, así uno afirmó: “tenemos muchas creencias como «el Dios católico», también espíritus de la selva buenos y malos”, y otro señaló: “También somos católicos y vamos a la Santa Misa. Le tenemos miedo a «la vieja», a los espíritus malos”. Todos conservan la creencia de que proceden de “2 barbachas”, que los hace “hijos de la montaña”. También señalaron que persisten costumbres como el ritual de “las honras fúnebres de año”.

Siguiendo en el reconocimiento de la cultura Awá, se les solicitó en la encuesta que describieran formas de crianza, relaciones entre los miembros de la familia y juegos, abriendo aquí un ligero paréntesis para aclarar que en la encuesta se incluyó lo relativo a la crianza de los hijos en la categoría de Costumbres, no obstante que también podía incluirse en la categoría de Educación Awá como se hizo en las entrevistas focales. Cerrando el paréntesis y retornando a la idea primera de este párrafo, algunos estudiantes respondieron a la pregunta de la encuesta afirmando que la crianza se da en el campo en compañía de sus padres a quienes ayudan a trabajar, y que participan o los llevan a las mingas o trabajos comunitarios.

Sin embargo, la mayoría de estudiantes denotaron en sus respuestas que desconocen cuáles son las especificaciones culturales de la crianza, dando unas respuestas vagas, como el caso de un estudiante que afirmó: “En la crianza se cría tradicionalmente de acuerdo a las costumbres del pueblo Awá”, no respondiendo nada en definitiva. Otros estudiantes confundieron la crianza con la crianza de animales domésticos. Unos estudiantes respondieron que la crianza es “normal” y que entre los juegos eran “el micro y el boleibol”. No está de más insistir una vez más en la necesidad de recordar que cuando los estudiantes dicen que algo es “normal” están aludiendo a que son iguales a las costumbres de la gente del pueblo o de la ciudad, tal como un estudiante respondió con una frase corta y categórica; “Todo normal”, y otros estudiantes decidieron responder simplemente “No sé”. Sólo un estudiante incluyó que los padres crían a sus hijos con “juete”

---

<sup>248</sup> Ibid., p. 12.

<sup>249</sup> Ibid., p. 12.

(fuate o fusta), entendiendo la corrección dentro de la crianza. La mayoría desconoce las formas de crianza Awá.

De su parte, los padres de familia afirman que la forma de crianza Awá se da en el seno de la familia “desde pequeños”, se les transmite los valores de respeto a los mayores y del trabajo, enseñanza que se da al calor del fogón en las tardes mientras esperan a que esté la comida para cenar, tal como resumió uno de los encuestados cuando anotó: “A los hijos se los educa desde la casa, en la práctica, en el camino, en el fogón al caer el día se reúne la familia y se enseña a los hijos. Los mayores enseñan la historia nuestra”. En ese escenario familiar los Awá enseñan a sus hijos a respetar a los mayores, “y se les enseña a trabajar duro”, porque desde que ya pueden caminar los padres se los llevan “al trabajo del campo, a cazar, aprende a poner trampa, a cortar la caña, a raspar hoja de coca, también a cargar”.

Es de señalar que la cosecha o raspada de hoja de coca también ha entrado a formar parte del trabajo agrícola de muchos indígenas Awá, significando la influencia de la cultura occidental en los últimos años. Unos padres destacaron el hecho que la crianza de sus hijos la hacen de manera fuerte, “los criamos con «juete» [fuate o fusta]”, porque “al hijo hay que enseñarle a ser fuerte para andar en el monte”, y en ese contexto del campo los padres transmiten las prácticas laborales, el respeto a las autoridades y también el compartir con las demás personas de su comunidad, toda vez que como afirmó un padre: “van a las mingas, a las fiestas, a las asambleas y así aprenden”, dejando en claro que las formas de crianza de los Awá se fundamentan en un criterio de aprendizaje eminentemente práctico, como aseveró un padre: “para que el hijo «aprenda haciendo»”. Con lo afirmado por este padre de familia se resalta el hecho que la crianza de los hijos entre el Pueblo Awá se comporta como un proceso de enseñanza, razón por la cual puede y debe ser considerada esta costumbre como educación Awá, la que, como se hace en la cotidianidad a campo abierto, andando y realizando las diversas actividades del campo, difiere sustancialmente de la educación escolarizada, que se dicta encerrando a los estudiantes en aulas de clase, divergencia que se resaltarán más tarde cuando se toque particularmente lo pertinente a la educación Awá y, sobre todo, a la etnoeducación.

Una vez obtenida la información del conocimiento que los participantes tienen de sus costumbres, y teniendo en cuenta que ya sacaban a relucir cambios o modificaciones que se han dado en ellas hasta el punto de que muchos de los participantes afirmaron que las costumbres Awá se están perdiendo, se pasó a preguntarles acerca de tales cambios y, sobre todo, si están de acuerdo o no con tales alteraciones en su cultura. Fue así que en la entrevista focal se les preguntó si consideran que las costumbres deben conservarse sin cambio alguno o, por el contrario, si deben estar abiertas a cambios de acuerdo a la época actual. A lo que unos estudiantes respondieron que las costumbres deben conservarse sin cambios de fondo para así mantener su identidad cultural, aunque otros son

partidarios de que se admitan o introduzcan cambios de acuerdo con la época, y argumentan que cosas como la tecnología o el cambio de transporte, por su utilidad, no se pueden evitar, que inclusive les reportan beneficios, pero hicieron la salvedad de que dichos cambios dentro de sus costumbres deben hacerse de manera prudente, pues saben que si se adoptan mucho las costumbres de afuera se presenta el riesgo de que su identidad cultural poco a poco se debilite y tienda a desaparecer y también ellos como pueblo indígena, se encontraron frente al evento de que también les es necesario aprender cosas de afuera si quieren seguir estudiando en la universidad en otras ciudades. Unos estudiantes dijeron que no opinaban porque, afirmaron, que “hablar de las tradiciones culturales es de respeto y que a los adultos no les gustan los cambios”. En tal caso, no estamos seguros si dicha posición obedece a una actitud de reservación acorde con la característica de los Awá, de practicar el “secretismo”, o si se abstuvieron de contestar porque en realidad no tenían nada que decir, o, quizá lo hicieron por considerarse inhabilitados para ello, una opción muy posible, debido a que son partidarios de dichos cambios y ellos mismos son protagonistas de esas alteraciones en la cultura Awá, que las manifiestan en silencio ostentando varias “modernizaciones” en su manera de ser, de vestir y de presentarse, adoptando modos y modas de la sociedad hegemónica dominante.

Este último supuesto se corrobora teniendo en cuenta que los padres de familia respondiendo a varias preguntas de la encuesta sobre esta temática de cambios actuales en las costumbres Awá, y sobre todo a la última pregunta que inquiría si sienten vergüenza u orgullo de ser Awá, afirmaron que ellos, los padres, sienten orgullo de su condición indígena, pero que sus hijos se avergüenzan de ello sobre todo cuando salen al pueblo y les gritan “¡Awá!”, y que notan una doble actitud en sus hijos, que dicen que sienten orgullo de ser indígenas pero que en la práctica se avergüenzan, lo cual se demuestra en que les gusta imitar a la gente del pueblo o de la ciudad, pero es mejor dejar esta apreciación confrontativa para cuando se llegue propiamente a la consideración de las preguntas de la última categoría. Ahora es preciso continuar recorriendo la reacción de los participantes siguiendo el orden de preguntas en la entrevista focal y en la encuesta.

Efectivamente, ante la misma pregunta que sobre conservación o modificación de las costumbres se les hizo a los padres de familia en la entrevista focal, ellos afirmaron que quieren que sus costumbres se conserven sin muchos cambios “en lo principal”, pero aceptan que se introduzcan algunos cambios, sobre todo si hay en dichos cambios utilidad y beneficio para su calidad de vida, “como el transporte en moto o carro”, y que adecúe “para convivir con otras culturas”. No obstante, todos están de acuerdo en que no se deben introducir costumbres de afuera “como eso de vestirse con pantalones rotos y hacer fiestas como los mestizos”. Además, claman por el rescate del idioma Awapit. Pero también es claro, sobre todo para los jóvenes, que los indígenas Awáno pueden ser “marginados” de que acojan algunas formas externas de otras culturas, pues tienen derecho como cualquier persona a no ser excluidos de asumir otras expresiones culturales, por

cuanto es una realidad actual que las naciones y las culturas interactúen todas en el mundo, son vecinas, y precisamente la interculturalidad propugna por una interacción sana de todos los pueblos llevando cada uno sus respectiva expresión cultural.

Queriendo ahondar en el pensamiento de los Awá en torno a cambios en sus costumbres, se procedió a formularles a estudiantes y padres de familia en la encuesta tres preguntas seguidas al respecto, así en la cuarta se les solicitó que describan cambios que se han dado en diversas costumbres, a lo que la totalidad de estudiantes contestó que se han dado varios cambios principalmente en el vestir, en el lenguaje y la adopción de modas de afuera o de la gente del pueblo o ciudad. En efecto, todos admiten que ellos mismos se visten como la gente del pueblo, que se peinan según ven las modas en el pueblo o en personajes de la televisión. Todos reconocen que hablan en castellano y que ya no hablan en el idioma Awapit, e inclusive algunos estudiantes señalan que aprenden a hablar palabras en idiomas extranjeros como el inglés. En lo relativo a la vivienda unos estudiantes respondieron que si bien todavía muchos indígenas construyen sus casas con madera o tablas en su estructura principal, ya definitivamente han dejado de techar con hojas de vijao o bijao o gualte para dar paso a los techos de zinc; otros estudiantes respondieron que también se han dado más cambios en las viviendas porque algunos indígenas ya las construyen de cemento y ladrillo como las casas de la gente del pueblo y la ciudad. Unos estudiantes mencionaron el uso de telefonía móvil o celulares y con mayor frecuencia afirman que la televisión es el medio informativo y tecnológico que les ha permitido observar y conocer costumbres de la cultura de afuera, hasta el punto que ya muchos indígenas jóvenes han acogido “costumbres de otras culturas” y “es como en la televisión el peinado y el vestuario” y escuchan “música de otros países”.

Los padres de familia respondiendo a la misma pregunta, se refieren a los cambios que están protagonizando sus hijos, las nuevas generaciones de indígenas Awá y que preocupa a los mayores, de ahí que siempre hablan de “los jóvenes”, describiendo que a sus hijos e hijas les gusta adoptar modos y modas de la gente del pueblo y de la ciudad. Un padre puntualizó: “hoy en día ya los jóvenes ya no se diferencian con los del pueblo, con los «wisha» (mestizos)”, y otro señaló: “hoy se está cambiando todo, en todo”, y así cada uno de los padres especificó unos cambios en las costumbres y las imitaciones que los jóvenes Awá vienen haciendo de los jóvenes del pueblo o de la ciudad, modos de afuera que les llega inclusive a través de la nueva tecnología y la televisión, de los celulares, viendo videos, películas y novelas, y de su contacto con actores armados del conflicto colombiano, de todo ello extraen sus modelos a imitar. Precisamente un padre anotó: “La juventud ya no obedece como antes, ahora andan con celular y con moto, miran mucho video y TV, salen mucho al pueblo a bailar y tomar”, y otro padre afirmó que los jóvenes ya no saben de la cultura propia “solo quieren salir al pueblo, comprar moto y vestirse como «traqueto»”; otro anotó: “les gusta ponerse camuflado y pañueleta en la cabeza como la guerrilla”. En fin, los padres destacan

cómo “desde los 10 años para adelante”, los jóvenes se peinan “con los pelos arriba”, usan gafas, tienen celulares, compran moto, “visten pantalones rotos”, llevan “zapatos tenis, camisetas con palabras en inglés, peinados con gomina, tatuajes, aretes, gafas”, y “hasta se hacen los paisas”, y claro, con todo eso, “no quieren hablar la lengua [Awapit], y no quieren ir a la minga”. (Ver Figura 10)

Luego se les pidió a los estudiantes si consideran que las costumbres deben conservarse, a lo que la gran mayoría respondió afirmativamente, varios estudiantes simplemente respondieron que sí sin agregar nada, mientras que otros dieron algunas razones como aquella de conservar la identidad cultural, pero un grupo significativo de encuestados se negó a responder contestando solamente “no sé”, lo que parece que se inclinan más bien por los cambios ya que ellos mismos son los que han adoptado modificaciones en su vestuario y presentación personal, lo cual concuerda con lo que un estudiante respondió: “algunas costumbres se deben cambiar”, sin especificar cuáles.

