

**INSTITUTO CARO Y CUERVO  
SEMINARIO ANDRÉS BELLO  
PROGRAMA ACADÉMICO**

***TÀAKAIZI ITANA*: CLAVES DE LECTURA EN LAS ORALITEGRAFÍAS DE LOS  
INDÍGENAS PIAPOCO**

**ESTEFANÍA RODRÍGUEZ ROZO**

**BOGOTÁ  
2021**

**INSTITUTO CARO Y CUERVO  
SEMINARIO ANDRÉS BELLO  
PROGRAMA ACADÉMICO**

***TÀAKAIZI ITANA*: CLAVES DE LECTURA EN LAS ORALITEGRAFÍAS DE LOS  
INDÍGENAS PIAPOCO**

**ESTEFANÍA RODRÍGUEZ ROZO**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN LITERATURA  
Y CULTURA**

**DIRECTORES**

**MIGUEL ROCHA VIVAS**

**LUZ MARINA RIVAS**

**BOGOTÁ  
2021**

## **Dedicatoria**

*A Romelia Giraldo, la vela que alumbra el camino.  
A Jorge y Alejandro por el amor incalculable.*

## **Agradecimientos**

*Gracias a Rosita, Galindo, Isaac y Luis, que colmaron el aire con sus palabras. A mis estudiantes, que se volvieron mis maestros y amigos. A Edward Penagos, sembrador de puentes. A Luz Marina Rivas y Miguel Rocha por su compañía y por abrir caminos.*

*A Edwin, Jessica, Nelson y Rigoberto, por su apoyo que supera las distancias. A Karen, Noah, Tania, Andrea, Fredy, Juan y Andrés, el frío nunca existió por ustedes.*

*A Vanesa, Natalia, Dani y Jonathan, por ser soporte en los temblores.*

*La lista es eterna y la felicidad de tener amigos inmensa. A todos aquellos que, entre el Guainía, Cundinamarca, Valle del Cauca y Quindío, con el sonido de sus voces hicieron posible encontrar las rutas del camino.*

Aclaración ortográfica.

Las transcripciones en esta tesis corresponden a la escritura del docente Isaac Gaitán con la corrección del docente Erminson Rodríguez. Algunas palabras cambiaron según la ortografía del diccionario de Reynoso et al., (1995).

# CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO

1 Bogotá, D.C., Fecha 28 de junio de 2020

Señores  
BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI  
Ciudad

Estimados Señores:

Yo, **ESTEFANÍA RODRÍGUEZ ROZO** identificado(s) con C.C. No. 1094940315, autor(es) del trabajo de grado titulado ***TÀAKAIZI ITANA: CLAVES DE LECTURA EN LAS ORALITEGRAFÍAS DE LOS INDÍGENAS PIAPOCO*** presentado en el año de 2021 como requisito para optar el título de MAGISTER EN LITERATURA Y CULTURA; autorizo a la Biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:

- Ponga el contenido de este trabajo a disposición de los usuarios en la biblioteca digital Palabra, así como en redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio el Seminario Andrés Bello y el Instituto Caro Y Cuervo.
- Permita la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea formato impreso, CD-ROM o digital desde Internet.
- Muestre al mundo la producción intelectual de los egresados de las Maestrías del Instituto Caro y Cuervo.
- Todos los usos, que tengan finalidad académica; de manera especial la divulgación a través de redes de información académica.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "***Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores***", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. Atendiendo lo anterior, siempre que se consulte la obra, mediante cita bibliográfica se debe dar crédito al trabajo y a su (s) autor (es).



---

1094940315

Firma y documento de identidad

## DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

### AUTOR O AUTORES

Apellidos	Nombres
Rodriguez Rozo	Estefanía

### DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Rocha Vivas	Miguel A.
Rivas Arrieta	Luz Marina

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: Magister En Literatura y Cultura

TÍTULO DEL TRABAJO: **TÀAKAIZI ITANA:**

SUBTÍTULO DEL TRABAJO: **CLAVES DE LECTURA EN LAS ORALITEGRAFÍAS DE LOS INDÍGENAS PIAPOCO**

NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en Literatura y Cultura

CIUDAD: **BOGOTÁ** AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2021

NÚMERO DE PÁGINAS: 108

TIPO DE ILUSTRACIONES: Ilustraciones  Mapas  Retratos  Tablas, gráficos y diagramas  Planos  Láminas  Fotografías

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia):

Duración del audiovisual: \_\_\_\_\_ Minutos.

Número de casetes de vídeo: \_\_\_\_\_ Formato:  $\frac{3}{4}$   Mini DV  DV Cam  DVC Pro   
Vídeo 8

Hi 8  Otro. Cual? \_\_\_\_\_

Sistema: Americano NTSC  Europeo PAL  SECAM

Número de casetes de audio: \_\_\_\_\_

Número de archivos dentro del CD (En caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado: \_\_\_\_\_)

PREMIO O DISTINCIÓN: Tesis Laureada

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES:

**ESPAÑOL**

Indígenas Piapoco

---

Oraliteratura

---

Textualidades oralitegráficas

---

Decolonialidad

---

Interculturalidad

---

Guainía

---

**INGLES**

Sociolinguistics

---

Oraliterature

---

Oralitegraphic textualities

---

Decoloniality

---

Interculturality

---

Guainía

---

RESUMEN DEL CONTENIDO español (máximo 250 palabras):

La presente investigación propone una lectura sobre los *itana* (visualidades o textualidades oralitegráficas) de los indígenas piapoco del resguardo Chátareas en Barrancominas, Guainía. Este estudio es un trabajo realizado con las mismas comunidades para revitalizar las narrativas comunitarias y apostar por una lectura en clave desde distintas esferas: política, social, cultural, educativa y literaria. Con ello, se abre espacio al diálogo entre saberes propios y saberes occidentales a través de una reflexión intercultural mediadora sobre la oralidad y la importancia de retornar y recuperar los saberes originarios solapados por las dinámicas coloniales.

RESUMEN DEL CONTENIDO inglés (máximo 250 palabras):

The present research proposes a reading on the *Itana* (oralitegraphic visualities or textualities) of the indigenous Piapoco from the Chátareas reservation in Barrancominas, Guainía. This study is a work carried out with the same communities in order to revitalize their narratives and bet on a key reading from different spheres: political, social, cultural, educational and literary. Thus, a space is opened to the dialogue between own knowledge and western knowledge through an intercultural mediated reflection on orality and the importance of returning and recovering the original knowledge overlapped by colonial dynamics

## Tabla de contenido

<b>Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>1 Lugares de enunciación y breve descripción de los capítulos .....</b>	<b>2</b>
<b>2 Líneas y tejidos epistémicos .....</b>	<b>5</b>
<b>3 Motivaciones y posibilidades.....</b>	<b>8</b>
<b>Capítulo 1.....</b>	<b>9</b>
<b>Recogiendo las semillas de <i>Kaliawiri</i>: agenciamiento político desde las narrativas culturales de los indígenas piapoco .....</b>	<b>9</b>
<b>1 Breve repaso histórico sobre las organizaciones indígenas colombianas.....</b>	<b>11</b>
<b>2 “Somos del río Guaviare”: el escenario indígena en el departamento del Guainía .....</b>	<b>14</b>
2.1    Kuwée el camino del bachaco: organización política y gestión sociocultural .....	14
2.1.1    Plan de Vida desde el árbol Kaliawiri.....	16
2.2    Íiwitáize - Pensamiento: el tejido sapiencial de los piapocos .....	19
2.2.1    El Instituto Lingüístico de Verano:.....	21
2.2.2    La Misión Nuevas Tribus a través de Sophia Müller.....	22
2.2.3    El Vicariato Apostólico y los internados. ....	23
2.3    Desde el conflicto de Zamaleri y Kuwái hasta la actualidad .....	25
2.3.1    Extractivismo y defensa del territorio:.....	26
2.3.2    El conflicto armado en la casa de las FARC-EP.....	26
<b>3 Cierre preliminar .....</b>	<b>28</b>
<b>Capítulo 2.....</b>	<b>30</b>
<b>Entre saberes solidarios: un ejercicio pedagógico desde la palabra con la comunidad indígena piapoco.....</b>	<b>30</b>
<b>1 Focos y posibilidades de la educación, un acercamiento conceptual.....</b>	<b>31</b>
1.1    Retejer las casas de adentro y afuera .....	33
1.2    Etnoeducación.....	33
1.3    Educación propia .....	35
<b>2 Reflexiones desde el quehacer pedagógico solidario .....</b>	<b>38</b>
2.1    Del multiculturalismo y la colonialidad.....	38
2.2    De la decolonialidad y la interculturalidad .....	39
2.2.1    Pormenores del trabajo pedagógico con la comunidad.....	40
2.3    Documentación para prácticas solidarias .....	43
<b>3 Narrativas culturales como hilares de interconocimiento .....</b>	<b>47</b>
3.1    Tejido y palabra como oficios del saber .....	48
3.2    Los objetos materiales en los espacios de interconocimiento .....	54

3.2.1	Espacios convencionales.....	55
3.2.2	Los espacios tradicionales.....	56
<b>4</b>	<b>Cierre preliminar .....</b>	<b>58</b>
	<b>Capítulo 3.....</b>	<b>59</b>
	<b><i>Kawáinalu: el canto, la voz y la palabra .....</i></b>	<b>59</b>
<b>1</b>	<b>Leer del revés.....</b>	<b>60</b>
1.1	Breves apuntes para los estudios literarios.....	61
<b>2</b>	<b>Los narradores y sus obras .....</b>	<b>62</b>
2.1	Del canto y la palabra de Rosita.....	65
	<i>Análisis.....</i>	68
2.2	Don Galindo, protector del territorio y la palabra.....	72
	<i>2.2.1 Análisis.....</i>	72
2.3	Luis Prieto, entre el oficio de la palabra y el trabajo comunitario .....	74
	<i>2.3.1 Análisis.....</i>	75
2.4	Isaac, heredero de la palabra oral, escritor de la nueva palabra .....	76
	<i>2.4.1 Análisis.....</i>	78
2.5	Reconstrucción de Makutzuíri, historia acumulada de varias voces.....	81
<b>3</b>	<b>Confluencias entre las obras de los narradores piapoco .....</b>	<b>83</b>
<b>4</b>	<b>La antigua y la nueva huella: cartografías que se andan y desandan .....</b>	<b>85</b>
<b>5</b>	<b>Discusiones sobre los estudios de la oralidad: algunas claridades.....</b>	<b>90</b>
<b>6</b>	<b>Cierre preliminar .....</b>	<b>93</b>
	<b>Conclusiones .....</b>	<b>96</b>
	<b>Bibliografía .....</b>	<b>103</b>

#### **Tabla de *itana* e *itane***

<i>Itana 1</i>	<i>Kuwée: el camino de la hormiga. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal.....</i>	<i>14</i>
<i>Itana 2</i>	<i>Kuwée: el camino del bachaco. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal.....</i>	<i>14</i>
<i>Itana 3</i>	<i>irika o sebucán. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal .....</i>	<i>16</i>
<i>Itana 4</i>	<i>Árbol Kaliawiri. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal. ....</i>	<i>18</i>
<i>Itana 5</i>	<i>Íiwitáize, pensamiento. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal.....</i>	<i>19</i>
<i>Itana 6</i>	<i>Ulii. Catumare. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal.....</i>	<i>48</i>
<i>Itana 7</i>	<i>irika o sebucán. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal .....</i>	<i>49</i>
<i>Itana 8</i>	<i>irika o sebucán. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal .....</i>	<i>49</i>
<i>Itana 9</i>	<i>Ába itana: pinta de guapa o balay. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal.....</i>	<i>50</i>