**Figura 10. Estudiante Awá con modo de vestir citadino.**



Fuente: Esta investigación.

A su vez, unos padres de familia manifestaron que son partidarios de que sus costumbres deben conservarse, dando diversas razones, desde las más radicales como la de un padre que afirmó: “Si se debe respetar nuestra cultura, nuestra ley de origen, nuestros saberes ancestrales, no tienen por qué cambiar”, o la de otro que anotó: “nuestras costumbres se deberían respetar y conservar”, en lo que se

nota que ese sería su anhelo pero difícil de lograrlo, porque al comienzo de su respuesta anotó con añoranza: “nuestras costumbres eran más buenas y sanas”. Otros padres señalaron que ya no se puede evitar los cambios “porque lo de afuera domina sobre todo a los jóvenes”, y un padre anotó: “yo si quiero que se conserven pero ahora ya no se puede porque viene mucha gente de afuera y enseñan esas cosas pero si hay que luchar para conservar algo de lo nuestro”. Y otros padres afirmaron que se deben aceptar los cambios porque “todo cambia” pero que deben hacerse en algunas cosas y no en todo, admitiendo que algunas innovaciones son útiles y hasta necesarias, “como el celular, la televisión, el transporte” pero al mismo tiempo “tratar de conservar algunas cosas buenas” como anotó uno, y completó otro: “hay que conservar la lengua propia, los ritos sagrados, «la comida sana»”.

Es decir, varios padres de familia concuerdan con sus hijos en que se pueden admitir algunos cambios en sus costumbres.

Seguidamente se les formuló una pregunta en el sentido de si consideran que las costumbres deben estar sujetas a cambios de acuerdo al tiempo actual, como una forma o recurso estratégico para que el Pueblo Awá se abra al mundo. La mayoría de estudiantes contestó estar de acuerdo con que las costumbres de su pueblo deben estar sujetas a cambios, aludiendo algunos de ellos a que deben conocer más respecto de las tecnologías del mundo moderno, inclusive algunos consideran que eso significa tener una “ayuda mutua en la sociedad tanto tecnológicamente como en estudios”. Casi todos los estudiantes están de acuerdo con que la adopción de cambios según los avances tecnológicos de esta época es una posibilidad que tiene el Pueblo Awá para “abrirse al mundo” y no quedarse aislados. Sin embargo, una minoría se manifestó en contra de dichos cambios, aduciendo algunos que tienen dudas al respecto. Otros estudiantes afirmaron: “no queremos que la tecnología llegue a nuestro territorio, a nuestra comunidad”. Y otros estudiantes, en una posición intermedia o moderada anotaron que las costumbres deben estar sujetas a cambios “pero depende, se cambiaría algunas cosas”.

De manera similar a la de los estudiantes, los padres de familia en su totalidad afirmaron que las costumbres Awá deben estar sujetas a cambios de acuerdo al tiempo actual, aclarando que sus costumbres en sí mismas son buenas y sanas pero que es difícil evitar algunas influencias procedentes de la cultura de afuera y de otros pueblos, y que, por lo tanto, se deben admitir algunos cambios que sean útiles y necesarios “como manejar carro, máquinas para nuestro desarrollo”, según afirmó uno; en tanto otro padre señaló que “hay cosas de la medicina que hay que aprender porque nuestra medicina tradicional ya se ha perdido”, y, agregó, “también hay que aprender cosas de la tecnología”. En la misma línea otro padre apuntó: “a medida que se abra carretera ya no se usa caballo sino moto porque es más rápido”, otro padre afirmó: “Si hay que cambiar algunas costumbres, antes se andaba a pie o caballo, ahora se anda en moto o carro «onde se puede». Otros

padres de familia se pronunciaron en una posición de articulación entre su cultura Awá y las de afuera, y así un padre afirmó: “Hay que aprender costumbres de afuera pero también respetar y conservar las nuestras”, mientras que otro apuntó: “Hay que cambiar como cambian todos los pueblos pero hay que guardar cosas de la cultura que nos da más identidad como Awá”, buscando así el equilibrio por interculturalidad. Como se puede apreciar, en estas respuestas los padres de familia se mostraron más flexibles y no tan radicales a los cambios de sus tradiciones de acuerdo al tiempo, de donde se colige que la cultura autóctona del Pueblo Awá al combinarse con otras culturas tiene mayor posibilidad de subsistir, que si se aislara totalmente por no aceptar algunas modificaciones o incorporar nuevas costumbres, tal como afirma Benhur Cerón: “No obstante este proceso de aculturación, las actividades tradicionales subsisten y se combinan con las adquiridas; todo en conjunto permiten la subsistencia del indígena”<sup>250</sup>.

Con el ánimo de ampliar la indagación sobre el conocimiento que los estudiantes y padres de familia Awá tienen de las causas o del por qué se han dado los cambios y modificaciones en su cultura en los últimos años, se les solicitó que describieran brevemente algunos factores externos a su comunidad que alteran o modifican valores o costumbres del Pueblo Awá, factores como actores armados, narcotráfico y modos y modas de la cultura occidental, encontrándose que un grupo significativo de estudiantes prefirió abstenerse de responder diciendo que tenían dudas sobre este particular, o simplemente respondieron que no sabían. Sin embargo, otros estudiantes contestaron que son los actores armados, el narcotráfico y las modas de otras culturas que les llegan por la televisión los que producen las modificaciones en sus costumbres, y así un estudiante afirmó: “nos gusta cómo se visten en la televisión” y otro aseguró que acogen “vestuario de traquetos, hablar como paisas y coger modas de la televisión”.

Por su parte los padres de familia esta vez, fueron más amplios en sus respuestas, y así algunos afirmaron que entre los factores externos que impactan las costumbres y valores Awá están la televisión y la tecnología a través de celulares, pero también la educación que se les da a los jóvenes Awá, según afirmó uno de los encuestados: “La educación que da el gobierno no nos ayuda a conservar lo nuestro, no es enseñanza de nuestra cultura, es todo lo de afuera; también la televisión y el internet y los celulares modifican nuestras costumbres”. Otro padre anotó cómo confluyen factores como la carretera, la electrificación, la educación, el conflicto armado y hasta las ONG’s, en hacer cambiar su manera de ser Awá, en efecto, afirmó: “la construcción de la carretera, nuevos colegios y escuelas, «gente nueva», la televisión, la violencia de los grupos armados, las ONG’s que vienen a ayudarnos”, y otro padre señaló cómo la electrificación ha llevado más males que bienes al Pueblo Awá porque “como ya llegó la luz ahora ya se hacen bailes y fiestas como las de los «wisha» (mestizos)”, y, según afirmó otro: “cuando se logró la electrificación de algunas zonas empezó a cambiar

---

<sup>250</sup> CERÓN, Los Awa-Kwaiker, Op. cit., p. 50.

muchas cosas por el uso de la T.V., la radio, equipos de sonido, además la gente sale más al pueblo por miedo a la guerra y allá cambia las costumbres”; y, como anotó otro padre, los jóvenes Awá adoptan la “forma de vestirse como «guerrilleros o paracos». Los jóvenes quieren imitar a los del cine y la televisión, o también como «los del pueblo». Un padre de familia aseguró que los actores del conflicto armado también enseñan otras costumbres de afuera: “Cuando entran los armados (ejército, guerrilla, paramilitares) enseñan «cosas», otros vestidos, como hablar, cuando salen al pueblo aprenden otras cosas como jugar billar y cartas” (Ver Figura 11). Así los padres de familia señalaron unos factores de cambio cultural que no fueron identificados por los estudiantes, sus hijos, entre los que se cuentan eventos que a primera vista pueden tenerse por buenos como la electrificación y la acción de las ONG’s.

## 5.2 EDUCACIÓN AWÁ

Luego de haber averiguado sobre las costumbres, entre las cuales se incluye la crianza de los hijos según acostumbran los Awá, se pasó a indagar en torno a la

**Figura 11. Estudiante Awá asumiendo gestos y modas de cultura foránea.**



Fuente: Esta investigación.

Educación Awá. Un primer paso de esta indagación la constituyó, sin duda, la observación participativa a través de revisión de cuadernos de los estudiantes para ver si durante el desarrollo de clases se hace alguna alusión al respecto o se incluye lo atinente a la educación tradicional entre los contenidos o en el contexto de las clases, y se mirapor los cuadernos que en el desarrollo de contenidos de las distintas áreas y asignaturas curriculares no se da espacio a la educación Awá, los profesores afirman que dichos contenidos no se contemplan en los lineamientos educativos expedidos por el MEN en los estándares curriculares y que, además, no les quedaría tiempo para hacerlo, siendo la mayor justificación el desconocimiento que ellos tienen de dicha educación Awá, la que, por otro lado, confronta con la educación escolarizada porque a diferencia de esta, la educación Awá se hace en la cotidianidad de la vida de los indígenas, en el campo, durante el trabajo y demás actividades. Esta idea es ratificada por los padres de familia durante la reunión de padres celebrada con ellos, quienes afirmaron que los docentes mestizos desconocen todo lo relacionado con la educación indígena, siendo ese un gran vacío que ellos sienten de la educación del colegio, porque sostienen que una de las razones de la creación del colegio era que sus hijos fortalecieran su identidad cultural aunque aprendan también cosas de los mestizos.

Un segundo paso fue hacer la indagación en el contexto de las entrevistas focales a estudiantes y padres de familia, por lo que se les preguntó: “¿Qué es la educación Awá y de qué manera se lleva a cabo?” Unos estudiantes contestaron de manera difusa y vaga afirmando que la educación Awá se relaciona con sus costumbres y tradiciones, no agregando más. En cambio otros dieron una respuesta más concreta afirmando que educación Awá es aquella “con que nos forman en las casas y en nuestras familias desde que somos pequeños”. Y otros estudiantes se remitieron a decir que es la educación relacionada con su lengua y sus costumbres. Es decir, la mayoría de estudiantes no tienen claridad sobre su educación Awá, lo que deja entrever debilitamiento en este aspecto. Por su parte los padres de familia afirmaron que la educación Awá es la manera de criar a los hijos según ellos mismos fueron criados, en compañía de sus padres en el campo y la montaña trabajando la tierra según las costumbres Awá, aprendiendo en la montaña a cazar, pescar y recolectar los frutos para alimentarse, aprovisionándose solamente de lo necesario, lo que van a consumir sin desperdiciar nada para no indisponer a los espíritus guardianes de la naturaleza. Además, unos padres agregaron que dentro de la educación Awá se incluye el practicar la medicina tradicional para curar sus enfermedades, lo cual implica la formación de los médicos o Sabedores Awá.

Queriendo confrontar la información sobre educación Awá recogida grupalmente y de viva voz en las entrevistas focales con las respuestas individuales sobre el mismo tema, se les solicitó en la encuesta que explique brevemente lo que entiende cada uno por educación Awá. Nuevamente, al igual que en la entrevista focal, los estudiantes respondieron de manera difusa, afirmando que la educación

Awá se refiere a las costumbres y tradiciones de su pueblo y comunidad pero sin entrar en más detalles; otros dieron respuestas mucho más vagas afirmando, por ejemplo, “que la tradición es la base del pueblo para las personas indígenas”, o que “es todo el entorno y saberlo”, y un estudiante afirmó: “la educación está cambiando, hace mucho tiempo nos enseñaban mucho la lengua”. Y un grupo significativo de encuestados respondió simplemente: “no sé”. Sin embargo, hubo un estudiante que dio la mejor respuesta, afirmando que la educación tradicional Awá es “como nos educan y nos crían desde pequeños hasta grandes”, y claro este fue el estudiante que más habló en la entrevista focal y los demás hicieron como acatar lo que él dijo. En la encuesta parece que al no tener el amparo del grupo, cada uno prácticamente no supo qué responder sobre el tema particular que se les solicitaba. La vaguedad de las respuestas de los estudiantes a esta pregunta deja ver que las nuevas generaciones tienen una idea poco aproximada de lo que es la educación Awá, en muchos de ellos no hay claridad dando a entender que esta tradición también ha sufrido en su estructura y transmisión, lo cual se especifica en la respuesta de uno de los estudiantes cuando contestó que “la educación está cambiando, hace mucho tiempo nos enseñaban mucho la lengua”, de lo cual, se sigue que si se pierde la lengua, nervio y fuente cultural, se tiende a perder la formación original.

Parece que a los padres también les sucedió algo similar a los estudiantes, que durante la entrevista focal, como son intervenciones en grupo, a veces más hablan algunos y los demás simplemente asienten o aprueban lo afirmado por los otros, y luego frente a las encuestas, como son respuestas individuales, algunos padres no mantienen la posición asumida durante las entrevistas en vivo. Fue así cómo analizando las respuestas a la pregunta, en que igual que a los estudiantes se les solicitó que explicaran brevemente lo que entiende cada uno por educación Awá, parece que la mayoría de ellos no captó correctamente la pregunta, que referida a la educación Awá está relacionada con la práctica que ejercen ellos en sus hogares en la crianza de sus hijos. Solamente un padre de familia estuvo más acertado en su respuesta al afirmar que es “la que enseñamos desde la casa, desde la familia, desde nuestro resguardo, desde nuestras organizaciones indígenas”. Los demás padres se refirieron con “educación tradicional” a lo que esperan que sea la educación escolarizada que reciben sus hijos, así uno afirmó: “es la educación que enseñe nuestras costumbres como la lengua propia, nuestras artesanías y que tenga en cuenta el «Derecho Propio»; otro señaló: “es la educación que debe ser nuestra, que respete nuestras tradiciones”; otro anotó: “es la educación nuestra que enseñe nuestros usos y costumbres, nuestra cultura”; otro aseguró: “Es la educación que nos corresponde pero es de mala calidad porque no enseña lo nuestro”; otro afirmó: “Es esa que impone el gobierno tradicionalmente”, y otro más: “Es la que manda el gobierno para todos, indiscriminadamente, una educación que tenga en cuenta las diferentes culturas si sería buena”.

La actitud de los padres de familia es preocupante, por cuanto ellos expresaron la educación que querrían tengan sus hijos, pero no identifican la educación Awá como la que desarrollan en la crianza de sus hijos, a pesar de que cuando manifiestan lo que sería su educación propia mencionan que tenga en cuenta sus costumbres, su ley de origen y demás.

Precisamente, en la entrevista focal, para llevarlos a captar que la educación tradicional está estrechamente relacionada con la formación Awá en cuanto a crianza de los hijos, proceso en el cual los Awá transmiten costumbres y valores culturales Awá, se les formuló la siguiente pregunta: “¿De qué manera se da la crianza Awá y cómo se forma en las relaciones interpersonales y del ser humano con la naturaleza?”, a lo que los estudiantes expresaron algunas ideas de algunas maneras de crianza, que les enseñan a trabajar en el campo, a cazar y pescar, que van con sus padres y allí aprenden esas actividades. Unos estudiantes concretaron su idea manifestando que les enseñan a respetar la naturaleza porque “vivimos de ella”, y otros estudiantes incluyeron el evento de la conformación de parejas, que se da a los 14 años, tiempo en el cual ellos y ellas ya han recibido la formación necesaria para vivir según las costumbres Awá, formación resumida en el respeto a la naturaleza porque son conscientes de su interacción con el medio ambiente, “somos hijos de la montaña y vivimos de ella”. De su parte, los padres de familia contestaron que a sus hijos los crían “desde bien pequeñitos en la familia”, les enseñan a respetar a los padres y mayores y los corrigen cuando se portan mal. Desde que pueden caminar los hijos varones son llevados por sus padres al campo para que aprendan viendo y haciendo las labores agrícolas de siembra y recolección de frutos, la cacería viendo cómo se preparan las trampas, y a las niñas que permanecen con sus madres les enseñan las labores de cocina y las artesanías de confección de higras y gorros. En las mingas aprenden el trabajo comunitario.

Es de señalar que se quería llevar a los participantes a una definición de conceptos y a la vez homologación de algunos, como entre educación y formación tradicional que implica crianza de sus hijos, donde evidentemente se da la “educación” como transmisión vivencial y práctica de las costumbres y tradiciones Awá. Precisamente por ello y previendo posibles confusiones o imprecisiones, después de hecha una pregunta se les hacía otras que en el fondo aluden a un mismo tema aunque tienen la apariencia de ser distintas. En esta tónica se hicieron preguntas en la encuesta que convergen temáticamente, con la educación y formación tradicional, lo cual no se hacía para confundir sino para tener seguridad.

Fue así que indagando sobre la formación tradicional se les solicitó que describieran brevemente los contenidos o temas que desarrollan durante ese proceso formativo, inclusive entre paréntesis se les sugirió posibles temas como: el trabajo, cultivo de la tierra, preparación de alimentos, relaciones con demás integrantes de la familia, conformación de parejas y rituales. Los estudiantes

entregaron unas respuestas que de manera individual no dicen mucho, son ideas sueltas que miradas en conjunto arrojan una idea global de los principales contenidos de la formación Awá. Así, mientras un estudiante simplemente dijo que “el tema que desarrollan en la formación Awá es el trabajo”, otros estudiantes dieron detalles de lo que les transmiten a través del trabajo en el campo, que cultivan la tierra con abono orgánico, que trabajan en familia y a veces en mingas comunitarias donde aprenden a respetar a los familiares y mayores, se infiere que el trabajo de campo lo aprenden los varones, mientras que las mujeres aprenden oficios de cocina como “hacer bala” o majada de plátano o chiro, detallando unas estudiantes que para eso “se coge la piedra y se machucan los plátanos y así sale la bala”. Unos estudiantes incluyeron que el cultivo de la tierra está cambiando por la intervención de la tecnología. Otros estudiantes mencionaron que parte de la formación Awá es la conformación de parejas afirmando “siempre acostumbran a conseguir pareja y a temprana edad y en unión libre”. Unos estudiantes mencionaron las curas tradicionales del chutún y otros dijeron que no sabían o que la formación Awá “es normal, igual que en la otra cultura”.

Es de resaltar que aquellos estudiantes que contestaron que la formación Awá “es normal, igual que en la otra cultura”, tienen un desconocimiento de sus costumbres en cuanto a formación y crianza de los hijos, es decir, lo cual se debe, posiblemente, a que son ellos mismos quienes por adopción de otras costumbres ya están desligados de las costumbres, y les parece igual su cultura que la cultura de afuera, sin duda ellos son a quienes algunos padres se refieren cuando hicieron afirmaciones como las siguientes en el contexto de preguntas anteriores: “hoy en día ya los jóvenes no se diferencian con los del pueblo, con los «wisha» (mestizos)”, “la juventud ya no obedece como antes..., salen mucho al pueblo a bailar y tomar”, “solo quieren salir al pueblo, comprar moto y vestirse como «traqueto»”, “les gusta ponerse camuflado y pañueleta en la cabeza como la guerrilla”, “desde los 10 años para delante”, los jóvenes se peinan “con los pelos arriba”, usan gafas, tienen celulares, compran moto, “visten pantalones rotos”, llevan “zapatos tenis, camisetas con palabras en inglés, peinados con gomina, tatuajes, aretes, gafas”, y “hasta se hacen los paisas”, y claro, con todo eso, “no quieren hablar la lengua [Awapit], y no quieren ir a la minga”.

Por su parte, los padres de familia ante la misma pregunta, sobre descripción breve de contenidos y temas de la formación Awá, anotaron distintos aspectos, así unos se refirieron a las formas de cultivo, otros a la enseñanza del respeto a los padres, mayores y autoridades, otros destacaron cómo transmiten las labores del campo, siembras y práctica de caza, pesca y recolección de alimentos. Otros hicieron alusión a otras costumbres como las honras fúnebres y la conformación de parejas. Un padre de manera sintética incluyó varias de las costumbres Awá y el proceso progresivo de formación cuando señaló: “Primero hay que enseñar quiénes somos y de dónde venimos, las prácticas y las relaciones buenas con la naturaleza. Hay que enseñar nuestra historia y nuestro territorio, nuestra cosmovisión, nuestra lengua Awá-pit”. Otro encuestado anotó: “Cómo y cuándo es

de sembrar según la luna, también cuándo es de cosechar; cómo se caza, se pesca y se pone las trampas, cómo se prepara “la bala” (pala piando) se lee bala – comida Awá”. Otro padre afirmó: “La lengua Awa-pit, aunque muy poco, la obediencia a los padres y mayores y a las autoridades, ir a los rituales y aprender mirando y haciendo, aprender a cultivar según nuestras técnicas y conocimientos propios”. Un padre señaló que la formación implica saber de “Los cultivos de «sol y sombra», socalar la tierra, tumbar la maleza y regar las semillas. El hermano mayor manda e impone el orden si faltan los padres. Las parejas se juntan, «así somos»”. Un padre anotó: “Las honras de los muertos, se invita a toda la gente a jugar partido de micro, se sirve mucha comida para que el “finado” venga a comer y pueda irse “bien comido” y después tomen todos los invitados y se hace baile”. Y un padre afirmó: “al caer la tarde se enseña a los niños a respetar a los mayores y a los líderes”. Si se compara estas afirmaciones con las de los estudiantes a la misma pregunta, se evidencia que lo que saben los padres sobre su formación no la saben del todo sus hijos, denotando en ello que el salto generacional implica ruptura de las tradiciones.

Queriendo ahondar en la relación del indígena Awá con la naturaleza, lo cual implica la identidad del Awá con su territorio, relación identitaria que se transmite de padres a hijos en el contexto de la educación o formación tradicional, se les pidió en la pregunta 10 de la encuesta, tanto a estudiantes como a sus padres, que describieran brevemente la enseñanza tradicional en cuanto a la relación del ser humano con la naturaleza, que comprende la relación del ser humano (Awá) con la naturaleza en general y particularmente con los recursos naturales de aire, agua, tierra, la flora, la fauna y con el cosmos a través de la luna o el sol, los estudiantes respondieron que aman y respetan la naturaleza porque ellos se identifican como hijos de la naturaleza incluyendo todo lo que ella comprende, y que la enseñanza tradicional que les transmiten es de respetar y cuidar la naturaleza en las plantas, los animales, el agua, el aire y la tierra, tal como afirmó un estudiante: “la enseñanza que nosotros recibimos es respetar la tierra porque somos hijos de ella y así con las demás cosas”, o como de manera sintética afirmó otro estudiante: “a la naturaleza debemos respetar porque ella es nuestra madre”. Sin embargo, algunos estudiantes se salieron del tema concreto que se les preguntaba, como uno que dio por respuesta lo relativo al trabajo artesanal afirmando: “Hace tiempo se enseñaba a hacer la higrá, el canasto, el gorro, ahora ya se está perdiendo, ya viene todo del pueblo”. Y no faltaron estudiantes que respondieron “no sé” o más reacios todavía dejaron el espacio en blanco sin respuesta alguna. Nuevamente, se conjetura que estos estudiantes que dejaron el espacio de respuesta en blanco o que respondieron que no sabían, son aquellos que han adoptado costumbres de la cultura occidental, las que les parece “normal”, y que por ello mismos se han desarraigado de la cultura del Pueblo Awá. Aunque, valga decirlo, aquellos que contestaron con acierto a esta pregunta y a otras relacionadas con sus tradiciones, no es que sean de mucha fiabilidad, debido a que como algunos padres afirmaron con relación a la pregunta final de la encuesta, sobre orgullo o vergüenza de ser Awá, “los hijos dicen que sienten

orgullo..., pero al salir al pueblo les da vergüenza cuando les gritan ¡Awá!”, de donde se desprende la posibilidad que de igual manera, algunos estudiantes saben de teoría cuáles son las costumbres Awá de educación y formación tradicional pero ya no practican eso que saben, extendiendo una brecha entre el conocimiento de su cultura y la vivencia de esa misma cultura en su persona.

Los padres de familia contestando a este mismo requerimiento sobre descripción breve de la enseñanza sobre la relación del Awá con la naturaleza, suministraron varias ideas, así un padre afirmó que enseñan a respetar la naturaleza sembrando y cosechando “teniendo en cuenta las fases de la luna. No se debe comer los frutos caídos porque «da chutún», hay que dejar descansar la tierra antes de otra siembra”. Otro encuestado anotó que “el humano debe respetar la naturaleza, saber y conocer las plantas para los diferentes usos, saber coger las frutas, saber cazar los animales que son para comer”. Un padre en forma muy resumida expresó la relación Awá-naturaleza, anotando: “Respeto con la montaña porque es nuestra madre”. Otro encuestado ampliando la idea anterior afirmó: “Somos nacidos de la montaña, del bosque y del agua, del trueno y de la lluvia, por eso tenemos que saber convivir con ellos y con los espíritus que dirigen la selva”. Un padre comparó la formación tradicional con la educación escolarizada, y las actitudes del Awá y del blanco sobre la naturaleza: “Al estudiante hay que enseñarle en el medio propio, en medio de la naturaleza, no encerrarlo en un aula, en la práctica cómo se trata a la tierra, a las plantas y a los animales sin hacer daños a la naturaleza como lo hace “el hombre blanco”. Y otro padre aludió al cambio de costumbres por la llegada de “la coca”: “Hay que respetar la naturaleza, cazar solo lo que se necesita para comer, lo mismo con las plantas; pero ahora con la llegada de la “coca” ya se están perdiendo las buenas costumbres”. Como se puede apreciar, los padres saben de sus costumbres tradicionales sobre enseñanza de la relación del Awá con la naturaleza, pero no pueden evitar sacar a colación que la influencia de la cultura occidental que les ha llegado fuerte con nuevas costumbres, como el cultivo de coca, ha trastornado sensiblemente los valores culturales del Pueblo Awá, de ahí aquel padre puntualizó: “ahora con la llegada de la “coca” ya se están perdiendo las buenas costumbres”. Y es que, como se sabe, la coca no llegó sola, sino que alrededor de ella llegaron los distintos actores armados del conflicto colombiano, que invadiendo el Katsa Su o Territorio Awá, trastornaron y trastocaron, de muy mala manera, los valores y tradiciones del Pueblo Awá.