<i>Itana 10</i>	<i>Kaùwiri itana. Cola de tijereta. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal</i>	52
<i>Itana 11</i>	<i>Ikuli itana, pinta de morroco. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal</i>	53
<i>Itana 12</i>	<i>Yétákáizi: Muerte. Joven piapoco. Fuente: Archivo personal</i>	55
<i>Itana 13</i>	<i>Yalubáizi, silla. Comunidad Piapoco. Fuente: Archivo personal</i>	70
<i>Itane 15</i>	<i>Tsawaliwali pejutibo, Serpiente dragón. Comunidad Sikuani. Fuente: Kayalay (Marino, 1989)</i>	86
<i>Itane 14</i>	<i>Puxi itane, pintura facial de los sikuani. Comunidad Sikuani. Fuente: Archivo personal</i>	86
<i>Itana 16</i>	<i>Versión de Yàlidu Yábalí por Rigoberto García</i>	88
<i>Itana 17</i>	<i>Yàlidu Yábalí, Pata de zorra. Comunidad Piapoco. Fuente: Archivo personal</i>	88
<i>Itana 18</i>	<i>Màanu izìpi, Comunidad Piapoco. Fuente: Archivo personal</i>	89
<i>Itana 19</i>	<i>Puwài izipi Comunidad Piapoco. Fuente: Archivo personal</i>	89
<i>Itana 20</i>	<i>Anéri itana. Pinta de palometa. Comunidad Piapoco. Fuente: Archivo personal</i>	90
<i>Itana 21</i>	<i>Tàakaizi itana, pinta de la palabra. También se conoce como Kàlizi que traduce historia, cuento o noticia. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal</i>	102

#### **Tabla de imágenes**

<i>Imagen 1</i>	<i>Escudo ASOCAUNIGUVI. Fuente: Plan de Vida (Asocauniguvi, 2017)</i>	15
<i>Imagen 2</i>	<i>Escudo Guardia Indígena de la zona 5 del Guainía, Asocauniguvi. Fuente: Archivo personal</i>	15
<i>Imagen 3</i>	<i>Tepuy Autana. Fotografía tomada por Castillo R. Fuente: Castillo R. y V. Salas (2006)</i>	18
<i>Imagen 4</i>	<i>Catumare. Fuente: Factotum (2016)</i>	48
<i>Imagen 5</i>	<i>Sebucan. Fuente: Factotum (2016)</i>	49
<i>Imagen 6</i>	<i>Balay guahibo. Fuente: Colección etnográfica ICANH</i>	49
<i>Imagen 7</i>	<i>Kajuyali, versión Sikuani de Makutzuíri. Fuente: Ortiz, F. et al., (2015)</i>	82
<i>Imagen 8</i>	<i>Constelación de Orión. Fuente: Google Sky (2021)</i>	82
<i>Imagen 9</i>	<i>Vasija o cuenco en cerámica de la comunidad piapoco, recolectada en 1944. Fuente: Colección Etnográfica del ICANH</i>	85
<i>Imagen 10</i>	<i>Balay en fibras vegetales y pigmentos naturales de la etnia guahibo- sikuani. Fuente: Colección etnográfica del ICANH en la expedición de Reichel-Dolmatoff (1943)</i>	86



## Introducción

*Escribir acerca de la oralidad en una mesa repleta de libros, lápices, fichas, cartas y probablemente un ordenador con su impresora parece un ejercicio bastante paradójico. Y sin embargo, el investigador académico es incapaz de realizar su tarea sin la ayuda de esta parafernalia de la escritura y la lectura.*  
*Carlos Pacheco (2016: 39)*

Más que hablar de recolectar un corpus prefiero hablar de sembrar y cosechar la palabra a través del diálogo, la escucha y la observación. En este sentido, *Tàakaizi itana: claves de lectura en las oralitegrafías de los indígenas piapoco* es un proceso de cosecha de dos años, entre el 2017 y 2019, donde son retomadas las voces de narradores piapoco del resguardo Chátareas<sup>1</sup> del municipio Barrancominas en el Guainía y de otros sabedores de distintos lugares. Ellos, los que cantaron, narraron, y usaron sus manos para escribir en el aire, como bien lo diría Cornejo-Polar, son los que motivaron este estudio; por eso no queda más que agradecer por todo lo que compartieron conmigo para que fuesen posibles estas páginas.

Hacia el año 2017 me encontraba en una charla entre estudiantes del colegio Manuel Quintín Lame y sabedores de la comunidad, donde los conocimientos ancestrales eran el centro de discusión. De las manos de don Manuel Chipiaje, indígena del resguardo Minitas, nacieron los caminos hacia el oficio de la palabra que intentamos desentrañar como estudiantes y profesores. Manuel, el artesano, habló de su oficio como tejedor, herencia que le dio su padre y destreza que solo aprendió con la observación. Mientras hablaba iba entramando fibras vegetales para formar una guapa (o balay como suele conocerse). En algún momento señaló hacia su casa un tejido que estaba colgado, acto seguido con su dedo índice dibujó una especie de espiral cuadrada –¡Itana, profe! Esos son itanas, las pintas que usted ve tejidas o dibujadas– me respondió un estudiante.

Los *itana* son expresiones ideográficas tejidas, talladas o pintadas que forman parte de la tradición oral piapoco que al español se traducen como “pintas”. Por su parte, los sikuaní, con quien comparten territorio en mayor medida, los llaman *itane*, pero al parecer es un préstamo que tomaron del arawak, ya que otras comunidades como los achagua poseen un término similar, *itaneri*. Así, como se verá en los siguientes capítulos, los *itana* pueden entenderse en campos de comunicación por la amplia correlación entre la oralidad, la escritura alfabética y las visualidades

---

<sup>1</sup> El resguardo Chátareas se formalizó bajo la Resolución 074 del 14 de abril de 1993. Su nombre proviene de la palabra piapoco *Tzatali* que significa sirena. Según los narradores de la comunidad el nombre del resguardo lo dio Sofía Gaitán, quien en una de sus caminatas por las playas del río vio a una hermosa mujer que cantaba y alegraba el atardecer. Esta sirena solía aparecer cuando las mujeres de la comunidad tenían su primera menstruación.

### *Tàakaizi itana: claves de lectura en las oralitegrafías de los indígenas piapoco*

explicitadas en los códigos ideosimbólicos de cada comunidad indígena, y en las propuestas contemporáneas donde el código alfabético también se entrelaza en ellas. Con ello, esta investigación nace como una forma de releer y revitalizar los sentidos y usos multimodales que poseen los *itana* y la tradición oral de los indígenas piapoco. A la vez se procura la comprensión de estas narrativas orales y comunitarias al sacarlas del abordaje “folclórico” en el cual han estado atrapadas. Por supuesto, los objetos materiales como lo son las guapas o balayes, que sirven para poner alimentos; los sebucanes, exprimidores de yuca o los catumares con los que se cargan los alimentos, tienen distintos usos que van desde la herramienta cotidiana hasta objetos rituales o artificios de la oralidad.

Cabe destacar que el oficio de la palabra, a la par del oficio del tejer, son cada vez menos aprendidos dentro de las comunidades piapoco; basta ver que la gran mayoría de personas desconocen los antiguos usos rituales de los soportes materiales. Sin embargo, muchos de estos soportes poseen un gran sentido social, como se verá a lo largo de los capítulos. Con todo esto propongo una lectura de los *itana* y la tradición oral de los piapocos en sus distintos ámbitos de producción: políticos e históricos; pedagógicos, éticos y socioculturales, y artístico-literarios. La comunidad piapoco, con la cual nace este estudio, es un pueblo que se ubica entre los departamentos del Vichada, el Guainía y el Guaviare, principalmente. En el *Censo Nacional de Población y Vivienda CNPV-2018*, se registró un total de 14.661 personas pertenecientes a la comunidad piapoco. Otras formas como han sido conocidos los piapocos son yapaco, cuipaco, wenaiwikas y, antes del siglo XIX, enagua; también se autodefinen como el clan *tzaze* (tucán) del cual consideran que descienden (Ortiz Gómez, et al., 1987).

## **2 Lugares de enunciación y breve descripción de los capítulos**

Como docente del área de Lenguaje de la I.E Manuel Quintín Lame en Barrancominas, Guainía, entre los años 2017 y 2018, me vi confrontada en mi oficio pedagógico al no ser parte de las comunidades indígenas de la zona al tiempo que tenía la responsabilidad de cumplir a las exigencias del Ministerio de Educación. Todo ello me llevó a comprender que el modelo educativo de Colombia, descontextualizado desde hace décadas, requiere una reformulación en sus currículos, estándares y metas. Ante tal panorama, y con lo complejo que llega a ser “reformular”, en un trabajo mancomunado con estudiantes de grados superiores de la I.E. Manuel Quintín Lame, fue posible plantear nuevas maneras de responder a las exigencias del

currículo de lenguaje, “escuchar, hablar, leer y escribir” desde otras perspectivas indígenas. Por medio de un proyecto interdisciplinar, la comunidad académica y las comunidades que rodean a la escuela reconectaron sus centros epistémicos de tal manera que los intereses de ambas partes se vieran entrelazados. Así, el diálogo en torno a los saberes ancestrales acercó a la mayoría de jóvenes que se sentían ajenos de su propia cultura.

Para el año 2018, el proyecto interdisciplinar se propuso como una forma en la cual la clase de lenguaje fuese pretexto para retornar a las narrativas comunitarias y a los saberes propios de los estudiantes y sus ancestros. Después de varios meses de reunir una gran cantidad de pintas e historias de distintas comunidades, se llevó a cabo un evento en el centro educativo del resguardo Chátare donde estudiantes de la I. E Maquilam enseñaron a los niños de primaria sobre aquello que habían reaprendido meses antes. Asimismo, los sabedores de la comunidad enseñaron a todos sobre tejido, tallado y modelado en arcilla. Dicho dialogo intergeneracional concluyó en una reflexión alrededor de una fogata en el patio de la escuela sobre la situación de los saberes “ancestrales”, a la par que los narradores contaron historias y dibujaron los *itana* que conocían en un tablero. Dicho proyecto es detallado en el segundo capítulo en el cual aparecen las metodologías, los resultados y las reflexiones en torno a los espacios de interconocimiento solidarios.

Ya en el año 2019, luego de hablar con las autoridades locales, con el apoyo del representante legal de ASOCAUNIGUVI, Uriel Rodríguez, quien dio su aval y firmó el permiso para trabajar formalmente con la comunidad quedó consolidada una propuesta para grabar, transcribir y traducir algunas historias de los piapocos, debido a la gran resonancia que había tenido el evento del 2018. Así, después de este recorrido por varios meses de sembrar y cosechar la palabra fueron grabadas las voces de Rosa Gaitán, Galindo Pérez, Luis Prieto e Isaac Gaitán, en el resguardo indígena Chátare, ubicado a una hora por el río del casco urbano Barrancominas; con un total de ocho historias documentadas, transcritas y traducidas en cooperación con el docente Isaac Gaitán y corregidas por el docente Erminson Rodríguez del C.E. Murciélago y un aproximado de 30 a 35 ideogramas, *itana* e *itane*, recolectados.

Cada capítulo es una discusión que parte desde las narraciones comunitarias e *itana* de los indígenas piapoco (y algunas otras comunidades indígenas). Estas se vierten en tres esferas distintas: la primera es el agenciamiento político; la segunda es la educación y las prácticas de

interconexión solidarias, y la tercera es la literatura y el estatus de arte de las narrativas comunitarias.

El primer capítulo comienza por un panorama sobre algunas agencias políticas e indígenas del continente, cuyas diversificadas maneras de expresarse suponen también perspectivas muy plurales de cómo se articulan los pueblos indígenas en la actualidad. Luego se focaliza en las particularidades de las agencias políticas de Colombia y cuáles han sido sus resonancias en el contexto de las comunidades del Guainía. Después de este panorama, puntualizo en cómo la historia de Barrancominas ha definido la identidad del territorio y ha influido en la forma de organización social. Como podrá notarse, diversas narrativas orales y algunos *itana* son configurados para corresponder con la forma en que se organizan políticamente las asociaciones de esta zona.

Para el segundo capítulo se establece cuál ha sido el rol de la escuela en los espacios de interconocimiento, tanto desde la dominación colonial como desde la revitalización de los saberes. Este diálogo es una reflexión desde mi propio quehacer docente, sobre la enseñanza institucional y sobre los espacios convencionales y tradicionales que pueden ser revitalizadores de la palabra y la sabiduría ancestral. Asimismo, las visualidades y las narraciones que en este capítulo se exponen confluyen en una dinámica de aprendizaje cuya función ética y ontológica establece las bases de la conveniencia comunitaria. Propongo un breve recorrido por la documentación de saberes ancestrales desde los estudios orales y literarios con lo cual reflexiono en torno a la urgencia por promover espacios de diálogos solidarios para comprender las distintas perspectivas de mundo.