En este punto cabe señalar que la información suministrada por estudiantes y padres de familia de los Grados Diez y Once acerca de los contenidos y temas de la educación y formación Awá, y acerca de la enseñanza sobre la relación del indígena Awá con la naturaleza, converge con la concepción que los Awá tienen de la Naturaleza según es expresada en lo que ellos llaman su Ley de Origen, la que a su vez no es otra cosa sino la esencia identitaria como Pueblo Awá, la razón de ser Inkal Awá o Gente de la Montaña, según es formulada y expuesta dicha Ley en el Mandato Educativo Awá:

La Ley de Origen es todo aquello que ordena el mundo, incluso hasta después de nuestra muerte. (...), la Ley de Origen es el conocimiento profundo de nosotros mismos, de nuestra forma de pensar y conocer el entorno, en un orden armónico entre la naturaleza y nuestro ser. La Ley de Origen es un pensamiento integral que articula todos los espacios de la vida del indígena Awá, con una ideología específica y una forma de aprender y de enseñar. Entonces la Ley de Origen implica un orden del universo, del conocimiento, acumulado por los Médicos Tradicionales y nuestros Mayores, transmitidos a través de nuestros rituales y nuestras normas o consejos con el fin de mantener el equilibrio social y cultural como pueblo. De los principios de esta Ley destacamos el concepto de Naturaleza, la relación con la madre tierra, las normas culturales y espirituales que ordenan nuestro territorio, la familia y la comunidad; los cuales son transmitidos de generación en generación, aunque con el transcurrir del tiempo hayamos sido sometidos a cambios a los que hemos resistido<sup>251</sup>.

Es preciso agregar que la parte final del texto citado no se cumple, aquello de que los principios de la Ley de Origen “son transmitidos de generación en generación, aunque con el transcurrir del tiempo hayamos sido sometidos a cambios a los que hemos resistido”, toda vez que, como ya se afirmó anteriormente, por las respuestas de los estudiantes y padres de familia a las preguntas sobre costumbres tradicionales, en los últimos años esa transmisión de generación en generación ha sufrido una ruptura profunda, los mismos padres lo confirmaron cuando afirmaron entre tantos otros señalamientos antes mencionados “la juventud ya no obedece como antes”, “hoy en día ya los jóvenes no se diferencian con los del pueblo, con los «wisha» (mestizos)”, lo cual concuerda con lo que en el mismo documento del Mandato Educativo del Pueblo Awá se afirma acerca del riesgo que tiene para la conservación de las costumbres tradicionales la apropiación de elementos de culturas de afuera. En efecto, se afirma en el Mandato Educativo: “En la apropiación de elementos que no son de nuestra cultura corremos el peligro de olvidar lo que sabemos sobre nosotros”<sup>252</sup>.

### **5.3 CRITERIOS FUNDAMENTALES DE LA ETNOEDUCACIÓN**

Habiendo recogido la información de estudiantes y padres de familia acerca de las Costumbres Tradicionales y de la Educación y Formación Tradicional Awá, se quiso entrar a la parte central de la investigación, averiguar si la educación que se imparte a los estudiantes indígenas Awá en la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá está relacionada con la manera de ser, de pensar y de actuar Awá, es decir, si los docentes que allí laboran incluyen en los contenidos y desarrollo de sus clases costumbres y valores de la cultura Awá, acogiendo de esta manera los criterios de la modalidad educativa llamada Etnoeducación, que a primera vista y

---

<sup>251</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Mandato Educativo, Op. cit., pp. 49-50.

<sup>252</sup> Ibid., p. 49.

por si misma deben cumplirse teniendo en cuenta que la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá es una institución educativa creada para prestar el servicio educativo a una población escolar indígena, de donde deviene una primera instancia de la indagación sobre la percepción que tienen los estudiantes indígenas Awá de la Educación que reciben en su colegio, el cual en sí mismo constituye el corazón de este trabajo. La pertinencia de la Etnoeducación en esta institución educativa se infiere de su mismo nombre Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá que leído o “traducido” a su equivalente semántico sería “Institución Educativa Centrada en el Trabajo Agrícola de la Gente de la Montaña”.

Por consiguiente, y cumpliendo con la técnica de Observación Participativa, se revisaron los cuadernos de los estudiantes, sin evidenciar por ningún lado nada alusivo a la Etnoeducación o a su significado, es decir, allí no se menciona en ninguna parte de la educación diferencial para los grupos étnicos indígenas y otros, lo que lleva a que los estudiantes no tengan la menor idea de esta modalidad educativa, es decir, desconocen todo acerca de cuál es la educación que les corresponde según la ley y a la que tienen derecho como indígenas. Durante la reunión con los padres de familia se les preguntó al respecto, ellos expresaron unas opiniones aproximadas de lo que es la Etnoeducación, de pronto algunos casos individuales de unos padres que son más curiosos y se desempeñan como líderes comunitarios tienen una idea mucho más clara de la Etnoeducación, y tales opiniones apuntan a que Etnoeducación es para los padres de familia una educación impuesta por el gobierno pero que no fortalece los valores tradicionales de su cultura Awá.

Ahora bien, teniendo en cuenta que si el aprendizaje impartido acoge criterios etnoeducativos, lo menos que se puede esperar es que sea una educación que tenga en cuenta las particularidades culturales del Pueblo Awá, sus costumbres y valores tradicionales, en las entrevistas focales a estudiantes y padres de familia se les formuló la pregunta: “¿Consideran útil para su cultura Awá la educación recibida en la Institución Educativa Inkal Awá?”, a la que los estudiantes manifestaron que la educación que reciben tiene una utilidad parcial, en el sentido que ellos sienten que para su formación académica o de aprender cosas de la cultura de afuera si les es útil, que los capacita para desenvolverse en el pueblo o en la ciudad, por lo tanto, miran su mayor utilidad para el futuro inmediato en caso de continuar estudios en otras ciudades, es decir, la educación recibida les es útil a ellos como estudiantes “occidentales” más no como estudiantes indígenas, dejando en claro que la educación recibida es muy poco útil para su cultura Awá, según pedía la pregunta, y argumentaron que ello se debe a que los contenidos que les entregan enfatizan en conocimientos de la cultura de afuera y no se toca, o que muy poco se hace, aspectos de los valores tradicionales de la cultura Awá. Esta apreciación de los estudiantes concuerda con la respuesta de los padres de familia a la misma pregunta, toda vez que estos últimos afirmaron que la educación que reciben sus hijos es muy poco útil para su cultura, debido a que los docentes enseñan “muchas cosas pero de ellos y no de nuestras tradiciones”, que

sus hijos aprenden “cosas raras” y los jóvenes “van dejando de lado lo nuestro”, que, por ejemplo, aprenden el inglés y no el idioma Awapit. Sin embargo, unos padres consideran que la educación que reciben sus hijos les puede ser útil para que en el futuro “puedan defender nuestra cultura de los engaños de los de la gente de afuera”. En esta última afirmación de los padres parece albergarse una esperanza de reivindicación de ellos como pueblo indígena, pensando que al formarse sus hijos con educación de afuera podrán estar al nivel de los mestizos para enfrentarlos y confrontarlos haciendo valer sus derechos y condiciones de indígenas. Los padres guardan la esperanza de que sus hijos puedan hablar a los mestizos en los mismos términos de ellos, porque han aprendido a pensar y actuar como “la gente de afuera”.

Complementando la idea de la pregunta anterior, se les solicitó en otra que respondieran si la educación recibida tiene en cuenta los valores y tradiciones de la cultura Awá, a lo que los estudiantes contestaron que eso casi no se da, o se da muy poco, y eso porque algunos profesores mencionan algo de la cultura Awá. A su vez los padres de familia al contestar esta pregunta justificaron la respuesta dada a la pregunta anterior, es decir, ampliaron sus razones de por qué consideran que la educación recibida por sus hijos es poco útil para la cultura del Pueblo Awá, sosteniendo que ello se debe a que no se tiene en cuenta, o muy poco, los valores de la cultura Awá. Unos padres señalaron que a veces unos docentes que ya están mucho tiempo con ellos les hablan algunas cosas de las costumbres Awá a sus estudiantes, pero otros no porque “les enseñan lo de ellos, cosas de inglés y lo de la tecnología pero no saben hablar Awapit”, y es que, según otros padres, no tienen en cuenta los valores indígenas porque “no conocen mucho nuestra cultura entonces no la enseñan”. Como se puede apreciar por las respuestas de estudiantes y padres de familia, queda claro que la educación impartida en la Institución Educativa Inkal Awá adolece de no cumplir con los criterios de la etnoeducación o propia para los indígenas.

Queriendo tener mayor certeza de la información inicial recogida por observación participativa y a través de las entrevistas focales acerca de la educación que se imparte y reciben los estudiantes Awá del Resguardo Indígena de Magüí, en la encuesta se les formuló cuatro preguntas referidas a si dicha educación guarda relación con la Etnoeducación acogiendo sus criterios y lineamientos. Las preguntas relativas a esta categoría de Criterios Fundamentales de la Etnoeducación, se abrieron averiguando en primera instancia las ideas u opiniones que tienen los participantes sobre Etnoeducación, se les solicitó, por tanto, que explicaran brevemente qué entienden por Etnoeducación. A lo que la mayoría de estudiantes contestó no saber qué es etnoeducación, de pronto algún estudiante afirmó “es todo normal” como identificando esta educación con la educación occidental, otro estudiante relacionó etnoeducación con la formación de los docentes, y otro estudiante la relacionó con la gestión de organizar las comunidades indígenas. Se nota que los docentes no concientizan a sus estudiantes indígenas sobre la educación a que éstos tienen derecho.

Respondiendo a esta misma pregunta, los padres de familia dejaron ver que la mayoría no tiene claridad sobre qué es Etnoeducación, a excepción de unos pocos tienen una idea bastante aproximada al concepto. En efecto, un padre afirmó: “Es la educación que el Ministerio de Educación hace para nosotros”, y otro señaló: “Es la educación que el gobierno hace para los pueblos indígenas y negros”; otros padres aclaran que es la educación diseñada para los indígenas pero cuestionan su no aplicación, así uno afirmó: “Es lo mismo que la educación tradicional pero poco tienen en cuenta nuestros conocimientos ancestrales”, y otro aseveró: “La etnoeducación es lo que nos obligan a aprender los que nos gobiernan”. En tanto otro padre denota que no tiene claridad al respecto cuando afirmó: “Es algo que nos enseñan y es bueno porque es de nosotros”.

Queriendo averiguar el sentimiento de agrado que les genera la educación recibida en su Institución Educativa, dado que en la entrevista focal se les había preguntado por la utilidad de la educación recibida, entonces para llevarlos a tomar posición frente al agrado y la utilidad, que obviamente implica diferenciar las dos eventualidades, se les preguntó en la encuesta: “¿Le agrada la educación que recibe en la Institución Educativa Inkal Awá?” Todos los estudiantes encuestados respondieron afirmativamente, complementando sus respuestas con distintos comentarios, a excepción de algunos pocos que se limitaron a contestar que si les agrada sin agregar nada, o como el caso de un estudiante que solamente contestó “sí porque es buena”, o de otro que afirmó solamente “si me agrada”. Pero otros, como se afirmó, ampliaron sus respuestas haciendo alusión a la utilidad de la educación recibida para su futuro como personas que continuarán estudiando, o también agregando comentarios como los siguientes: un estudiante afirmó “Si porque me enseñan muchas cosas que me van a servir en la vida”, otro aseguró: “Si porque aprendemos muchas cosas, nueva tecnología e historias”. Un estudiante comparó la educación impartida por esta institución con las de otras instituciones cuando afirmó: “en la Institución Inkal Awá nos han brindado una educación mucho mejor que en otras instituciones y se habla mucho de nuestra cultura”, y otro estudiante complementó enfatizando en las buenas relaciones de los docentes con sus estudiantes: “Si porque los profesores son bien con los estudiantes y nos explican bien legal todo”.