El tercer capítulo está centrado en el estatus del arte, desde los estudios literarios y estudios sobre la oralidad, como una manera de superar la perspectiva tradicional de que estas textualidades oralitegráficas son solo “folclore”. En este capítulo los narradores orales son vistos como autores colectivos porque en sus obras conjugan la palabra comunitaria, compartida por todos, a la vez que introducen sus individualidades dentro de las historias que producen. De estos narradores se plantea analizar algunos recursos que usan en sus narraciones, a la par que se propone una lectura desde las geografías simbólicas de Teuton (2015). También hay una lectura que se enfoca en la huella como una isotopía que atraviesa tanto a las visualidades piapoco como a las obras literarias escritas. Hacia el final del capítulo surge una acotación que plantea el panorama de algunas discusiones conceptuales en los estudios literarios y orales.

Por último, las conclusiones son una relectura de lo que llegan a significar los *itana* y el valor estético de las narrativas comunitarias. Además, se plantean propuestas para transformar las dinámicas de interacción y los esquemas de educación institucional que suceden en Barrancominas, Guainía.

### **3 Líneas y tejidos epistémicos**

Hay una noción que, a mi parecer justifica los tres capítulos: el *analfabetismo al revés* propuesto por el escritor Hugo Jamioy. Para el escritor, los no-indígenas poseen un amplio desconocimiento de las comunidades indígenas, incluidas sus formas escriturales propias, con lo cual “desconocer estos medios de comunicación, sus connotaciones intraculturales, códigos y posibles lecturas interculturales, es lo que nos convertiría en otro tipo de «analfabetos» de acuerdo con la idea de Jamioy” (Rocha Vivas, 2018: 35). En línea con esta propuesta de Jamioy, una noción que atraviesa esta investigación es la de *textualidades oralitegráficas*, propuesta por Rocha Vivas (2018) y entendida como:

[...] formas de materialización de las textualidades, pero no aisladas ni exclusivamente el soporte físico de estas, como un libro, un tejido, una piedra. Ahora bien, los ideogramas en una vasija (como en una cerámica pintada wayuu) o los picto-ideogramas pintados en el cuerpo (por ejemplo en la pintura corporal emberá del Pacífico conocida como *kipará* [Ulloa]) no son por sí solos oralitegrafías. En primer lugar, la oralitegrafía —a diferencia de un ideograma o un pictograma «tradicional»— no suele depender exclusivamente de un solo sistema de comunicación. Además, ni las textualidades oralitegráficas ni su concreción en oralitegrafías son del todo independientes del lenguaje fonético, pues al ser comunicadas se entretajan y resuenan usualmente con textos escritos alfabéticamente por sus autores (Rocha Vivas, 2018: 13).

Estas primeras conceptualizaciones o nociones contribuyen en la lectura de los *itana* y los soportes materiales de los piapocos, ya que son otras nuevas formas de comprender sus múltiples sentidos. Es también una manera de sacar estas textualidades de su mera clasificación de artefacto arqueológico, ornamento o herramienta de uso cotidiano, pues, si bien funcionan como objetos de uso diario, también poseen significaciones epistémicas y ontológicas. Diversas organizaciones indígenas reflexionan sobre los soportes que están atrapados en urnas de cristal

*Tàakaizi itana: claves de lectura en las oralitegrafías de los indígenas piapoco*

en museos, recolectados a lo largo de la historia por antropólogos, arqueólogos e historiadores, entre otros, en cuya labor investigativa sacaron, por no decir en muchos casos saquearon, piezas vaciadas de su simbología que "solo dan testimonio entonces de la recurrencia de la ocupación de los lugares, pero no permiten reconstruir un modo de vida" (Bautista 92) y que han sido reducidas a meros detalles fútiles como época de recolección, material en el cual están hechos y comunidad a la que pertenecen.

Por otro lado, una línea de trabajo muy importante para esta investigación es la de estudios sobre la oralidad, enfocados, no al gesto de comunicación común, sino a las formas de producción estéticas. Aunque hay que señalar que en un principio ha habido una tensión entre la escritura y la oralidad, se espera no profundizar en dicha dicotomía porque, aparentemente, ya ha sido superada medianamente (Landaburu, 2004); en efecto, es una pérdida de tiempo seguir con el cuestionamiento de si la oralidad o la escritura son superiores una por sobre otra. Sin embargo, Pacheco (2016) señala que tales binarismos son recurrentes porque, por ejemplo, la escritura ha servido a prácticas hegemónicas, como el caso de América con la conquista de Europa. "Así, se demuestra que el ejercicio del poder no es solo político, militar o económico, sino también epistémico" (Pacheco, 2016: 337) lo que ha supuesto, también, un ejercicio de resistencia por parte de culturas orales.

Como podrá notarse, esta investigación también tiene una gran influencia de la literatura comparada. Algunos ámbitos contrastados son, por ejemplo, la mitología comparada, a partir de lo que proponen Frazer (2011) y Eliade (1991; 2020), ya que posibilitan diálogos entre las producciones de culturas separadas por el tiempo, la geografía y la cultura. Otro ejemplo es una suerte de ecocrítica, por las relaciones de distintas obras con el medio natural, como el caso de González (1995) y su estudio desde la biología sobre etnoictiología, a través de las visiones y narraciones de los piapocos. Asimismo, en algunos puntos de este trabajo se revisan y entretetejen las obras de escritores indígenas colombianos con las mismas obras orales de los narradores piapoco, e incluso, como una cierta oraliteratura comparada, se contrastan historias de la tradición oral de los piapocos con las de los wayuu, quienes comparten el tronco lingüístico arawak.

La última línea que me parece pertinente abordar es la de los estudios poscoloniales, de los cuales desprenden otra gran cantidad de perspectivas muy acordes también con las intenciones mencionadas anteriormente sobre los estudios literarios y oraliterarios. En especial porque



sucedan en estos intersticios de la oralidad y la escritura como una pugna de poderes y dominación, aun cuando señalé que se espera pasar de largo con este debate. No por ello, hay que pasar por alto la historia colonial de dominación donde fueron suprimidas e invisibilizadas experiencias orales y saberes ancestrales compartidos a través de la palabra. Así pues, para este estudio fue indispensable de Sousa Santos (2010) con su reflexión sobre las pungas sociales entre los que están de “este lado de la línea” que hacen parte del *status quo* y los que están del “otro lado de la línea” los marginados. El autor, además cuestiona las lógicas del Estado por su postura multicultural que desatiende la diversidad y refuerza el discurso homogeneizante del mestizaje que le ha servido para segregar y apartar más a los grupos étnicos, racializados ante la historia colonial en la cual fueron esclavizados y agraviados.

Ante dicha postura multicultural, la propuesta es hablar desde la interculturalidad para entender los espacios de interconexión solidarios. En este tema son importantes dos autores, primero Walsh (2007; 2011) que habla desde la decolonialidad en la escuela, y segundo la de Juan García Salazar et al., (2010) desde su propuesta sobre las tensiones entre *casa adentro* y *casa afuera*. De esta manera es posible reconocer la diferencia como una potencialidad, y no como un defecto por el cual ser discriminado, segregado o violentado. Ahora bien, el uso de la palabra “occidental” en esta tesis debe comprenderse más desde una situación histórica donde algunos países europeos construyeron estrategias de dominación, esclavitud y asesinato sobre poblaciones ancestrales africanas y latinoamericanas. Es indispensable reconocer que la historia tiene una deuda con los pueblos indígenas y afrodescendientes porque esta ha sido escrita por los vencedores y no por los vencidos.

Para cerrar este apartado, quisiera aclarar dos situaciones. La primera tiene que ver con la cultura, que no debe entenderse como manifestaciones visibles, sino como señala Chihuailaf (1999) una “forma de pensar, avanzar y progresar en el desarrollo y en la interrelación del grupo social” (48) que implica comprender las esferas económicas, sociales y políticas, donde el desarrollo se da en función de los intereses de cada pueblo y no de los imaginarios que tienen las sociedades dominantes. Lo que lleva a reconocer la importancia de hablar en plural de historia(s) y cultura(s). La segunda tiene que ver con la identidad, que en esta investigación solo atiende a la forma en cómo los mismos indígenas piapocos la conciben en sus propios términos, a través de sus documentos oficiales. Así, la identidad es entendida desde cómo se ven a sí mismos en relación con su territorio y cómo esperan ser vistos desde sus costumbres, a la par de cómo se

defienden de agentes externos (Estado, grupos armados, legales e ilegales, multinacionales, entre otros).

#### **4 Motivaciones y posibilidades**

¿Por qué hablar desde los objetos materiales y los itana como caminos para comprender las esferas políticas, sociales, educativas y literarias de los indígenas piapoco? Creo que este tipo de estudios son puertas a otros diálogos que enriquecen las dinámicas de interacción e interconexión. Además, aportan a los estudios realizados sobre obras orales y textualidades oralitegráficas que cada vez toman mayor fuerza, pese a que son todavía muy reducidos. Siento que, como dijo Catherine Walsh en una conferencia en el año 2020, más que ser educadora, soy agrietadora y sembradora; mi lugar de enunciación es la academia, pero también es la relación que tejí con las personas de Barrancominas, los estudiantes, compañeros de trabajo, amigos, padres y madres, sabedores y sabedoras, de quienes aprendí que escuchar también es un oficio que debe practicarse.

Algunos estudios sobre visualidades indígenas pueden abrir caminos a una forma de oralitegrafía comparada; donde estudios antropológicos, semiológicos, arqueológicos, entre otros, interactúen con la oraliteratura en sus diversas formas de expresarse. Así, para cerrar, algunos estudios de otras áreas del conocimiento que contribuyeron en este estudio, fueron los siguientes: Contreras Díaz, Uque *bique muisca: el color de la forma de los hombres del lugar* (2009); Baena Espinel, *Dimensión estética en el diseño de los chumbes Paeces y Guambianos* (2004); Castaño-Uribe, *Chiribiquete. La maloka cósmica de los hombres jaguar* (2019); Chasoy, y Jacanamijoy, *Estudio sobre los simbolismos en las manifestaciones artísticas visuales de la comunidad indígena inga de Santiago, Putumayo* (2007); Jacanamijoy Tisoy, *Chumbe: arte inga*, (1993); entre otros.

## Capítulo 1.

### **Recogiendo las semillas de *Kaliawiri*: agenciamiento político desde las narrativas culturales de los indígenas piapoco**

*Mas, enfrentando a la realidad de este texto que pretende acometer la tarea de hablar de aspectos del pensamiento y de la lucha de mi gente, ¿cómo hacerlo?: Escuchando –me dicen-, para que usted escuche la Palabra de los más sabios. Elicura Chihuailaf (1999: 23)*

La escritura de este capítulo se llevó a cabo en medio de la pandemia que ha sacudido al mundo desde el 2020. Ante un panorama desalentador, con cifras de contagio cada vez más altas, fue inevitable pensar en todas las personas del Guainía, especialmente en aquellos que me compartieron su voz y su palabra. Guainía, la tierra de muchas aguas, no tuvo más opción que cerrar sus fronteras para protegerse, ya que los precarios sistemas de salud y saneamiento los dejaron a merced del Covid-19, cuyo primer caso se registró en mayo. Como resultado, la pandemia destapó los vacíos estructurales y la desigualdad que se vive en un país como Colombia. Por supuesto, la población indígena se vio afectada sobremanera, lo que reavivó la idea de que en Latinoamérica la historia colonial persiste y sus estragos no paran. Con todo esto, distintos grupos de varios países se vieron aún más motivados para luchar y resistir. Como el caso de Chile, que no frenó ante la situación mundial para exigir un cambio en la Constitución, vigente desde el gobierno de Pinochet. Este caso toma gran relevancia ya que son citados distintos intelectuales chilenos como Namuncura (2016) y Elicura Chihuailaf (1996), cuyos estudios permiten comprender la situación política del continente.