Como se puede apreciar unos estudiantes justificaron el agrado por la educación con argumentos de utilidad, la que a su vez la encuentran por el beneficio para su futuro inmediato como estudiantes o porque les enseñan “muchas cosas que me van a servir en la vida”, mencionando entre esas cosas la “nueva tecnología”. Quizá los argumentos más ajustados a justificar el agrado que sienten por la educación recibida son aquellos de que en la Institución Educativa Inkal Awá les brindan “una educación mucho mejor que en otras instituciones” y el que se resume en la afirmación de un estudiante, le agrada la educación porque “porque los profesores son bien con los estudiantes y nos explican bien legal todo”, lo cual evidencia que el agrado por la educación deriva de unas relaciones interpersonales armoniosas y de buena amistad entre docentes y estudiantes.

Pero en ningún caso los estudiantes sacan a relucir que su agrado derive porque la educación que reciben concuerda o se compagina con la identidad cultural del Pueblo Awá.

De su parte los padres de familia respondiendo a esta misma pregunta pero formulada haciendo un breve giro, en el sentido de si a ellos, los padres, les agrada la educación que reciben sus hijas(os) en la Institución Educativa Inkal Awá, expresaron que les agrada poco, debido a que “enseñan muy poco de lo nuestro”, dejando en claro que no cuestionan la idoneidad de los docentes, “Los profesores son muy buenos y los preparan bien a los estudiantes”, anotó un padre, para agregar luego: “pero quisiéramos que les enseñaran más de nuestra cultura”. Y en esa misma línea contestaron los demás encuestados resaltando algunos que se enseña mucho lo de afuera, como afirmó uno: “enseñan «cosas raras» y muy poco de lo nuestro, enseñan inglés pero poco o nada enseñan nuestra lengua propia”; otro señaló: “Más o menos, tiene que mejorar con el tiempo para beneficio de nuestra cultura”. Otro padre anotó que deberían articularse la educación de afuera y la Awá: “Si es muy buena la educación pero queremos que haya «educación propia», nuestra. Queremos que en el tiempo se den «estas educaciones» de todo el mundo”, y otro padre respondió: “Un poco, yo si quiero que enseñen más nuestra cultura y también lo de afuera”. Como se puede apreciar, los padres de familia, a diferencia de sus hijos los estudiantes, manifestaron que les agrada poco la educación impartida a sus hijos, precisamente, porque la perciben o sienten desligada de su realidad de indígenas, valoran la educación como tal y el papel de los docentes pero cuestionan que esa educación no la identifican como “educación propia”, como una educación que “enseñe más nuestra cultura”. Es decir, salta a la vista un descontento en los padres de familia, precisamente porque la educación que reciben sus hijos es una educación igual a la que se da en cualquier parte de Colombia y no es una Etnoeducación propia para estudiantes indígenas.

Es interesante verificar cómo después de haber contestado a la pregunta sobre agrado por la educación recibida, los estudiantes ya no encontraron tan útil esa misma educación como cuando al respecto respondieron en la entrevista focal, en que la mayoría de estudiantes afirmaron que encuentran o sienten útil la educación recibida. En efecto, en la encuesta se les preguntó a los estudiantes: “¿Considera útil la educación que recibe en la Institución Educativa Inkal Awá?”, y las posiciones de los estudiantes, por sus respuestas-opiniones, estuvieron divididas, ya no fueron unánimes como en la entrevista focal, porque para unos estudiantes la educación es útil porque los prepara para cuando continúen estudiando y puedan realizar sus metas, o “porque esto nos sirve para que seamos algo en la vida”; pero otros estudiantes le concedieron una utilidad parcial, “casi no, un poco” dijo uno, mientras otro afirmó: “Si considero útil la educación por parte sí”, y otro estudiante contestó: “en algunas cosas pero no enseñan lo propio”. Y otros estudiantes contestaron que no saben o no respondieron. Aquí se

nota que aunque a todos los estudiantes les agrade la educación no todos la perciben como útil para su condición de indígenas.

Abordados con la misma pregunta, si consideran útil la educación que reciben sus hijas(os) en la Institución Educativa Inkal Awá, la totalidad de padres de familia encuestados respondió afirmativamente, explicando que dicha utilidad radica generalmente en que sus hijos adquieren las bases de conocimiento que luego les servirá para continuar estudiando en universidades, así un padre en forma resumida afirmó: “Es útil porque queremos que nuestros hijos vayan a la universidad y deben estar preparados”, y otro padre señaló: “Si, para que nuestros hijos salgan a estudiar a la Universidad”. Un padre afirmó: “Si es útil porque si tienen que salir a otros lugares con otras gentes tienen que saber costumbres y cosas de afuera”. Otros padres afirmaron que la educación es útil para que luego sus hijos defiendan la cultura y derechos del Pueblo Awá, así un padre anotó: “Si es muy útil porque necesitamos saber lo de afuera para poder defendernos”; otro padre afirmó: “Si porque tienen que prepararse porque tienen que seguir estudiando en Universidad o para trabajar, y por defender mejor nuestros derechos y que no nos engañen”. Si se comparan estas respuestas con los que dieron en la entrevista focal a la pregunta que averiguaba sobre lo mismo, se encuentra que la mayoría de padres respondió en aquella oportunidad que poco o muy poco útil para la cultura Awá era la educación recibida por sus hijos, pero concuerdan con que ya algunos en aquella ocasión afirmaron que le encontraban una utilidad relativa en el sentido de que les serviría a sus hijos e hijas para su futuro inmediato para cuando tuvieran que salir a otras ciudades a continuar estudios superiores. También en la encuesta como en la entrevista focal, algunos padres de familia manifestaron que la educación recibida por sus hijos es útil en la medida que ellos se capacitan para luego defender los intereses de su comunidad, pues, según padre: “necesitamos saber lo de afuera para poder defendernos”, o, como apuntó otro: “por defender mejor nuestros derechos y que no nos engañen”.

Se pasó luego a indagar sobre la actitud de los docentes respecto a la inclusión de elementos culturales del Pueblo Awá en sus clases, por lo que se les preguntó en la encuesta: “¿Los profesores de la Institución Educativa Inkal Awá en sus clases tienen en cuenta los valores y tradiciones culturales de la comunidad Awá?” Un grupo significativo de estudiantes contestó que los profesores si tienen en cuenta los valores y tradiciones culturales Awá en sus clases, agregando comentarios que van desde el que dice que “los profesores en clase tienen mucho en cuenta los valores de la cultura”, o que “siempre se ha hablado de nuestros valores en todas las ocasiones”, hasta aquellos que afirman que muy poco tienen en cuenta los valores culturales Awá en sus clases, pasando por unos que afirman que “los profesores tienen en cuenta en algunas clases”, o de otros que sostienen que “si tienen en cuenta”, o los que de manera más reducida respondieron simplemente “sí”, sin agregar nada. Pero también algunos estudiantes respondieron negativamente, desde unos que simplemente afirmaron que “poco se habla de eso”, o de otros que sostuvieron que “los profesores no hablan de los valores y la

cultura, y en partes ni de las tradiciones”, hasta otros que dieron argumentaron un poco más, así uno afirmó: “No, ellos hacen todo según su tradición o según se hayan criado”, otro aseveró: “No tienen en cuenta porque es explicando lo occidental”. De manera que las posiciones en torno a si los docentes tienen en cuenta los valores y tradiciones culturales Awá en sus clases, fueron divididas, opuestas, ya que unos estudiantes señalan que los docentes tienen cuenta los valores y tradiciones culturales Awá, parcial o totalmente, y otros afirman lo contrario, anotando que dictan sus clases “explicando lo occidental”.

De su parte los padres de familia también se mostraron en posiciones divididas, por cuanto unos afirman que los docentes de la I.E. Inkal Awá si tienen en cuenta los valores y tradiciones de la cultura Awá en sus clases, pero hacen algunos reparos, mientras que otros anotan que no, haciendo excepciones de algunos docentes, así entre los del primer grupo un docente señaló: “Sí porque si no los sacaríamos y no los dejaríamos, pero ellos fallan porque no saben mucho de nuestra cultura”, otro padre afirmó: “Sí, la mayoría de profesores si enseñan cosas nuestras y aprenden cosas nuestras, y si no, no le damos el aval (la autorización del cabildo para ejercer la docencia)”, y otro padre anotó: “Sí, los profesores que hay los autorizamos nosotros, porque ellos respetan nuestra cultura, pero tienen que aprender lo nuestro para que puedan enseñar bien”. Y los padres que afirman que los docentes no acogen los valores culturales Awá ni los enseñan, argumentando uno: “porque no saben, tienen primero que aprender cultura nuestra”. Otro padre anotó: “Los profes no saben muchas cosas nuestras pero si se esfuerzan por hacer mejor”. Un padre afirmó: “Casi que no, salvo algunos pocos profes lo hacen, por eso queremos que nuestra gente se prepare para que tomen las riendas de nuestra educación”.

De acuerdo con la información suministrada por los estudiantes y padres de familia en torno a la educación que se imparte en la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá y recibida por los estudiantes del resguardo indígena de Magüí, parece que los docentes se limitan a dictar sus clases a la manera como se hace en otras instituciones del país y no más, sin explicar nada sobre la Etnoeducación o educación diferencial para indígenas. De manera que está distante de que sea una educación adecuada a una población escolar indígena, no cumpliendo con los criterios ni lineamientos de la Etnoeducación, modalidad educativa establecida por el Ministerio de Educación Nacional para estudiantes indígenas, afros o de otras especificaciones étnicas, discordancia que sale a relucir al recordar el concepto de Etnoeducación enunciado por el mismo gobierno colombiano a través de la Ley 115, General de Educación.

En efecto, se lee en la mencionada Ley 115 de 1994: “**Artículo 55. Definición de Etnoeducación.** Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos de comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura,

una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autónomos”<sup>253</sup>. Con estas condiciones cumple íntegramente el Pueblo Awá. Y es más, si se tiene en cuenta que los Awá poseen una lengua propia, el Awapit, aunque por los impactos de la cultura occidental se ha debilitado en zonas cercanas a la carretera, pero que todavía hay hablantes entre los padres de familia de los estudiantes de la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá y, sobre todo entre pobladores ubicados en sectores de bien adentro de la selva, que se podrían aprovechar pedagógicamente, la educación que se presta a los estudiantes de esta institución educativa no cumple con lo que la misma Ley 115 de 1994 establece respecto de la habilitación de la lengua materna indígena como recurso didáctico: **“Artículo 57. Lengua materna.** En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo”<sup>254</sup>; pero por las respuestas de los padres de familia, lo que sucede en la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá es que se dictan las clases en castellano sin inclusión, ni siquiera mínima, de algunas palabras en Awapit, es decir, no se toma el Awapit como “fundamento escolar” de la enseñanza, por que como señalaron algunos padres de familia, a sus hijos “les enseñan lo de ellos [de la cultura occidental], cosas de inglés y lo de la tecnología pero no saben hablar Awapit”, o como anotaron otros padres: “[los profesores] enseñan «cosas raras» y muy poco de lo nuestro, enseñan inglés pero poco o nada enseñan nuestra lengua propia”. No obstante, los padres de familia reconocen que aun con las deficiencias sobre conocimiento y enseñanza de la cultura Awá los docentes hacen lo mejor que pueden: “Los profes no saben muchas cosas nuestras pero si se esfuerzan por hacer mejor”.

En lo anterior se puede apreciar que tanto padres de familia como estudiantes participantes tienen una percepción negativa de la educación recibida por sus hijos e hijas e impartida por los docentes en la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá, percepción a la que llegan comparando dicha educación y la utilidad de la misma para la comunidad indígena, haciendo confluir dos espacios: la educación recibida por los Awá y la utilidad para su comunidad indígena, convergiendo esta comparación de dos escenarios con el sentido de Percepción en el plano etnográfico, según afirman Martínez y Herrera: “PERCEPCIÓN: Definida en el escenario como el proceso mediante el cual la conciencia integra los estímulos sensoriales sobre objetos, hechos o situaciones y los transforma en experiencia útil. En el trabajo etnográfico, la percepción permite construir escenarios paralelos de observación, [los cuales] puntualizan la mirada sobre el sujeto, el objeto o la situación que desea ser analizada”<sup>255</sup>.