Ante tal panorama, este primer capítulo pone en diálogo las agencias políticas indígenas con las narrativas culturales, con principal énfasis en la comunidad piapoco. En este sentido, y como se verá en los siguientes capítulos, la tradición oral y los soportes materiales se configuran como formas de resistencia política, social y cultural. Así, las narrativas culturales y las expresiones gráficas, fundamentalmente los *itana* o pintas piapoco, son vehículos de la sabiduría ancestral que se enfrenta a la hegemonía de la escritura alfabética. Los temas abarcados a continuación hacen un breve rastreo de la situación indígena en las agencias políticas de Colombia y el continente, con especial énfasis en el contexto del Guainía, a través de las dinámicas socio-culturales de los indígenas piapoco con sus narraciones comunitarias que, en definitiva, permiten analizar y comprender el ejercicio sociopolítico de la comunidad.

Lo que hoy en día existe en materia de legislación política y leyes de protección a los grupos indígenas en Latinoamérica y Colombia es lo que décadas de resistencia y lucha han logrado. Aclaro esto porque suele percibirse que los derechos son un regalo que los gobiernos otorgan de buena fe. Sin embargo, pese a los muchos años de resistencia, Latinoamérica muestra un panorama desalentador y muy dispar en lo que se refiere a derechos humanos<sup>2</sup>). Si bien es cierto que algunos países como México, Venezuela, Bolivia, en incluso Colombia, destacan por constituciones con amplias leyes de protección a los pueblos originarios, también es cierto que dejan mucho que desear en cuanto a su cumplimiento como se verá a continuación.

Para comprender mejor el panorama político de Latinoamérica, un buen punto de partida es el estudio realizado en Chile por diversos académicos que exigen una Asamblea Constituyente. En *Nueva Constitución y pueblos indígenas*<sup>3</sup> (2016), Namuncura señala cómo la clasificación sobre los pueblos originarios ha variado entre épocas y también entre países; los primeros conceptos desde la Colonia iban desde “raza india”, “rústicos”, “salvajes”, “carentes de ilustración”, “bárbaros”, “naturales”, “indios”, “indígenas no civilizados” hasta “infieles”; y en la actualidad algunas clasificaciones comunes son “poblaciones indígenas” o “habitantes nativos”. Al día de hoy persisten, tanto en Colombia como en el continente, dinámicas coloniales a través de la educación y la evangelización. Al respecto, Elicura Chihuailaf (1999) plantea que la educación que recibió estuvo marcada por el proyecto colonial de Nación, en el que “los araucanos”, sus ancestros, eran criminales y enemigos del Estado chileno.

Igualmente, Chihuailaf (1999) coincide con Namuncura (2016) al exponer cómo el concepto de “civilización” implica que haya culturas superiores a otras, las cuales deben ser “civilizadas” o sacadas “del estado salvaje”. En esta lógica colonizadora, el “salvaje” carece de cultura y “se porta sin consideración con los demás, o de manera cruel o inhumana” (Chihuailaf, 1999: 42). Por lo que el colonizador en muchas ocasiones ha asumido un rol asistencialista para salvar a quienes considera inferiores. Entre tanto, Namuncura (2016) indica que a partir de diversas agencias políticas y luchas sociales ha sido posible una transformación, como es el caso del levantamiento realizado en el 92 por el EZLN en México, o la lucha mapuche desde la Pacificación de la Araucanía en el siglo XIX. Esto no significa algo menor, en especial porque

---

<sup>2</sup> Véase la reflexión realizada por autores como: Fernández Silva (2005); Pineda Camacho (2005) o Solís Fonseca (2005); sobre la situación de las lenguas indígenas en Venezuela, Colombia y Perú, respectivamente.

<sup>3</sup> Este estudio permite ampliar mucho más sobre agencias políticas a nivel latinoamericano.

los pueblos indígenas representan un 8% de la población de Latinoamérica<sup>4</sup>, según censos realizados hasta el 2010 (Freire, et al., 2015). Pero la vitalidad de los pueblos originarios en algunos países solo se mantiene a través de acuerdos internacionales como los Derechos Humanos promulgados por Naciones Unidas, que les protegen incluso de sus mismos gobiernos.

Ante este panorama las organizaciones indígenas en Colombia comenzaron procesos de autogestión y organización política que les permitieron integrar herramientas de protección a través de la Constituyente de 1991. Pese a esto las organizaciones reconocen que falta mucho por avanzar con respecto a la soberanía y gobernanza propia, aunque se cuente con legislaciones como la Ley 115 de Educación que reconoce la necesidad de modelos etnoeducativos con atención diferencial acordes a cada contexto, y la Ley de Lenguas 1381 de 2010 que hace hincapié en salvaguardar, reivindicar y proteger a las lenguas indígenas del país.

Una apuesta importante de las organizaciones indígenas es visibilizar y promover la diversidad lingüística para cambiar la percepción de las lenguas indígenas como meros dialectos. De acuerdo con Montemayor (2001) persiste la creencia de que hay idiomas que se pueden diferenciar por “grados de crecimiento” y que los idiomas son los que “se hablan en los países hegemónicos y los dialectos en los pueblos sojuzgados” (2001: 14). Además, la apuesta por visibilizar sirve para reescribir la historia y exponer, por ejemplo, que en la época colonial las lenguas muisca, siona, quechua y sáliba sirvieron como lenguas francas (Pineda Camacho, 2005) para fines comerciales o imperiales; por lo cual, se superpusieron a otras<sup>5</sup>. Cabe resaltar que, las lenguas han sido históricamente una herramienta indispensable para los procesos de dominación culturales y políticos.

## **1 Breve repaso histórico sobre las organizaciones indígenas colombianas**

En la gran trayectoria que tienen las organizaciones indígenas del país, el principal faro o punto de partida es el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), que, luego de realizar distintas giras por el país desde los años 70, promovió el surgimiento de otros grupos como: “el Consejo Regional Indígena del Vaupés (Crivi), el Unuma –una organización de los Sikuani del

---

<sup>4</sup> La población por países censada hasta el 2010 en datos de la CEPAL es la siguiente: Argentina (2,4%), Chile (11%), Uruguay (2,4%), Paraguay (1,8%), Brasil (0,5%), Bolivia (62,2%), Perú (24%), Ecuador (7%), Venezuela (2,7%), Costa Rica (2,4%), Panamá (12,3%), México (15,1%), Guatemala (41%), El Salvador (0,2%), Nicaragua (8,9%), Honduras (7%) y en Colombia se actualizó en el censo del 2019 con un (4,4%). Fuente: (Freire et al., 2015)

<sup>5</sup> Este no era el único motivo por el cual otras lenguas desaparecieron, pues la exogamia lingüística, como el caso del tukano en el Amazonas, es frecuente a muchas otras culturas.

Meta y Vichada–, la Coordinadora Indígena de Antioquia, y el Consejo Regional Indígena del Tolima” (Sánchez y Molina, 2010: 182), entre otras. Ya luego, en el año 1982 se realiza en Bosa, Cundinamarca, el Primer Congreso Indígena, que problematiza la necesidad de crear una organización que represente a los pueblos originarios del país. Es así como nace la ONIC, en respuesta principalmente a los atropellos que sufrían las comunidades étnicas, como el caso del “estatuto indígena” propuesto en el gobierno de Julio César Turbay entre 1978 y 1982 que vulneraba la soberanía de los pueblos.

Con el trabajo organizativo de dicha época, los intelectuales indígenas y la academia comienzan a reflexionar sobre la cuestión indígena y sobre las bases identitarias del movimiento. Por un lado, establecen los principios fundamentales de la ONIC: unidad, tierra, cultura y autonomía<sup>6</sup>, (Andrade Casamá, 2007), a lo que Abadio Green Stoccel (2002) suma la medicina tradicional. Y, por otro lado, cuestionan sobre lo que significa ser indígena, al notar la amplitud de identidades que surgen en Abiayala y en el país. Por ello, el CRIC pone en discusión cuatro vertientes con las cuales no están de acuerdo, desde sus posturas ideológicas:

1. El *indigenismo restaurador o cósmico* que propone una visión esencialista que aísla a las comunidades de los “procesos sociales, económicos, culturales y políticos” (CRIC, 1982, en Sánchez y Molina. 2010: 185) aunque rescatan de ella que promueve y divulga la historia y la ideología de las comunidades indígenas.

2. La *teoría de las nacionalidades indígenas*, que ignora por completo los efectos de la aculturación que hace distintos a los pueblos, además asume que los conceptos “nación” o “minorías nacionales” son aplicables a todas las comunidades, lo que conlleva a desligarse de los aliados campesinos, obreros, entre otros.

3. *Los indígenas como campesinos*, que, aunque fue una definición usada por los pueblos indígenas en su documentación, se hizo insuficiente; el CRIC diferencia la situación de los indígenas andinos que tienen una estrecha relación con el campo, y la de grupos amazónicos y de las llanuras que tienen otras formas de relacionarse con la tierra, a la par de problemáticas distintas, con lo que asumirlos como campesinos no aporta a comprender su situación.

---

<sup>6</sup> 1) Unidad, como mecanismo de fortalecimiento organizativo para la defensa de las comunidades indígenas; 2) Tierra, como elemento esencial para la vida y desarrollo de los pueblos indígenas; 3) Cultura, para el fortalecimiento, rescate y persistencia de la identidad como pueblos indígenas; 4) Autonomía, para la aplicabilidad de los principios anteriores y como ejercicio de autoridad y poder. (Andrade Casamá, 2007).

4. La *posición integracionista* que refleja la visión de las clases dominantes y busca la unificación nacional, la “dominación política, económica y cultural, impulsando el despojo, expropiación y disolución de los resguardos, el menosprecio por los valores culturales o autóctonos” (CRIC, 1982, en Sánchez y Molina, 2010: 190). Contra esta última están especialmente en contra las organizaciones.

Como bien señala Green Stoccel (2002), la cuestión indígena tiene perspectivas disimiles en Abya-Yala y no por ello se deja de lado la unidad de las luchas transcontinentales:

En ese sentido nos diferenciamos de algunos movimientos de nuestros hermanos de América Latina. Ellos plantean un indigenismo puro, o sea que el indígena es el más equilibrado, el indígena es el hombre bueno, mientras que el occidente es el malo, por lo tanto, las relaciones con el mestizo no pueden ser armónicas; mientras que nosotros decimos, solidaridad con las luchas de otros sectores, como lo hemos planteado en diferentes congresos. En ese sentido la Organización ha sido un espacio pedagógico que nos ha enseñado, que nos ha permitido entender las complejidades de la problemática de nuestro país y la lucha permanente de pervivencia de nuestros pueblos. (Green Stoccel, 2002, en Sánchez y Molina, 2010: 311)

Por lo anterior, es importante señalar que las autoridades indígenas nacionales proponen una mediación entre la tradición y la renovación cultural, en la que sean reconocidos y respetados los saberes ancestrales y, a la vez, se haga hincapié en la importancia de actualizar sus conocimientos para comprender elementos de áreas que les han sido históricamente negadas, como la economía y la administración. Lo cual posibilita la reflexión intercultural, en la que se eviten perspectivas esencialistas con juicios sobre una supuesta “autenticidad”, según la cual el indígena no puede transformarse, como si se tratase de un objeto monolítico.

Entre tanto, la ONIC (1982) señala que su defensa está especialmente enfocada en evitar el proyecto nacional de homogeneización, a partir de la protección de la lengua, la tradición, las costumbres, la organización social y la autonomía cultural. Por ello, en la resistencia étnica es indisoluble la relación entre política y cultura; razón por la cual, las autoridades tradicionales deben tener completo conocimiento de su tradición y sus ritualidades, de manera que puedan combatir la pujante colonización cultural y el intento de los grupos protestantes y católicos por borrar sus creencias. Por esto, los soportes materiales funcionan como mecanismos de resistencia, pues “poseen un carácter sagrado: un banco, una mochila, un poporo, un telar, una

*Tàakaizi itana: claves de lectura en las oralitegrafías de los indígenas piapoco*

flauta, un tambor, etc., conllevan un profundo simbolismo cultural y religioso” (216) que ha soportado años de dominación. Esto último es fundamental para esta investigación, ya que pretende evidenciar cómo los objetos materiales atraviesan el complejo entramado de las dinámicas culturales de los indígenas piapocos, especialmente por ser imprescindibles para la tradición oral como vehículos de la palabra.

## 2 “Somos del río Guaviare”: el escenario indígena en el departamento del Guainía

Como se señalaba en la introducción, los *itana*, como condensadores de la oralidad piapoco, son también referentes de sus propias dinámicas sociopolíticas. Por ello, este capítulo conecta y analiza la presencia de la tradición oral en otros ámbitos de la comunidad. En primer lugar, se expone la organización política a partir de *Kuwée itana*; en segundo lugar, se habla sobre el *Plan de Vida* (Asocauniguvi, 2017), y las dinámicas de la comunidad desde el *itana* de *Íwítáize*, y, en tercer lugar, a partir del mito de *Zamaleri* y *Kuwái*, se realiza un breve acercamiento a la situación histórica del conflicto armado en el Guainía. A la par hay otras figuras e historias complementan y nutren este análisis.

### 2.1 *Kuwée el camino del bachaco: organización política y gestión sociocultural*



*Itana 1 Kuwée: el camino de la hormiga.*  
Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal



*Itana 2 Kuwée: el camino del bachaco.*  
Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal

En el resguardo indígena Chátaras definen el trabajo comunitario a partir del camino del bachaco<sup>7</sup> (It. 1 y 2) como una analogía a la precisión y perfección con que las hormigas se unen para recolectar alimentos. En sí, los indígenas de esta zona, no solo piapoco, también puinave y sikuani, contemplan que la labor o *únuma* (palabra de origen sikuani que significa minga) es un ejercicio colectivo en el que todos son piezas clave. En el engranaje que trasciende a espacios como el conuco, el culto religioso, la escuela y la organización política. Adicionalmente, los últimos diez años han sido fundamentales para que estas comunidades se organicen y construyan

<sup>7</sup> *Atta cephalotes*: bachaco, nombre común de la hormiga arriera cortadora de hojas.



mecanismos legales de defensa ante el gobierno, los colonos *wawáimi*<sup>8</sup> y los grupos armados legales e ilegales. Ahora bien, el cumplimiento de dichos mecanismos depende de tres figuras indispensables: el *capitán*, quien es la máxima autoridad; el *representante legal*, que funge como mediador entre la comunidad y los agentes externos; y la *Guardia Indígena*, que se encarga de vigilar, cuidar y promover el cumplimiento de las normas de la comunidad.

En el año 2008 los líderes de grupos indígenas puinave, piapoco y sikuni se articulan a partir de la necesidad de proteger sus derechos como comunidades. Por ello, con la ayuda de FUCAI (Fundación Caminos de Identidad) y el Vicariato Apostólico del Guainía se hace una reestructuración a ASOCAUNIGUVI (Asociación de Cabildos y Autoridades Tradicionales Unión de Indígenas de Guainía y Vichada), con el objetivo de construir también una escuela de formación democrática y concertar los *Planes de Vida*. El interés principal fue frenar las situaciones de discriminación racial existente en la zona por el contacto entre indígenas y colonos. Además, vigilar el cumplimiento de los derechos y deberes de las 29 comunidades indígenas asentadas a riberas del río Guaviare. Particularmente, el *itana* de *Kuwée* está presente en los escudos de la Guardia Indígena y ASOCAUNIGUVI ya que su principal misión es el trabajo en comunitario.



*Imagen 2 Escudo ASOCAUNIGUVI. Fuente: Plan de Vida (Asocauniguvi, 2017).*



*Imagen 1 Escudo Guardia Indígena de la zona 5 del Guainía, Asocauniguvi. Fuente: Archivo personal*

Asimismo, cada uno de los elementos gráficos que componen estos escudos representan un aspecto fundamental de la organización política de los pueblos piapoco, puinave y sikuni. En palabras de Galindo Pérez, líder de la Guardia Indígena, se exponen los significados de cada uno de ellos:

➤ La corona de plumas representa la autoridad y el respeto por los saberes tradicionales; cada color se define así: el naranja, la piel de los indígenas; el amarillo, las riquezas del

<sup>8</sup> Nombre con el cual se designa a las personas colonas de la zona.

*Tàakaizi itana: claves de lectura en las oralitegrafías de los indígenas piapoco*

resguardo; el verde, la naturaleza, la selva y las medicinas tradicionales; el azul, los recursos hídricos; y el rojo, la sangre derramada por los indígenas que resistieron. Además, es importante señalar que estos colores son los mismos que tienen las cintas de los bastones de mando de la Guardia Indígena.

- El hombre con el arco y las flechas representa la defensa del territorio que, en la actualidad, se lleva a cabo a través de las leyes de los pueblos indígenas.
- El árbol con el hacha representa la abundancia obtenida en el mito de origen de *Kaliawiri* (It. 4), historia sobre la que se hablará más adelante.
- El *itana* de *kuwée*, como se dijo anteriormente, significa el trabajo organizativo de la Asociación y de la Guardia Indígena.
- El sebucán<sup>9</sup>, que también tiene un *itana* particular (It. 3), simboliza la soberanía alimentaria y el oficio tradicional de preparar los alimentos.



*Itana 3 ìrika* o sebucán. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal



*Imagen 1* Fragmento del Escudo de la Guardia Indígena que representa al sebucán. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal.

Todos estos son elementos constitutivos de la cultura de estos pueblos indígenas, en ellos están presentes la unidad política, la defensa del territorio, la autonomía y los saberes tradicionales.

### 2.1.1 *Plan de Vida desde el árbol Kaliawiri*

El Plan de Vida es un documento legal que oficializa los planes de desarrollo de los grupos indígenas del país. Cada comunidad debe construir su propio Plan de Vida de acuerdo con sus

---

<sup>9</sup> Utensilio de cocina empleado para exprimir y extraer el cianuro de la yuca amarga o mandioca. Normalmente es usado por comunidades indígenas en el Amazonas y algunas zonas del Caribe, su forma es cilíndrica y es tejida con fibras vegetales que permiten

necesidades e intereses, es decir, a partir de lo que conciben como el Buen Vivir<sup>10</sup>; lo que permite que indígenas y no-indígenas puedan interrelacionarse bajo un marco legal. Asocauniguvi (2017) construye su *Plan de vida y desarrollo comunitario Kaliawiri*, a partir del cuerpo de resistencia de los paeces o nasas (Castañeda e Higuira, 2015), con el fin de precisar y buscar soluciones a sus necesidades. El documento nació en el año 2012 con la primera asamblea de concertación entre las comunidades indígenas piapoco, puinave y sikuni, aledañas al río Guaviare. La primera edición se publicó en el 2014 y la segunda, en el 2017 con algunas actualizaciones. La gestión de este documento se vio motivada por la alta mortandad infantil y la precariedad de los sistemas de salud y saneamiento de la zona, debido a la ausencia de herramientas legales con las cuales exigir al Estado mayor presencia.

Cabe aclarar que este *Plan de Vida* (Asocauniguvi, 2017), se fundamenta en el mito del árbol *Kaliawiri* (It. 4). De acuerdo con esta narración, el mico *Kùtzikùtzi* encontró un árbol que albergaba todos los alimentos y las medicinas necesarias para la vida; sin embargo, decidió guardar el secreto para sí, a pesar de que el resto de los animales estaban muriendo de hambre. Hasta que un día *Éma*, la danta, lo persiguió y descubrió el árbol. *Éma* informó a los demás sobre la situación, lo cual desencadenó una gran disputa entre los animales. No obstante, lograron ponerse de acuerdo para derribar el árbol entre todos y así obtener sus riquezas. Y, cuando por fin cayó a la tierra, se regaron de él todo los alimentos y las plantas medicinales.

Es importante destacar que este mito es reactualizado en el *Plan de Vida* (Asocauniguvi, 2017), porque el personaje principal es un hombre que está al lado del río y es abordado por un anciano con el cual debate sobre las problemáticas de su comunidad. En dicho diálogo, el anciano toma de ejemplo el mito de *Kaliawiri* para explicar cómo desde la palabra de los ancestros ya estaban dadas las normas para vivir bien en comunidad. Allí pueden verse dos niveles de la diégesis, el del mito y el del tiempo actual en el que están los dos hombres. Además, el anciano agrega que los humanos deben aprender a trabajar en equipo, así como hicieron los animales cuando derribaron el gran árbol, del cual se regaron en la tierra todas las semillas, las plantas medicinales, las frutas y maderas (Asocauniguvi, 2017).

Según los narradores orales este es el mito más importante de su tradición oral, tal vez por eso está presente en el *Plan de Vida* (2017), debido a que sus pilares son las semillas tradicionales y

---

<sup>10</sup> Para la Asociación, el *Buen Vivir* se fundamenta en la abundancia y la soberanía de los pueblos frente a su territorio y a su cultura, esto se profundizará en las siguientes páginas.

el trabajo comunitario. Además, este expone la tensión entre escasez y abundancia, no solo de alimentos, sino también de amor, dignidad, salud, bienestar, identidad, compromiso, solidaridad y responsabilidad.

El abuelo dice: “ahora hablan de Plan de Vida y abundancia, ese plan está dado desde el principio de los tiempos, hay que escucharlo y hay que cumplirlo.

Para lograr la abundancia debemos tener la mirada de abundancia y valorar lo que somos, tenemos y sabemos”. (Asocauniguvi, 2017: 23)

Claramente, el anciano de la historia expone que las leyes comunitarias ya estaban dadas desde antes por las narraciones tradicionales. En el caso de *Kaliawiri*, el mico representa la desobediencia y la ruptura de los valores colectivos; el momento en el que todos los animales se unen para derribar el árbol representa el *makaita*<sup>11</sup> o el *únuma*<sup>12</sup>. El final –cuando se esparcen las semillas– simboliza los ciclos vitales de siembra, existentes en el calendario ecológico de los piapocos (de este se señalarán algunas cosas en el segundo capítulo). Esto puede interpretarse como una clara hibridación entre la esfera política y la esfera cultural, donde se conectan las antiguas y las nuevas generaciones.



*Itana 4* Árbol Kaliawiri. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal.



*Imagen 3* Tepuy Autana. Fotografía tomada por Castillo R. Fuente: Castillo R. y V. Salas (2006).

Ahora bien, los elementos gráficos en el *itana* de *Kaliawiri* (It. 4) tienen ciertas particularidades que no deben ignorarse. Por un lado, están los puntos continuos que representan las semillas que cayeron a la tierra y simbolizan la abundancia nombrada en el *Plan de Vida*. Por otro lado, están las puntas consecutivas, que posiblemente se relacionan con los tepuyes<sup>13</sup>, particularmente con el Tepuy Autana (It. 4) que está ubicado en Venezuela (Reynoso et al., 1995), cerca de la frontera colombiana, cuya forma asemeja a un tronco cortado. Dicho tepuy es

<sup>11</sup> Minga en piapoco.

<sup>12</sup> Minga en sikuani.

<sup>13</sup> Entendida desde la geología como una meseta rocosa de gran elevación y paredes verticales. Suelen encontrarse en distintas zonas del Amazonas.

reconocido por piapocos, sikuanis, puinaves y piaroas como el lugar físico donde sucedió la narración. En cuanto a las seis puntas del *itana 4*, posiblemente reflejan los otros tepuyes cercanos al Autana o las pequeñas formaciones rocosas que se desprenden de un lado, como puede observarse en la Imagen 3.

## **2.2 Íwitáize - Pensamiento: el tejido sapiencial de los piapocos**



*Itana 5 Íwitáize, pensamiento. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal.*

Como bien puede observarse, los mitos de origen de los sikuanis, los puinaves y los piapocos tienen una fuerte similitud; difícilmente podría señalarse cuál historia pertenece a qué comunidad. Por ello, el estudio de Bautista (2017) sobre los *itane* sikuanis, permite también una lectura comparada sobre estos ideogramas piapoco. Un punto importante que Bautista señala es que las entidades espirituales de los sikuanis no conforman un panteón religioso y concuerdo con esto. Al igual que los sikuanis, los piapocos llevan a las constelaciones a sus héroes y entidades míticas, pero el hecho de que no sea fácil rastrear su genealogía se debe precisamente a que el proceso evangelizador, llevado a cabo en la zona, borró gran parte de las narraciones orales como se explicará más adelante.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que uno de los motivos por los cuales estas comunidades comparten narraciones orales se debe al tipo de relaciones exogámicas y patrilineales. Como señalan Ortiz et al., “Muchos Piapoco viven entre los Sikuanis, con quienes tradicionalmente hay relaciones de intercambio matrimonial” (1987: 89). Y, por ello, es frecuente que el hombre se mude a vivir a la casa de sus suegros para trabajar por la familia de su pareja. Lo que da como resultado una línea difusa entre las historias de cada comunidad.