---

<sup>253</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de Educación, Op. cit., p. 34.

<sup>254</sup> Ibid., p. 35.

<sup>255</sup> MARTÍNEZ R., Omar Gerardo y HERRERA CONTRERAS, José Alexander. Curso de Etnografía. Bogotá : Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, 2011, p. 95.

#### **5.4 FORTALECIMIENTO DE VALORES CULTURALES AWÁ DESDE LA EDUCACIÓN**

Teniendo en cuenta que en varias ocasiones los participantes, sobre todo los padres de familia, dieron a conocer su parecer de la deficiencia de la educación que reciben sus hijos en la I.E. Inkal Awá en cuanto a que descuida incluir en lo que se enseña elementos de la cultura del Pueblo Awá, y considerando, además, que ellos expresaron entre sus respuestas algunas sugerencias de cómo debería ser la educación para sus hijos, se abordó a los participantes acerca del fortalecimiento de valores culturales tradicionales Awá desde la Educación.

Se recuerda, por lo tanto, algunas de las afirmaciones más significativas del parecer de los padres de familia sobre la educación que reciben sus hijos y sugerencias de cómo querrían que fuese:

- “Ya no se puede conservar las costumbres y tradiciones porque lo de afuera domina sobre todo a los jóvenes, aunque se hace el esfuerzo a través de la educación”.
- “La educación que da el gobierno no nos ayuda a conservar lo nuestro, no es enseñanza de nuestra cultura, es todo lo de afuera”.
- “Primero hay que enseñar quiénes somos y de dónde venimos, las prácticas y las relaciones buenas con la naturaleza. Hay que enseñar nuestra historia y nuestro territorio, nuestra cosmovisión, nuestra lengua Awá-pit”.
- “Al estudiante hay que enseñarle en el medio propio, en medio de la naturaleza, no encerrarlo en un aula, en la práctica cómo se trata a la tierra, a las plantas y a los animales sin hacer daños a la naturaleza como lo hace “el hombre blanco”.
- “Nosotros creemos que la educación del colegio casi no es útil para nuestra cultura..., porque nuestros hijos más aprenden cosas de afuera, a veces “raras”, y ellos van dejando de lado lo nuestro, aprenden inglés pero no el Awapit”.

Precisamente la auscultación mediante las distintas técnicas de recolección de datos e información, como la Observación Participante, la Entrevista Focal y las Encuestas Estructuradas, apuntaba a reconocer el pensamiento de estudiantes y padres de familia en torno al fortalecimiento de valores culturales tradicionales Awá desde la Educación.

Por consiguiente, y de acuerdo con lo observado en los cuadernos de los estudiantes y lo conversado con los padres de familia durante reunión celebrada con ellos, llevó a concluir que el vacío de una inclusión real de los valores culturales Awá generan la necesidad urgente de que el fortalecimiento de dichos valores y costumbres se haga en las mismas aulas de clase, para que de esta

manera, según manifestaron unos padres de familia, sus hijos reafirmen su identidad cultural de indígenas Awá, aunque al mismo tiempo aprendan muchos contenidos de la cultura de afuera, lo cual les será útil si aspiran a continuar estudios superiores o simplemente si tienen que relacionarse con gente de afuera.

Esta primera información obtenida por observación participativa se corroboró en la Entrevista Focal, cuando se les preguntó a los estudiantes: “¿Consideran que la educación impartida y recibida en la Institución Educativa Inkal Awá resalta y fortalece los valores y tradiciones de la cultura Awá?”, a lo que la mayoría de estudiantes respondió que eso se hace muy poco, o que casi no resaltan la cultura Awá, que eso de pronto se da como casos excepcionales de algunos profesores, porque la mayoría de docentes se limitan a dictar sus clases, o sea que no involucran la cultura Awá en los contenidos que desarrollan. También los padres de familia se les preguntó al respecto: “¿Consideran que la educación impartida y recibida por sus hijos(os) en la Institución Educativa Inkal Awá resalta y fortalece los valores y tradiciones de la cultura Awá?”, y los padres contestaron que la educación que les dan a sus hijos no fortalece su cultura, porque los profesores “son de afuera y no conocen bien nuestra cultura”, y aunque, según otros padres, hay unos docentes que quieren fortalecer la cultura Awá no logran hacerlo porque “no saben bien de nuestra cultura y enseñan muchas cosas de la cultura de afuera”. Sin embargo, los padres entrevistados tienen esperanza de que la educación les sirva a sus hijos si quieren seguir estudiando en la universidad para que luego “sean profesores de nuestra comunidad”, aunque según unos padres, la educación “que da el gobierno para todos” no hace diferencia “de una educación para indígenas”. Señalaron que cuando lucharon por tener su colegio buscaron con ello, precisamente, fortalecer la cultura Awá.

En las Encuestas Estructuradas también se abordó a los participantes con esta temática, pero se les preguntó como un posible anhelo. A los estudiantes se les formuló el interrogante en los siguientes términos: “¿Le gustaría que la educación recibida en la Institución Educativa Inkal Awá resalte y fortalezca los valores culturales Awá?” La gran mayoría de estudiantes contestó afirmativamente a excepción de dos estudiantes, uno que respondió “no” sin agregar nada, y otro que anotó: “No sé”. De quienes contestaron afirmativamente dos no agregaron nada, uno contestó “sí”, y otro “si me gustaría”; en tanto otros estudiantes complementaron sus respuestas dando algunas razones, así uno afirmó: “Sí, que enseñen la cultura propia”, otro aseveró: “Si, la educación hay que fortalecer en valores culturales Awá”, en tanto otro aseguró: “Si para que nos enseñen las costumbres y usos de la cultura Awá”; otro estudiante señaló: “Es muy importante que se fortalezcan los valores culturales, por ejemplo la lengua”, otro estudiante anotó: “Me gustaría que fortalezca los valores culturales e idioma propios”, en tanto otro estudiante señaló: “me gustaría que la educación fortalezca los valores culturales de los Awá en el idioma”. Otro estudiante de manera categórica afirmó: “Si me gustaría porque eso es más importante para mí”. Un estudiante sugiere que

el fortalecimiento de la cultura Awá la hagan todos los profesores, porque, según él, unos lo hacen y otros no: “hay docentes que no resaltan, en algunos sí”.

Ante la misma pregunta formulada a los padres de familia: “¿Le gustaría que la educación recibida por sus hijas(os) en la Institución Educativa Inkal Awá resalte y fortalezca los valores culturales Awá?”, la totalidad de padres encuestados contestó afirmativamente, complementando con diversas razones y comentarios. Así un padre afirma que “sí, con ese objetivo hicimos nuestro colegio”, agregando luego: “para que enseñen lo de afuera y lo de adentro”. Esta misma idea, de articulación de enseñar “lo de fuera y lo de adentro” la consideran todos los padres, uno señaló: “Sí, por eso trabajamos para que se enseñe todo, para que se tenga en cuenta nuestros saberes y nuestra historia”. Otros padres anotan que se enfatice más en la cultura Awá: “queremos que enseñen de todo, pero más lo nuestro, nuestra cosmovisión, nuestras tradiciones, ley de origen, nuestro territorio y autonomía”. Unos padres sostienen que la I.E. debe avanzar por un proceso de autonomización indígena: “Eso es lo que hemos querido siempre, que el colegio sea nuestro, autónomo, que enseñen de todo a nuestros hijos y sobre todo nuestra cultura”. Esa autonomía la lograrían, según otros padres, cuando los estudiantes Awá sean luego profesores en su comunidad: “Sí, queremos que los nuestros se preparen para que tomen las riendas de la educación y enseñen nuestros valores culturales”.

Como se puede apreciar, los padres de familia se manifestaron partidarios del fortalecimiento de los valores culturales del Pueblo Awá desde la educación, sin que ello signifique dejar de lado el aprendizaje de conocimientos proporcionados por la cultura occidental, ya que como sugirieron unos padres incluso en el contexto de respuestas a preguntas correspondientes a categorías diferentes a la que considera en este momento, y así, por ejemplo un padre señaló: “Que enseñen «lo nuestro» pero también las matemáticas y ciencias «de afuera»”, y otro afirmó: “yo si quiero que enseñen más nuestra cultura y también lo de afuera”. Es decir, los padres de familia se inclinan por una actitud articuladora de los saberes y contenidos de la cultura Awá y de la occidental, en lo cual concuerdan con algunos planteamientos que al respecto hacen los Awá en el Mandato Educativo. En efecto, hablando de la articulación de las dos formas de educación, la Awá y la occidental, afirman: “No se pretende separar una forma de educación de la otra, sino, mantener nuestra educación y complementarla con algunos conocimientos occidentales que enriquezcan el sistema de educación propia”<sup>256</sup>.

Precisamente la articulación de las dos formas de educación obedece a unos de los criterios básicos de la Etnoeducación, en que se contempla una articulación mayor, la articulación cultural, que implica el juego intercambiante de valores culturales propios de los grupos étnicos (indígenas, afros y otros) con los de la

---

<sup>256</sup> UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, Mandato Educativo, Op, cit., p. 75.

cultura hegemónica dominante. Estos planteamientos los hace el gobierno nacional colombiano, aclarando que el concepto de articulación cultural desplaza otros conceptos como integración o asimilación de una cultura por otra. En efecto, en el documento sobre Lineamientos generales de Etnoeducación, enunciando el Principio 5º de la Etnoeducación, se afirma: “La Etnoeducación debe permitir la articulación de las comunidades indígenas a la sociedad hegemónica dominante y no estimular su integración o asimilación”<sup>257</sup>. Y un poco antes, en torno al concepto de Etnoeducación, el mismo documento considera lo pertinente a la autonomía que las comunidades indígenas deben practicar en materia educativa, resaltando con mayúsculas el mismo Ministerio lo más significativo del texto. En efecto, afirma el MEN:

Son las comunidades indígenas quienes deben DISEÑAR, LLEVAR A CABO y EVALUAR sus programas educativos, de acuerdo con sus aspiraciones, lo cual incide, necesariamente, en el aumento de su capacidad de decisión sobre los recursos culturales, es decir, en un mayor control cultural, lo cual repercutirá a su vez en el establecimiento de interacciones con la sociedad hegemónica nacional en términos no de INTEGRACIÓN a ésta, sino de ARTICULACIÓN, según sus propias necesidades, en un ámbito de comunicación auténtica. Hablar de ARTICULACIÓN con la sociedad hegemónica dominante quiere decir que se parte del reconocimiento de las culturas indígenas como diferentes, pero en constante interacción con aquella, (...). De este modo, las comunidades indígenas conocerán a la cultura dominante y podrán decidir qué se apropian de ella o qué rechazan en forma autónoma, de acuerdo con sus intereses<sup>258</sup>.

Ya para terminar la lectura interpretativa de la información recogida de estudiantes y padres de familia, es preciso pasar a considerar lo atinente a la última pregunta hecha a los participantes, que averiguaba en ellos el fortalecimiento o debilidad de sus valores culturales indígenas como aspectos identitarios de su persona. En efecto, en la entrevista focal se les preguntó a los estudiantes: “¿Ustedes sienten vergüenza u orgullo de ser indígenas Awá? Expliquen brevemente”. A la que todos los estudiantes respondieron que sienten orgullo de ser indígenas Awá, que no tienen motivo de sentir vergüenza, agregando razones de ello, así unos agregaron que son orgullosos porque “llevamos la sangre de nuestros ancestros y tenemos nuestra propia cultura”; otros agregaron que su orgullo radica en que ellos como Awá son los que realmente respetan el medio ambiente a diferencia de los blancos que no lo hacen, y otros agregaron que no tienen por qué sentir vergüenza de ser Awá porque saben que los humanos de todas las razas son iguales, y que ellos son iguales a los demás “pero no inferiores”.

---

<sup>257</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Lineamientos generales para una política educativa de las comunidades indígenas, Op. cit., p. 53.

<sup>258</sup> Ibid., p. 51.

También a los padres de familia se les preguntó: “¿Ustedes y/o sus hijas(os) sienten vergüenza u orgullo de ser indígenas Awá? Expliquen brevemente”. La totalidad de los entrevistados afirmaron que se sienten orgullosos de ser indígenas Awá, lo cual tratan de infundirles y enseñarles a sus hijos, pero que estos, aunque dicen que se sienten orgullosos, cuando salen al pueblo sienten vergüenza porque allí se les suelen burlar, pero, sobre todo, porque en el pueblo o en la ciudad reciben una fuerte influencia de la cultura occidental, “porque ellos quieren imitar y repetir lo que ven en la televisión o en novelas y se visten y peinan como los de afuera y entonces parece que no les gusta ser Awá”. Los padres de familia denotan decepción por la doble actitud de sus hijos, saben que la cultura occidental ha influido en sus hijos de mala manera con los actores del conflicto armado colombiano.

De igual manera en las encuestas se inquirió a los estudiantes en este mismo sentido a través de la pregunta: “¿Siente usted vergüenza u orgullo de ser indígena Awá? Explique brevemente”. A la que todos los estudiantes encuestados, sin excepción, contestaron que se sienten orgullosos de ser indígenas Awá, complementando con diversas razones su respuesta, siendo las justificaciones y argumentaciones más frecuentes las siguientes. Unos estudiantes simplemente anotaron “yo me siento orgulloso de ser indígena Awá”, un estudiante señaló: “Uno de indígena no tiene vergüenza porque todos somos iguales”. Varios estudiantes adujeron que su orgullo radica en que llevan la sangre Awá, pero sin agregar más nada, así una estudiante afirmó: “porque llevo en mis venas sangre indígena y porque crecí en la montaña, mi tierra”, otro anotó: “me siento orgulloso de tener sangre indígena”, y otro señaló: “siento orgullo porque es un honor llevar mi sangre indígena”. Una estudiante anotó que se siente orgullosa de ser indígena porque “todos somos personas”. Un estudiante dejó entrever que su condición de indígena es mal vista o cuestionada por gente del pueblo, pues afirmó: “Siento orgullo de ser Awá, todo normal con la consideración de las personas”. Un estudiante señaló que su orgullo de ser indígena Awá está en su estrecha relación con la naturaleza, cuando afirmó: “porque soy hijo de la madre tierra y me ha visto crecer la naturaleza y no debo olvidarme de ella”. Otro estudiante destacó que el orgullo de su condición Awá está en la fortaleza, “porque los indígenas somos los fuertes y no tenemos vergüenza en nada”. Un estudiante señaló que ser indígena “es más atractivo y ser honestos y autónomos”. Una estudiante aseguró que desea “luchar por sacar adelante las tradiciones Awá que se están perdiendo”. Y otro estudiante respondió que siente orgullo de su condición indígena aunque “hoy es difícil que alguien diga soy Awá. No me siento ni me sentiré avergonzado por ser Awá”. Un estudiante agregó “sigo aplicando las costumbres de la comunidad. Quiero seguir adelante como indígena”.

A los padres de familia se les formuló así la pregunta de la encuesta: “¿Sienten usted y/o sus hijas(os) vergüenza u orgullo de ser indígenas Awá? Explique brevemente”. Encontrándose respuestas interesantes por cuanto los padres de familia afirman que ellos personalmente no sienten vergüenza sino orgullo de su

condición de indígenas Awá, pero que en las nuevas generaciones, en sus hijos, ese sentido de pertenencia a la raza cambia, por influencia de factores externos, así uno afirmó: “Yo siento orgullo de ser Awá pero los hijos también dicen que sienten orgullo, pero cuando salen a la ciudad no les gusta que les digan Awá”; otro padre anotó: “Sí a veces [nuestros hijos] si se avergüenzan porque no les gusta vestirse como acá cuando salen al pueblo o a la ciudad”. Otro padre apuntó: “Sí, a ellos [los hijos y jóvenes] a veces les da vergüenza decir que son Awá”. Pero vale la pena subrayar cómo unos padres destacan el hecho de que en la I.E. se está resaltando la cultura indígena, uno señaló: “En el colegio ya se les está enseñando a no tener vergüenza de lo nuestro, aunque no enseñan lengua nuestra nos enseñan a tener orgullo de ella”; y otro padre anotó: “Yo si siento orgullo de ser indio Awá pero los jóvenes ya saben negar a veces. En el colegio ya se está enseñando a tener orgullo por lo nuestro, por nuestra lengua Awa-pit aunque no sabemos hablar bien”.

Habiendo llegado a esta instancia final de lectura interpretativa de la información recogida de estudiantes y padres de familia de los Grados Diez y Once de la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá, se tiene que, como se afirmó oportunamente con anterioridad, en varias de las preguntas, sobre todo de la encuesta, un grupo significativo de estudiantes respondió “no sé” o se abstuvieron de responder, sobre todo si se trataba de opinar sobre algunas costumbres del Pueblo Awá o de cambios de dichas costumbres, mientras que los padres de familia si respondieron suministrando valiosa información, y si dicha actitud se mira a la luz de la información recogida en la última pregunta, en que los padres de familia aseguraron que ellos sienten orgullo de ser indígenas mientras que sus hijos aunque dicen lo mismo en realidad parece que se “avergüenzan” de su condición, sobre todo cuando salen a pueblos o ciudades, donde acogiendo elementos culturales de la sociedad hegemónica dominante como el vestir, el hablar y el comportarse parece que ocultaran su condición indígena, ya que al asumir los modos y modas de la gente de afuera es como si se “camuflaran o mimetizaran” bajo la apariencia de la gente occidental, que por eso mismo los estudiantes denominan a eso “ser normal o estar normal”, lo cual implicaría una asimilación de ellos por la cultura dominante, que sería también una absorción de la cultura indígena por la hegemónica dominante. Eso explicaría el por qué se abstuvieron a contestar en algunas preguntas o simplemente respondieron “no sé” sin dar explicaciones, por ser ellos mismos los protagonistas de llevar consigo la modernización de sus costumbres, lo cual suena más bien a abandono de las mismas, porque si, por ejemplo, en el vestir y en el hablar al preguntárseles por las formas tradicionales ellos responden que visten normal y hablan normal, implica que ya no visten según costumbre Awá ni tampoco hablan el idioma Awapit, y vestirse y hablar como gente de la ciudad es normal para ellos, y que a los padres les ocasiona cierta nostalgia al ver que “nuestras costumbres se están acabando”, o que “ya todo está cambiando en todo”, o peor aún, “ya los jóvenes no obedecen como antes, no quieren ir a asambleas ni a mingas..., les gusta salir al pueblo a

beber y a bailar como los mestizos”, “se visten a lo traqueto, con pañueleta en la cabeza como la guerrilla y hasta hablan paisa”. (Ver Figuras 12 y 13)

No obstante, cuando los padres de familia manifiestan una esperanza en que a través de la educación se puede rescatar los valores culturales Awá, dejan ver que los docentes de la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá tienen un valioso reto, lo cual se haría si se echan a andar de verdad y de forma real los criterios de la educación para los pueblos indígenas, es decir, la Etnoeducación, lo cual implica articular con base en la interculturalidad las formas de educación Awá y occidental, pero partiendo siempre de los valores culturales Awá e impartiendo además el conocimiento de la sociedad hegemónica dominante, con lo cual los estudiantes Awá tienen oportunidad de comparar las distintas expresiones culturales pero valorando mucho más sus elementos identitarios, fortaleciendo así los valores y costumbres tradicionales del Pueblo Awá en las nuevas generaciones, asegurando su preservación, haciendo de acuerdo con algunas sugerencias que hicieron los padres de familia que se juntan conformando una sola expresión de ellos: “Los profesores son muy buenos y los preparan bien a los estudiantes, pero quisiéramos que les enseñaran más de nuestra cultura..., que enseñen nuestras costumbres, nuestra lengua Awapit, porque no se enseña o se hace muy poco..., los profes como son de afuera tienen que aprender lo nuestro para que enseñen a nuestros hijos..., que enseñen lo nuestro y las ciencias de afuera..., queremos que en el tiempo se den “estas educaciones” de todo el mundo”.

**Figura 12. Estudiantes Awá recibiendo grado con apariencia de colegas ciudadanos.**



Fuente: Esta investigación.

**Figura 13. Vestuario de estudiantes Awá en la ciudad de Pasto.**



Fuente: Esta investigación.

## 6. CONCLUSIONES

Haber realizado esta investigación ha sido una valiosa oportunidad de acercamiento a la realidad del Pueblo Awá, a partir de la auscultación de cuál es la percepción que tienen los estudiantes de décimo y once de la educación recibida, con relación a sus valores culturales ancestrales, en la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá, indagación que funcionó de pretexto para realizar un viaje por el complejo mundo del Pueblo Awá y su cruda realidad, debido a que se tuvo contacto con varios de los eventos a través de los cuales la sociedad hegemónica dominante de Colombia ha llegado al territorio Awá, impactando de mala manera, muy negativa, su entramado cultural.

Fue acertado recoger la información de estudiantes y padres de familia Awá a través de Entrevista Focal y Encuestas Estructuradas, por cuanto se pudo apreciar que los estudiantes en particular mostraron, en la manera de responder preguntas de algunos temas, dos actitudes diferentes, menos franca en la entrevista focal, debido quizá a que en esta técnica la indagación se hizo a pequeños grupos, 3 de 7 estudiantes cada uno, en que no necesariamente debían intervenir todos los estudiantes sino que, en casos, unos dos o tres tomaban la palabra y los demás podían asentir o decir que estaban de acuerdo con lo expresado por sus compañeros; en cambio en las encuestas, como son de carácter individual, entonces cada uno, estudiantes y padres de familia, tenían la oportunidad de responder de forma personal sin “riesgo” a que los demás escucharan, vieran o supieran sus respuestas o su posición. Asumieron una actitud en las entrevistas focales y otra en las encuestas. Así se encontró que individualmente los estudiantes declararon unas cosas que no las hicieron en grupo. Por ejemplo, con relación a las costumbres, en grupo manifestaron conocer algunas costumbres, o si las decía un compañero los demás asentían apoyando su respuesta, en cambio en las encuestas varios estudiantes dejaron en blanco el espacio de responder o contestaron que no sabían o contestaron erradamente, y mucho más se presentó esta situación en lo relativo a los cambios o modernizaciones en sus costumbres, o en lo relativo a la educación Awá, o también si la educación recibida acoge y resalta valores culturales Awá.

Se evidenció que los valores y costumbres del Pueblo Awá han sufrido una ruptura o desarticulación sustancial en las nuevas generaciones, producto de un desarraigo o abandono de algunos elementos culturales propios en los estudiantes, dejando en claro que se ha debilitado la educación Awá, la manera de transmitir de generación en generación sus costumbres ancestrales.

Los medios de comunicación, especialmente la televisión y los elementos de la nueva tecnología mundial, junto con los actores violentos del conflicto armado colombiano, quienes llegan equipados con armas y tecnología avanzada, han ejercido mayor poder de persuasión sobre los jóvenes que sus propios padres,

generando que muchos jóvenes abandonen valores y elementos culturales propios (el trabajo agrícola tradicional, vestuario, respeto a los mayores, asistencia a asambleas y mingas, escuchar las enseñanzas tradicionales), acogiendo prácticas occidentales malsanas (cultivos ilícitos de coca, salir al pueblo a “rumbear”, embriagarse, jugar billar, sapo y bailar en discotecas, afición obsesiva por ver telenovelas, videos pornográficos y violentos).

La Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá no está impartiendo una educación que tenga en cuenta los valores y costumbres del Pueblo Awá, porque está más centrada en entregar a sus estudiantes indígenas la formación académica según los estándares educativos nacionales.

La legislación educativa colombiana se muestra ante los indígenas con una doble cara, por cuanto ha establecido y promulgado una serie de normas educativas para los indígenas, pero eso se ha quedado en el plano teórico o de enunciado jurídico, porque en la práctica no se aplican, tal el caso de la Etnoeducación contemplada por la misma Ley General de Educación 115 de 1994, que al mismo tiempo y en el mismo documento es inhabilitada u obstruida, porque afirma que la Etnoeducación estará orientada por los principios y fines establecidos por esta misma Ley, es decir, la Etnoeducación es regida por los criterios y lineamientos de la educación general, nacional. En otras palabras, se proclaman leyes de educación para los indígenas y se les impone la educación propia de la sociedad hegemónica dominante.

La percepción que tienen los estudiantes y padres de familia Awá de la educación que reciben en la Institución Educativa, en cuanto a la utilidad para el Pueblo Awá, es negativa, porque sobre todo para los padres de familia, no se enseña lo que debería enseñarse acerca de la cultura propia, sino que los docentes enfatizan mucho “en las cosas de afuera”, “porque son de afuera y enseñan sólo lo de ellos”. Además, los padres se sienten decepcionados porque, según ellos, la Institución Educativa no está cumpliendo la finalidad por la que ellos buscaron crearla, que era la de fortalecer y asegurar la preservación de la identidad cultural del Pueblo Awá. Por lo tanto, estudiantes y padres de familia balancean la educación recibida en su colegio comparando lo que allí les dan a sus hijos-estudiantes y su utilidad para la comunidad indígena.