A partir del diccionario de Reynoso et al., (1995) se expone una breve reconstrucción de la genealogía mítica de los piapocos. Como se dijo anteriormente, el mito de origen más importante es el del árbol *Kaliawiri*, sin embargo, *Kuwái* es la entidad espiritual superior (algunos señalan que hoy en día su nombre es Dios). Sobre este ser hay múltiples historias; una de ellas señala que no tuvo buenas relaciones con la primera familia piapoco conocida como *Makábali*. Esta familia

*Tàakaizi itana: claves de lectura en las oralitegrafías de los indígenas piapoco*

está compuesta por *Tzamáni*, *Maduedani*, *Kapúyali*, *Tzínuli*, *Kawainalu* y *Bolótomi*. Varios de ellos subieron al cielo luego de una fiesta y se transformaron en la constelación conocida occidentalmente como Pléyades (Reynoso et al., 1995). Por la extensión y complejidad de estos personajes se deja para que en el capítulo dos y tres sean detallados ampliamente.

Luego de trabajar con la comunidad surgieron diversas dudas respecto a los espacios de aprendizaje tradicionales e institucionales. Distintos tejedores señalaban que su aprendizaje se dio al observar sus mayores, pero este ejercicio es cada vez menos frecuente, ya que la Institución Educativa ve irrelevantes estos oficios porque prefiere atender a objetivos occidentales alejados del contexto local. En consecuencia, cada vez son menos los jóvenes que saben tejer o tallar en madera. Sumado a esto, los espacios tradicionales como las malocas o *kapima* han desaparecido casi en su totalidad. Esto supone rupturas con los saberes ancestrales ya que los nuevos espacios de interacción son los templos católicos o protestantes en los cuales solo está permitido hablar de *La Biblia*.

Lo anterior es especialmente visible en el resguardo Chátares, donde viven los narradores orales que contribuyeron en esta investigación. Allí es mucho más sencillo vislumbrar el carácter ceremonial alrededor de las conferencias protestantes en las se reúnen distintos resguardos para comulgar por varios días. El evento más importante dentro de las conferencias es la Santa Cena, cuyo objetivo es rendir culto al dios cristiano y compartir los alimentos que cada familia llevó. Durante varios días son consumidos los alimentos tradicionales de la gastronomía regional como pescado moquiado<sup>14</sup>, mañoco<sup>15</sup>, yucuta<sup>16</sup>, etc. Pero es un evento de comunión, están vetados los temas políticos, las historias, los bailes o las enseñanzas de oficios como el tejido.

A continuación, serán detalladas las misiones evangelizadoras más influyentes en estas zonas y serán expuestas las polémicas que han suscitado a lo largo de la historia. En primer lugar, está el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) (1962 -2000); en segundo lugar, está la Misión Nuevas Tribus (1940-2010), a través del trabajo de Sophia Müller, y, en tercer lugar, está la iglesia católica con la Educación Contratada del Guainía y el Vicariato Apostólico. Además, como expone Trino Morales (1986) es sabido que la iglesia y el gobierno procuraron la disolución de los resguardos pues su visión de los indígenas era la de salvajes que no asistían a misa y debían

---

<sup>14</sup> Técnica para ahumar las distintas carnes que son consumidas, consiste en poner la carne de los animales a una altura elevada del fuego por largas horas para su cocción.

<sup>15</sup> Mandioca o yuca brava ya procesada y molida.

<sup>16</sup> Bebida hecha de mañoco y agua, tiene una fuerte presencia y se toma en distintos momentos del día, sirve como energizante y en las actividades colectivas se prepara y se comparte.

civilizarse. Lo anterior permitió la expropiación de territorios y la supresión de lenguas y religiones propias.

### 2.2.1 *El Instituto Lingüístico de Verano:*

La presencia evangelizadora del Instituto Lingüístico de Verano es innegable en Colombia y otros países del continente. Carlos Montemayor (2001) en México, y Roberto Pineda Camacho (2005) en Colombia, señalan que estas misiones, con sus controversiales actos de evangelización, dejaron diversos daños a las comunidades indígenas que van desde la supresión de saberes y prácticas tradicionales, hasta la invisibilización de culturas enteras en nombre de la religión. Aunque reconocen que el trabajo de documentación sobre las lenguas nativas es tan amplio que ha posibilitado que estas sean estudiadas hoy en día, incluso aquellas que están en peligro. El principal objetivo del ILV fue la traducción de *La Biblia* y los documentos protestantes que sirvieron al proyecto de castellanización y unificación de nación, impuesto en varios países de Latinoamérica.

Un momento importante para el reconocimiento de las lenguas en Colombia en el siglo XX fue el ingreso del ILV en el año 1962, a través del contrato realizado por el presidente de ese entonces, Alberto Lleras Camargo, que tenía como principal interés promover el estudio de lenguas amerindias. Sin embargo, luego de numerosas polémicas, este instituto fue expulsado en el año 2000 (Pineda Camacho, 2005). La posición de las organizaciones indígenas ha sido crítica con respecto al ILV y su expulsión fue posible gracias a las denuncias realizadas por estos grupos.

Los lingüistas del ILV tradujeron el Nuevo Testamento –o algunos de los principales Evangelios- a las lenguas vernáculas, y en muchos casos promovieron cambios en la vida social y religiosa de los pueblos; en ciertas regiones de Colombia, como en el Vaupés, entraron en franca competencia con las misiones católicas quienes por lo general estaban en desventaja al carecer de una política de aprendizaje de las lenguas aborígenes. (Pineda Camacho, 2005: 40, citado en Kowii, 2005)

Por lo anterior, los documentos políticos advierten la necesidad de revertir los daños hechos por el ILV a los grupos indígenas del país. Aunque esto no supone que las comunidades deban dejar de lado las religiones que ya profesan. Aun así, en el Primer Congreso Indígena Nacional (CRIC, 1982) concluyeron que la presencia de las misiones posibilitó la “condena” de las costumbres tradicionales e impidió y borró de grupos indígenas el uso de medicinas tradicionales

como el yagé o el mambear coca. Un ejemplo claro de esto es el del yopo que para muchas personas en B/minas es visto como un “vicio”, a pesar de haber sido usado tradicionalmente por los piapocos.

Algunos estudios realizados por el ILV sobre los piapocos son: el estudio “Fonología del piapoco” realizado por Timothy Sudo (1976); los estudios de documentación lingüística hechos por James Klumpp, Deloris Klumpp y Stephen Levinsohn (1985). En el caso de Deloris de Klumpp cabe resaltar que fue quien desarrolló más estudios, en 1995 construyó uno de los primeros diccionarios con vocabulario piapoco-español. Paralelamente, los piapocos de B/Minas también llevaron a cabo un proyecto de documentación propia que tuvo como resultado dos ediciones del diccionario piapoco-español, una en 1993 y otra en 1995. La segunda edición fue realizada por Reynoso, Curvelo y Gonzáles, con la ayuda de la Coordinación de Educación Contratada del Guainía, la Fundación ETNOLLANO y el programa COAMA.

### 2.2.2 *La Misión Nuevas Tribus a través de Sophia Müller*

Misión Nuevas Tribus es una misión evangélica estadounidense, que en la actualidad se conoce como Ethnos360, su objetivo ha consistido en llevar la religión a los grupos nativos más aislados del mundo. Sin embargo, denuncias realizadas por la organización *Survival* sugieren que esta misión fue culpable de “cacerías humanas” llevadas a cabo en Paraguay en 1986 (Survival, 2012). Cabrera Becerra (2016), expone a profundidad cómo esta misión se movió en varias zonas del país, especialmente por la Orinoquia colombiana desde los años 40. Un personaje importante de la Misión Nuevas Tribus, fue Sophia Müller, reconocida en el Guainía por llevar la religión a curripacos, cubeos, sikuanis, piapocos, puinaves, a cuyas lenguas tradujo el Nuevo Testamento. Esta mujer pudo arribar al Vaupés gracias a que en 1944 se encontró con el etnobotánico Richard Evans Schultes, quien le contó que en esta zona ya había comunidades contactadas por sacerdotes católicos, lo que le haría más sencillo el acceso.

Paradójicamente, Schultes, quien valoraba los conocimientos sobre las plantas sagradas de los nativos (yopo, tabaco, yagé y coca) y colectaba especímenes registrando con detalle su uso para la curación de enfermedades y la transmisión de conocimientos simbólicos, fue quien le recomendó a la misionera que se encaminara hacia el Vaupés, donde ella adelantó una agresiva campaña contra los rituales asociados al consumo de estas plantas “demoniacas”, al punto de conseguir que muchos abandonaran este consumo. Es posible



que Schultes no conociera bien el carácter fundamentalista de la Misión Nuevas Tribus<sup>17</sup> —apenas tenía tres años de existencia— o que no objetara la idea de que la palabra de Dios llegara a todos los pueblos. (Becerra, 2016: 68)

Este ejercicio de satanización de la medicina tradicional permanece hasta el día de hoy. La estrategia de la misionera fue la división católico-protestante que como resultado generó diversas disputas en varias zonas del Amazonas y la Orinoquia. En efecto, para los piapocos de la zona del río Guaviare, Müller fue indispensable en la transformación de sus creencias. Un ejemplo claro de esto lo dan Castañeda e Higueta (2015) cuando le pidieron a un indígena puinave que narrara un mito de su comunidad y este les narró el *Génesis* de *La Biblia* “Con la única diferencia que veía el Edén como una finca y trataba a dios como el patrón” (202). El anterior es un claro resultado de las estrategias pedagógicas con las cuales Müller enseñaba español a la par del proselitismo religioso que profesaba con la Misión Nuevas Tribus.

Las posturas en B/Minas sobre Müller son tanto positivas como negativas; unos la muestran como la salvadora enviada de Dios que incluso “resucitó” luego de haber sido envenenada con mañoco, según cuentan personas del pueblo. Y otros, por el contrario, la muestran como una tirana que castigaba a los niños que lloraban en el templo y hacía que se castigaran a las personas que no se adhirieran a sus creencias. Un ejemplo de esto lo escuché de una joven indígena que explicaba cómo su abuelo, al haber sufrido los castigos impuestos por Müller, decidió evitar toda su vida cualquier tipo de contacto con personas *wawáimi*.

### 2.2.3 *El Vicariato Apostólico y los internados.*

La educación institucional en las comunidades indígenas del país, ha estado principalmente liderada por la iglesia católica y apoyada por el gobierno colombiano. En 1973 se restringieron las funciones de las misiones católicas en un nuevo Concordato entre la Santa Sede y el Gobierno Nacional. Y en 1975 “la educación misionera tomó la modalidad de educación contratada con un mayor control y supervisión del Estado” (Pineda Camacho, 2010: 40). Pese a esta situación evangelizadora que ha diezclado y debilitado a las comunidades indígenas en el país, la ONIC reconoce que, aunque la educación tiene un papel importante de dominación ideológica “Sería erróneo, sin embargo, de parte del movimiento indígena, un rechazo global a la educación oficial, tanto la que suministra directamente el Estado como la que este encarga a la

---

<sup>17</sup> Nota al pie propia: cabe aclarar que, luego de otras revisiones bibliográficas, Schultes no manifestó apoyo alguno a esas misiones, especialmente porque su labor y su interés principal era el de documentar y preservar las plantas medicinales de distintas zonas del país protegidas por pueblos indígenas.

Iglesia, en forma de «educación contratada» (ONIC, 1982, en Sánchez y Molina 2010: 226). En consecuencia, algunas comunidades no ven viable una educación propia que solamente se centre en sus conocimientos y por ello se permite la apertura a la escuela occidental. Por ello es latente la necesidad de un espacio de relaciones interculturales.

La educación de B/Minas es administrada por el Vicariato Apostólico de Inírida, a través de una alianza entre la Educación Contratada del Guainía, que administra las escuelas, y la Secretaría de Educación, que cumple la función de supervisar. No obstante, aunque las dinámicas pedagógicas ya no tienden a hacer hincapié en el castigo físico-espiritual y se enfocan en responder a los lineamientos nacionales, aún no hay un trabajo que promulgue un aprendizaje asociado al contexto sociocultural. Pese a que existen varias propuestas para que las comunidades indígenas administren la educación en esta zona, aún permanece la ECG a cargo. Sin embargo, un proceso importante que se lleva a cabo es el de la profesionalización de indígenas en universidades con programas académicos flexibles para personas de zonas apartadas que solo pueden viajar algunas veces en el año por pocos días. Esto tiene un peso importante porque a largo plazo significará la posibilidad de un plantel docente con mayor presencia de indígenas que fortalezcan la educación intercultural, como se verá en el siguiente capítulo.