Los docentes no incluyen de manera sistemática los valores y costumbres de la cultura Awá, a veces lo hacen esporádicamente y de manera aislada o muy poco, por lo cual no fortalecen la cultura Awá, pero esta actitud podría justificarse por el mismo hecho que los docentes están condicionados por los estándares curriculares establecidos por el Estado colombiano como una especie de impedimentos para accionar con autonomía.

Por lo anterior, surge la convicción de que en materia de educación para las comunidades indígenas en Colombia, se está todavía en un plano de colonialidad

sociocultural, que a través de la imposición de una educación globalizante desconoce la realidad diversa de los pueblos indígenas, y de los grupos étnicos en general, practicando obstinadamente los siguientes componentes de la colonialidad: discriminación, racismo, consumismo y globalización, lo cual se evidencia en que el Pueblo Awá ha construido un Mandato Educativo propio, pero eso no cuenta para nada, está en letra muerta sin ninguna aplicación real.

## 7. RECOMENDACIONES

En respuesta a la presencia de una colonialidad o vasallaje sociocultural del Pueblo Awá a través de la educación como otra forma de dominación, sería conveniente promover en la Institución Educativa Agropecuaria Inkal Awá un proceso de decolonialidad educativa propugnando por una Etnoeducación para los estudiantes del resguardo indígena de Magüí, esto es, desarrollando una educación comenzando por tomar la lengua materna Awapit y los valores culturales Awá como fundamento escolar, acorde con lo que dicta la Ley General de Educación 115 de 1994 pero, sobre todo, con lo que establece el Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá.

Siempre y en todo momento los docentes de la I.E.A. Inkal Awá deberían estar hablando a sus estudiantes que en sus clases están aplicando criterios de la Etnoeducación, modalidad educativa establecida para las comunidades étnicas, indígenas, afro y otras.

Los docentes que laboran en la I.E.A. Inkal Awá deberían ingeniarse por iniciativa propia, unas acciones pedagógicas (no estrategias que es un término de la educación autoritaria y de dominación), que tiendan a articular las formas educativas tradicional Awá y oficial o nacional de Colombia, comenzando por fomentar en todo momento una educación bilingüe, pero teniendo el idioma Awapit como base e inicio del desarrollo de las clases y, en segundo lugar, el idioma castellano o español.

La iniciativa personal de los docentes debería accionar inmediatamente sin esperar a recibir formales cursos de capacitación etnoeducativa, aprovechando la presencia de estudiantes o de padres de familia que aun hablan el Awapit para que sirvan de monitores-traductores en las clases de las distintas áreas. En la misma dirección intencional, los profesores podrían invitar personajes mayores y sabedores, autoridades indígenas para que compartan en charla directa con los estudiantes sus conocimientos en torno a valores culturales y costumbres del pueblo Awá que se necesiten utilizar puntualmente en el desarrollo de clases en las distintas áreas curriculares.

Los docentes deberían iniciar sus clases hablando del equivalente Awá del tema o contenido correspondiente en cada clase y en todas las áreas curriculares, siguiendo, para su desarrollo, el método Awá de aprender viendo y haciendo, según el proceso de enseñar-aprender-enseñar.

Vale la pena tenerse en cuenta los casos aislados de docentes que esporádicamente hacen referencia y utilizan en sus clases elementos culturales del Pueblo Awá, para hacer extensiva esa actitud hacia los demás docentes de la

I.E.A. Inkal Awá, con la finalidad de darle relevancia a la cultura Awá en el desarrollo de los procesos de aprendizaje en las distintas áreas curriculares.

Teniendo en cuenta que el idioma es el nervio central de toda comunidad, se podría fortalecer el uso del Awapit, creando concursos de creación literaria, de relatos breves, cuento y poesía en lengua Awapit y español.

Los docentes de las distintas áreas podrían aunar esfuerzos para crear un Periódico Mural Escolar, con nombre en Awapit, y promover entre sus estudiantes la publicación de artículos variados o de contenidos diversos (sociales, culturales, literarios, mitología, deportes, homenajes y semblanza de personajes comunitarios destacados o que se los llevó el conflicto armado o violencia sociopolítica, y otros), donde además se publicarían convocatorias de eventos comunitarios, institucionales, concursos y premiación de estos últimos. Los artículos deberían ser escritos preferentemente en Awapit, sustituyendo de pronto palabras que desconozcan por palabras en español.

Es completamente claro e imprescindible para promover y fortalecer los valores culturales del Pueblo Awá, y los distintos emprendimientos como los mencionados anteriormente, que los docentes se empeñen en aprender y profundizar en la cultura Awá, comenzando por tratar de aprender bien el uso y manejo del idioma Awapit, para lo cual no se necesitarían cursos formales ni intensivos de lengua extranjera, sino fortalecer mucho más la interacción y comunicación con los indígenas, especialmente con los mayores, sabedores y autoridades indígenas, principalmente con hablantes prácticos de la lengua materna Awá.

Con el apoyo de todos los componentes de la comunidad educativa de la I.E.A. Inkal Awá, e invitando a funcionarios públicos de la administración municipal, como secretario de educación, jefe de núcleo educativo, personero municipal, defensor del pueblo y otros, se podría iniciar la instauración de formas de evaluación diversificada o diferencial para estudiantes indígenas, en que se tenga en cuenta contenidos de valores culturales y costumbres tradicionales del Pueblo Awá, con el propósito de contrarrestar la imposición de las evaluaciones nacionales globalizantes e indiscriminadas conocidas como Pruebas Saber, en que solamente dan cabida al aprendizaje del conocimiento occidental o de la sociedad hegemónica dominante.

Estas ideas y propuestas de fortalecimiento de la cultura y costumbres tradicionales en la I.E.A. Inkal Awá, se podrían compartir con otras instituciones educativas indígenas del municipio de Ricaurte y del departamento de Nariño e intercambiar con otras que tengan similares inquietudes, sobre todo aquello de luchar por una evaluación diversificada y diferencial para indígenas, para conformar unas exigencias etnoeducativas ante el Ministerio de Educación Nacional.

## BIBLIOGRAFÍA

ÁGREDA MONTENEGRO, Esperanza, Guía de Investigación, Guía de investigación cualitativa-interpretativa. Pasto: IUCESMAG, 2004.

ALCALDÍA MUNICIPAL DE RICAURTE. Esquema de Ordenamiento Territorial EOT 2006-2015.

BLANCO, Catalina y BARRETO, Martha. Documentar y Describir. Cuadernillo 3 de Investigar la Investigación. 3ª ed. Santafé de Bogotá: JAVEGRAF, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius. La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 1. Marxismo y teoría revolucionaria. Barcelona: Tusquets, 1983.

CERÓN SOLARTE, Benhur. De pueblos de indios a suburbios de Pasto. En: Manual Historia de Pasto. Vol. VIII. San Juan de Pasto: Academia Nariñense de Historia, 2006.

----- . Los Awá-Kwaiker. Un grupo indígena de la selva pluvial del Pacífico Nariñense y el Nor-Occidente Ecuatoriano. Quito: ABYA-YALA, 1986.

CIEZA DE LEÓN, Pedro. La crónica del Perú. 3ª ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1962.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 115 de 1994, General de Educación. Santafé de Bogotá: Ediciones Jurídicas, 1994.

----- . Lineamientos generales para una política educativa de las comunidades indígenas. 5ª ed. Bogotá: MEN, 1986.

----- . Plan Sectorial de Educación 2010-2014. Bogotá: MEN, 2013.

COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Constitución Política de Colombia. Santafé de Bogotá: IMPREANDES, 1991.

DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO LEXIS 22 VOX. Vol. 11. Barcelona: Círculo de Lectores, 1982.

DURAND, Gilbert. Estructuras antropológicas de lo imaginario. Madrid: Taurus, 1981.

FOSTER, George. Las culturas tradicionales y los cambios tecnológicos. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

GROOT DE MAHECHA, Ana María y HOOYKAAS, Eva María. Intento de delimitación del territorio de los grupos étnicos Pastos y Quillacingas en el altiplano nariñense. Santafé de Bogotá: Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales – Banco de la República, 1991.

HAUG, Eugen. Los nietos del trueno. Construcción social del espacio, parentesco y poder entre los Inkal-Awá. Quito: Abya-Yala, 1994.

MARTÍNEZ R., Omar Gerardo y HERRERA CONTRERAS, José Alexander. Curso de Etnografía. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD, 2011.

MARTÍNEZ SARASOLA, Carlos. El círculo de la conciencia: una introducción a la cosmovisión indígena americana. Buenos Aires: Biblos, 2004.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. UNESCO. Conferencia General relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, 11ª reunión, París 1960. París: UNESCO, 1961.

ORTIZ, Sergio Elías. Las comunidades indígenas de Jamondino y Males. Pasto: Imprenta Departamental, 1935.

PÉREZ SERRANO, Gloria. Derechos humanos y educación social. Revista de Educación N° 336. Bogotá: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 2005.

QUIJANO VODNIZA, Armando José. Arqueoastronomía de obras rupestres en el municipio de Pasto: sector noroccidental. San Juan de Pasto: IUCESMAG-IMPREGOL, 2008.

REICHEL-DOLMATOFF, Gerardo. Orfebrería y chamanismo. Un estudio iconográfico del Museo del oro. Medellín: Colina, 1988.

RODRÍGUEZ GUERRERO, Ignacio. Estudios históricos. Pasto: Imprenta Departamental, 1946.

SCHAFF, Adam. Lenguaje y conocimiento. 4ª ed. México: Grijalbo, 2003.

UNIPA (Unidad Indígena del Pueblo Awá), CAMAWARI (Cabildo Mayor Awá de Ricaurte) y ACIPAP (Asociación de Cabildos Indígenas Awá del Putumayo). Actualización Plan de Salvaguarda Étnica del Pueblo Awá. Nariño-Putumayo: UNIPA, CAMAWARI y ACIPAP, 2012.

----- . Mandato Educativo del Pueblo Indígena Awá (Inkal Awá Sukin Kamtana Pit Parattarit). Ricaurte (Nariño): UNIPA, CAMAWARI, ACIPAP y MEN, 2010.

WOLF, Eric. Los campesinos. Barcelona: Labor, 1982.

ZÚÑIGA ERASO, Eduardo y CHAVES, Milcíades. Resguardo de la cuenca interandina. Pasto: Imprenta Departamental, 1985.

ZÚÑIGA ERASO, Eduardo. Los incas en el sur de Colombia -Época Prehispánica. s.l.:s.n., 18 p. (Material fotocopiado)

## NETGRAFIA

AFANADOR, Claudia. La traza de los Pasto. Tesis de Maestría en Etnoliteratura. Universidad de Nariño, 1994. Disponible en Internet: [http://www.redescripciones.com./numero\\_1/afanadortraza.doc](http://www.redescripciones.com./numero_1/afanadortraza.doc). Recuperado: 29, nov, 2013.

ALCALDÍA MUNICIPAL DE RICAURTE. Plan de Desarrollo Municipal (PDM) 2008-2011. Disponible en Internet: <http://www.cdim.esap.edu.co/.../ricaurte/.../nariñopd/.../2008-2011>. Recuperado el 22 de marzo de 2016.

CABILDO MAYOR AWÁ DE RICAURTE. Plan de Vida Awá. Ricaurte, Nariño: CAMAWARI, 2002, p. 14. Disponible en Internet: <http://www.observatorioetnicocecoin.org.co/.../Plan...de...Vida...Camawari>. Recuperado el 29 de febrero de 2016.

NACIONES UNIDAS. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Disponible en Internet: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS.pdf>. Recuperado hoy 14 de julio de 2016.

-----, DERECHOS HUMANOS. Disponible en Internet: [http://www.es.wikipedia.org/wiki/Derechos\\_humanos](http://www.es.wikipedia.org/wiki/Derechos_humanos). Recuperado hoy 14 de julio de 2016.

UNESCO. Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales. Conferencia General, 20ª reunión, París: 27 de noviembre de 1978. Disponible en Internet: [http://www.participaz.com/images/pdf/.../declaracion\\_UNESCO\\_sobre\\_la\\_raza.pdf](http://www.participaz.com/images/pdf/.../declaracion_UNESCO_sobre_la_raza.pdf), p. 13. Recuperado hoy 15 de julio de 2016.