El resultado de estas misiones es el de esquemas culturales modificados y la persistencia de la evangelización. Paradójicamente esto mismo logró impulsar a las organizaciones indígenas y a los académicos a políticas de revitalización de lenguas y procesos de bilingüismo. Landaburu (1998) reconoce que el hecho de que las lenguas vernáculas fuesen transcritas y se hubiesen dado procesos de lecto-escritura posibilitó la identidad de grupo. En este sentido, la escritura como tecnología que perturba (Landaburu, 1998; y Ong, 1994), se revierte y contribuye a mejorar algunas condiciones de las lenguas y las culturas indígenas. Un ejemplo de esto es el de los ijka o iku en la Sierra Nevada que, en 1982, gracias a un “complejo proceso de negociación con las autoridades civiles” (Pineda Camacho, 2005: 40, en Kowii, 2005), lograron avanzar en materia de educación en lengua ijka dentro de las escuelas.

De igual forma, otro tema complejo que persiste hasta la actualidad es el de los internados que sirvieron para que protestantes y católicos realizaran proselitismo. Si bien es cierto que estos lugares brindan a niños y jóvenes de zonas apartadas, la posibilidad de acceder a la escuela, a la alimentación y a un espacio donde vivir, también es cierto que sirvieron como espacios de

dominio e invisibilización de las creencias y costumbres de los pueblos originarios. Asimismo, diversas denuncias señalan que en estos lugares se ejerció maltrato tanto físico como psicológico a la par de estrategias conductuales en las que los internos repetían día y noche las palabras de las Sagradas Escrituras. A pesar de esto, investigaciones como la realizada por Castañeda e Higuita (2015) ignoran por completo el trasfondo de los internados, como se verá en la siguiente cita:

Es necesario advertir que en esta comunidad no hay personas adolescentes, porque los más jóvenes viven en Barrancominas en el internado Manuel Quintín Lame, lugar donde estudian su bachillerato y les dan alimentación y alojamiento gratis. Este establecimiento ha permitido evitar la deserción escolar y el analfabetismo en la población indígena; y, por consiguiente, un proceso importante que puede contribuir a una mayor justicia social entre indígenas y no indígenas en la zona. (Castañeda e Higuita, 2015: 120)

Lo anterior es bastante problemático, en especial porque la ONIC y el CRIC han denunciado que los internados han servido para a castellanizar y “civilizar” a las poblaciones indígenas. Si bien es cierto que estos espacios facilitan el acceso a la educación estatal, no es correcto asumir que allí es donde se “alfabetizan”. Además, los mismos autores, Castañeda e Higuita, citan a Boaventura de Sousa y a Quijano, conocidos entre muchas cosas por cuestionar la dualidad entre “el que sabe” y “el que no sabe”. Por ello cabe cuestionar ¿dónde quedan los saberes propios de los que Castañeda e Higuita hablan en su investigación? Ya que queda la sensación de que estos autores asumen que la alfabetización la logran los indígenas solo cuando asisten a la escuela.

### ***2.3 Desde el conflicto de Zamaleri y Kuwái hasta la actualidad***

La siguiente narración está reconstruida a partir del diccionario de Reynoso, A. et al., (1995) y de algunos fragmentos narrados por distintas personas de la comunidad. Esta es una historia de pugna entre el dios *Kuwái* y el hombre *Zamaleri*. Según cuentan los pobladores, *Kuwái* era el ser supremo encargado de curar las enfermedades y ayudar a las personas, sin embargo, prohibía el consumo de algunos animales como el cachirre, la danta o el chigüiro, y tampoco permitía el consumo de los peces por lo que los tenía represados en un lugar llamado *Bénaku*. Sin embargo, *Zamaleri* logró liberar los peces, lo que provocó que se escaparan y se regaran por todos los ríos. Como castigo a esta afrenta, *Kuwái* lo transformó en piedra y su cuerpo quedó en el raudal del río Iteviare (Reynoso et al., (1995).

Cito esta historia de una pugna mítica porque me permite abrir dos temas sumamente importantes que atañen a la actualidad de los pueblos indígenas que viven sobre el río Guaviare: el extractivismo y el conflicto armado de la zona.

### *2.3.1 Extractivismo y defensa del territorio:*

No solo las campañas evangelizadoras contribuyeron a la transformación en el tejido cultural de los indígenas piapoco. También, y al igual que casi todos los pueblos indígenas del país, el extractivismo ha fracturado las dinámicas de relación con el territorio. Es por ello que una tarea importante de la Guardia Indígena es la protección de los ecosistemas y los recursos naturales que se ven amenazados constantemente por los grupos ilegales, las multinacionales e incluso por el mismo gobierno y sus políticas extractivistas que ven a los territorios como espacios baldíos que deben ser tomados.

Entre tanto, el CRIC señala que “Los indígenas esperan confiados que se cumplan las leyes a su favor mientras la colonización avanza y avanzan las compañías que saquean los recursos de su territorio” (1982, en Sánchez y Molina, 2010: 205). Diversos activistas e intelectuales como es el caso de Chihuailaf (1999) y Lorenzo Muelas Hurtado (1991, en Sánchez y Molina, 2010: 333), denuncian la presencia de multinacionales en territorios indígenas que, impulsadas por los mismos gobiernos, explotan los recursos naturales, tales como los hidrocarburos, los bosques, las minas y las fuentes hídricas. Todo esto apunta al discurso de globalización y progreso que por años ha vulnerado a comunidades étnicas que, en la mayoría de los casos, han luchado por la defensa de sus territorios, lo que ha significado lastimosamente el asesinato de líderes sociales.

### *2.3.2 El conflicto armado en la casa de las FARC-EP*

En efecto, la violencia del siglo XX dejó relaciones tensas entre comunidades indígenas y grupos armados. Aunque cabe mencionar uno de los pocos casos conocidos en los que un grupo armado, el Comando Quintín Lame, apoyó la decisión de los cabildos indígenas del Cauca con respecto a protegerse del conflicto armado, redactado en la Resolución de Vitonocó en 1985 (2010). Sin embargo, el panorama general deja claro que los grupos al margen de la ley han vulnerado por décadas a estos pueblos. Como respuesta, diversas organizaciones se han manifestado en distintos momentos, por ejemplo, la Minga del 2009 y la Minga del 2020, en las que se exigió al Estado asumir y proteger a las comunidades del conflicto entre las Fuerzas Militares y los grupos armados ilegales, (entre muchas otras exigencias).

En el caso del Guainía, la violencia no es un tema menor. Por ello, desde el año 2008 Asocauniguvi y la Guardia Indígena promulgaron la defensa de sus territorios y de su población en contra de los daños que generan los grupos armados legales e ilegales. Históricamente Barrancominas es conocido por haber sido el principal centro de financiación de las FARC a través del narcotráfico. En esta zona predominó el frente 16 de las FARC-EP desde el año 1983 hasta el 2007. Su último líder, el Negro Acacio, fue blanco de la famosa “Operación Gato Negro”<sup>18</sup> realizada en el 2001 de la cual escapó, aunque no corrió la misma suerte en la operación “Sol Naciente” en el año 2007 cuando fue dado de baja.

Ahora bien, como las versiones sobre el conflicto son diversas, solo me atreveré a contar algunas anécdotas de pobladores de Barrancominas que escuché entre el 2017 y el 2018, que incluso podrían asumirse como otras formas de la tradición oral nacidas del posconflicto. Quienes hablan de forma medianamente positiva sobre la época de la violencia, aseguran que el orden en el pueblo era mucho mejor porque las personas limpiaban el pueblo semanalmente en trabajo comunitario. Algunos reconocen que los guerrilleros mediaban en los conflictos internos de los pobladores, de manera que cuando una persona hacía daño a otra debía indemnizarla, de lo contrario los guerrilleros ejercían distintos castigos. Estas historias tienen bastante potencial porque dejan ver los imaginarios de un grupo de personas que se expresan a través del sarcasmo, la ironía, las risas o la misma tristeza producida por el conflicto.

Entre muchas historias que narran los pobladores hay algunas que me interesaría resumir. Una corresponde a la de un hombre que narró cómo la guerrilla impuso una especie de multa a otro que le había cortado la mano, dicha multa consistía en cubrir todos los gastos de los medicamentos y los días de incapacidad hasta que se recuperara. El hombre, entre risas señalaba que un punto a favor de la guerrilla era su capacidad para poner orden entre los mismos pobladores. Sin embargo, las posiciones opuestas también son abundantes. Los prostíbulos tenían a niñas y jóvenes como trabajadoras sexuales y los guerrilleros elegían a las mujeres con las cuales querían tener algo. Algunas docentes llegaban a contar que se sentían muy amenazadas cada vez que un guerrillero las pretendía.

Otras anécdotas señalan que los hombres de la comunidad eran obligados a trabajos forzados para hacer las carreteras de la zona y las mujeres debían cocinar para los trabajadores que podían llegar a ser más de 50 hombres. Huir o ignorar esta labor podría significar un castigo. Los

---

<sup>18</sup> En esta operación fue capturado el famoso narcotraficante Fernandinho, importante para la red de narcotráfico de las Farc.

mismos docentes de las escuelas suelen recordar distintos momentos en que los guerrilleros iban por ellos para llevarlos a trabajar o para informales que debían entregar la remesa que tuvieran en la escuela. Estas historias son solo algunas de las tantas que confluyen en el panorama de la violencia vivida por las comunidades indígenas y no-indígenas de esta zona.

### **3 Cierre preliminar**

Como las raíces de una selva las comunidades se organizan políticamente, por eso, pese a la gran distancia entre uno u otro pueblo ancestral de todo el continente, pueden observarse los puntos en que se conectan. En este sentido la tradición oral se convierte en la forma de reavivar y dinamizar esos discursos de organización política por lo cual es posible analizar las narrativas culturales e ideosimbólicas como recursos de la resistencia y la lucha. El tejido sapiencial de la comunidad indígena piapoco que habita sobre las riberas del río Guaviare está marcado por una historia de violencia, discriminación, colonización y evangelización que luego se vio reflejado en la oralidad de sus habitantes. Sin embargo, en un proceso a la inversa, la tradición oral y las narrativas culturales también influyeron sobremanera en los nuevos discursos de organización política, gestados en las últimas décadas. Un ejemplo de ello es la historia de *Kaliawiri*, que ha servido como una narración sobre la conexión de distintos pueblos indígenas con el territorio que les provee de vida, a la vez que ha tomado una connotación en la organización legal al ser la base de la construcción del *Plan de Vida* de la Asociación (2017). Su sentido es polivalente y puede suponer otras tantas interpretaciones como narradores orales y comunidades la cuenten.

Para cerrar, algunos puntos a tener en cuenta sobre la tradición oral y los soportes en un contexto político:

1. Las escrituras ideosimbólicas están inmiscuidas fuertemente en cómo se ven a sí mismos los indígenas piapocos. Pese a su experiencia con la colonización y la violencia, la permanencia de muchas narraciones comunitarias demuestra la fuerza de la tradición oral, aun cuando estas narraciones evidencien ciertas actualizaciones muy ligadas a la religión católico-protestante.
2. Hay una transformación muy clara en el sentido que toman ciertos *itana* que se usan en los escudos y los documentos oficiales. En algunos casos, estas textualidades oralitegráficas llegan a tener un sentido ritual, pero ahora toman una carga más política que igual supone un uso de dichas narrativas visuales en ámbitos más de la modernidad.

3. Las nuevas narrativas que se construyen con la violencia tienen también mucho por proyectar. Sería bastante interesante poner la mirada sobre estas historias que se han construido en los imaginarios de pueblos afectados por el conflicto armado, cuya duración es ya tan larga que podrían considerarse como una nueva tradición oral de la violencia.

**Capítulo 2.****Entre saberes solidarios: un ejercicio pedagógico desde la palabra con la comunidad indígena****piapoco**

*En la enseñanza y aprendizaje de la vida, sin lugar a dudas, desde el primer sonido que fue atrapado en un signo petroglifo, ha manifestado sus primeros asomos la poesía; al parecer, fue creciendo y evolucionando con el raciocinio humano, porque siempre ha estado presente en los procesos de los pueblos; esa es la apreciación que sostengo del arte más simple y sublime que he ido manifestando a través de mis años: el arte de la palabra.*

*Graciela Huinao (2016: 177)*

Pensar en el quehacer pedagógico desde el rol docente es, sin lugar a dudas, una tarea que requiere de reflexión constante. Por supuesto, esta investigación, nacida desde un contexto educativo, es una revisión de mi trabajo personal con las comunidades de Barrancominas, Guainía. Así, este capítulo contrasta las múltiples posibilidades de la educación colombiana en contextos indígenas desde los modelos occidentales y propios, desde la etnoeducación y la educación intercultural. En este sentido, la educación en comunidades indígenas solo debe ser posible a través de prácticas solidarias y dialógicas, especialmente cuando el lugar que se ocupa es el del foráneo no-indígena. Así pues, asumir el reto pedagógico de enseñar a poblaciones indígenas requiere un ejercicio crítico que cuestione los procesos coloniales impuestos en los sistemas hegemónicos educativos, para lo cual es indispensable el ejercicio intercultural que contribuya a nutrir los escenarios de enseñanza-aprendizaje.

Como se podrá observar, las narrativas culturales y, en especial, las expresiones visuales (tejidos, talles, pintura facial) son el catalizador para abordar la situación etnopedagógica de zonas como Barrancominas. El potencial de las narrativas culturales radica en que estas movilizan la oralidad y la sabiduría ancestral de sociedades indígenas, por lo que Bautista (2017) sugiere que estas prácticas de la imagen ayudan en la recuperación del patrimonio étnico y desempeñan un rol indispensable para la educación y la cultura. Si bien, el autor habla sobre los *itane sikuani*, su reflexión no está muy alejada de la realidad de los *itana piapoco*, cuya función es la de “dotar de presencia colectiva una memoria, la de una familia de figuras-cuerpo-pensamiento, y hacerla persistente en el tiempo y diferenciadas sobre el espacio-territorio” (Bautista, 2017: 100); por lo cual, su valor simbólico trasciende a distintos espacios comunitarios. Dicho lo anterior, este capítulo se divide en tres partes: la primera es un panorama



conceptual sobre la educación y sus posibles modelos en contextos étnicos; la segunda trata sobre el quehacer pedagógico como una práctica solidaria, y la última parte es una reflexión en torno a la oraliteratura en espacios de interconocimiento.

## **1 Focos y posibilidades de la educación, un acercamiento conceptual**

A la luz de lo que actualmente sucede en la educación colombiana, no puede negarse que la influencia de la historia colonial permanece de forma silenciosa entre los modelos que impone el Estado, en especial en comunidades étnicas ubicadas en los márgenes geográficos. Para el caso del Guainía la iglesia aún tiene gran dominio pues, como se señalaba en el primer capítulo, el Vicariato Apostólico de Inírida administra la educación bajo supervisión de la Secretaria de Educación y las directrices de la Ley General de Educación. Si bien, la apuesta es una atención diferencial para poblaciones indígenas, la iglesia y el Estado aún fortalecen los viejos modelos heredados de la época colonial. “[L]a educación estuvo completamente en manos de extraños, sobre todo los territorios de misiones, sectores donde era concebida como un importante instrumento para ‘civilizar’, lo que no era más que educarlos en el castellano para superar así su indianidad, para desindianizarlos” (Molina Bedoya et al., 2014: 156). Y, alejada de la realidad, la educación ha servido más para que los individuos de los márgenes sean asimilados en la unívoca identidad nacional.

Ajenos a las exigencias de los lineamientos educativos, los estudiantes indígenas deben asumir una verdad que no es la suya y responder a los estándares del centro del país. Un ejemplo de ello es el hecho de que deben ser competentes en el uso de herramientas tecnológicas y digitales, para lo cual el Gobierno dota de computadores todas las escuelas, incluso aquellas que no tienen luz, ni acceso a internet. Desde mi experiencia personal, fue notorio que el currículo<sup>19</sup>, los lineamientos<sup>20</sup>, los estándares<sup>21</sup> y los Derechos Básicos de Aprendizaje<sup>22</sup>, se quedaban cortos para la realidad de la comunidad. Sumado a esto, no había una propuesta pedagógica realizada desde y para las comunidades indígenas que atendiera a sus necesidades, entonces era común que

---

<sup>19</sup> “[C]onjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local” (MEN, 2020)

<sup>20</sup> “[O]rientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales” (MEN, 2020)

<sup>21</sup> “[C]riterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender los niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles (MEN, 2020)

<sup>22</sup> “[C]onjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo y por medio de experiencias y ambientes pedagógicos” (Colombia Aprende, 2017)

las evaluaciones exigidas por el Gobierno Nacional fuesen inalcanzables para los estudiantes, cuya realidad inmediata nunca estaba reflejada en los libros de texto, y cuyos resultados los calificaban como incompetentes, vagos, desinteresados y perezosos, en palabras de otros profesores. Sin embargo, como podrá verse más adelante, esto tiene un trasfondo mucho más complejo.

La falta de una educación diferencial en estos territorios ha contribuido en el distanciamiento entre las viejas y nuevas generaciones. Los jóvenes ven en la escuela que los “conocimientos verdaderos” no son los conocimientos propios de su comunidad y, en efecto, los saberes ancestrales no les sirven para responder a los estándares que constantemente les evalúan. Este desprestigio a los saberes propios perpetúa la idea de que los conocimientos tienen un “estatus” en el cual algunos son superiores a otros. Es por eso que actualmente la apuesta es fortalecer los procesos de identidad y autoreconocimiento, afectados por la educación hegemónica que interfiere en las cosmovisiones, las ritualidades, la pertenencia al territorio, entre otros (Tique Jiménez, 2018). “Lo que se quiere en sí, es que se pueda redefinir la identidad sin destruir las tradiciones milenarias, permitiendo así la incorporación de elementos externos sin intervenir en los procesos de autoreconocimiento identitario Nükak” (43), en este caso la identidad de los piapocos; identidad entendida como una construcción desde lo individual y lo colectivo que les permite distinguirse entre los demás. En concordancia con lo que expone Tique Jiménez (2018), no se trata de aislar a las comunidades, a menos que ellas mismas decidan hacerlo; se trata de tener estrategias que permitan que los saberes ancestrales se protejan y dinamicen, incluso con la presencia de los no-indígenas.

Además, al hablar de identidad y de autoreconocimiento se pueden abordar diversas problemáticas sociales como el desplazamiento y la vulneración de los territorios. En el caso del desplazamiento, sea forzado o no, este produce rupturas entre los individuos y su comunidad no solo a nivel físico sino también a nivel social, cultural y político. García Salazar et al., (2010), exponen cómo los jóvenes afroecuatorianos deben desplazarse a otras zonas para trabajar en plantaciones de palma y luego, al retornar a sus territorios, deben enfrentarse a otro desplazamiento interno porque pierden su espacio en la comunidad. Ahora bien, en cuanto al territorio, hay que señalar que este cumple una función de suma importancia para diversos grupos étnicos en el país, por lo cual es parte importante en el núcleo de sus luchas y discursos. De nuevo, en el estudio de García Salazar et al., (2010), los jóvenes de Maldonado, Ecuador,

señalan que la pérdida del territorio influye significativamente en la eliminación de los espacios tradicionales y, con ello, en la ruptura con los saberes de sus mayores. Cabe destacar que para las comunidades del Guainía el territorio es también innegociable y por eso tienen como misión protegerlo de agentes externos.

### ***1.1 Retejer las casas de adentro y afuera***

Para avanzar en esta reflexión, me parece importante partir de dos conceptos, o más bien dos esferas, propuestas por García Salazar: *casa adentro* y *casa afuera*. Estas servirán para avanzar sobre las tensiones entre los conocimientos tradicionales y los conocimientos estatales-occidentales. En este sentido, *casa adentro* refiere a los procesos que se llevan al interior de las mismas comunidades para fortalecer sus propias dinámicas. Hablar desde *adentro* significa recuperar los conocimientos que la “sociedad mayor” ha considerado como no-conocimientos y que se conservan en la memoria ancestral de los sabedores y en la naturaleza. En cuanto a *casa afuera*, son los conocimientos occidentales, cuya fuerza está avalada institucionalmente (Walsh, 2007). Pensar entonces en retejer las dos casas supone una transformación de las narrativas sociales con las que se dinamizan las lógicas de interacción y autoreconocimiento.

No se trata tampoco de satanizar la educación hegemónica-tradicional, pero sí es importante señalar su papel en el ejercicio de dominación y colonización a comunidades indígenas, esto de cierta manera es más un problema histórico que, incluso en propuestas actuales gestadas desde occidente, intenta resolverse. Por ello, Molina Bedoya et al., (2014) proponen que las relaciones de poder maestro-estudiante-comunidad sean transformadas para superar viejas prácticas hegemónicas de control, de tal manera que los actores educativos sean sujetos libres que favorezcan las dinámicas comunitarias. Con lo anterior, espacios como los internados<sup>23</sup> que inicialmente han servido para aprender acerca de “la religión católica y de la vida “civilizada”” (Pineda Camacho, 2005: 32), pasarían a ser lugares de interconexión solidaria.

### ***1.2 Etnoeducación***

El siguiente punto a tratar es el de la etnoeducación, que de una u otra forma ha funcionado como puente entre la educación occidental y la educación propia. La implementación del modelo etnoeducativo está especialmente en manos del Estado a través del Ministerio de Educación; pero la cuestión con esta estrategia es que, si bien en un primer momento sirvió como apertura para hablar de temas étnicos en todas las escuelas del país (independientemente del tipo de

---

<sup>23</sup> El internado ahora lleva el nombre de Residencia Escolar San Francisco Javier.

población), fue desviada a un tratamiento superficial de la diversidad colombiana. Esta desviación ha servido para que la “multiculturalidad” escalara aún más.

En este horizonte, la etnoeducación se ha convertido en una alternativa educativa para las comunidades indígenas del país. No obstante, se destaca una limitación estructural en la forma como se da la integración del saber propio, es decir, el saber tradicional, el legado con el conocimiento occidental, puesto que cada uno comporta rasgos particulares que le confieren sentido dentro de contextos determinados, no siempre compatibles entre sí. (Molina Bedoya et al., 2014: 154-155)

Otra limitante de la etnoeducación es que se ha convertido en una cuestión “obligatoria” de los colegios, que ha llevado a que los espacios de diálogo e interacción sean reducidos a tratar como “tema” lo “afro”, lo “indígena”, lo “gitano”, lo “étnico”. Además, este enfoque étnico solo ha atendido a “la tradición letrada, en la palabra escrita, ignorando la lengua y la tradición oral” (Molina Bedoya et al., 2014: 164). Por ello, es urgente que los espacios de interacción confronten al estudiante con lo que le es ajeno, lejano y vedado por la cultura dominante.

Particularmente, en las escuelas de Barrancominas persiste la etnoeducación como modelo de atención diferencial, pero funciona solo como un contenido temático y no como un modo de transformar las realidades de la comunidad educativa. Cabe señalar que la formación profesional del plantel docente de estas zonas, en su mayoría, no tiene algún énfasis en etnoeducación (mucho menos en educación intercultural) que les brinde herramientas para afianzar el enfoque diferencial. Y, en detrimento de las culturas indígenas, muchos docentes *wawáimi* no se esfuerzan por repensar sus prácticas pedagógicas, a la par que muchos indígenas no tienen oportunidades para volverse profesionales. Y, aunque aún hay docentes que en su ejercicio pedagógico prohíben a los estudiantes hablar su propia lengua, también hay otros docentes increíbles (tanto indígenas como no-indígenas) que desarrollan individualmente canales de apoyo para mejorar la educación de la zona.

Sin embargo, la ausencia de conocimientos especializados en la materia permite que los modelos convencionales se perpetúen sin ser cuestionados. Este escenario es muy opuesto al de comunidades nasa o wayuu, que desde hace décadas decidieron reformular sus propias escuelas e invertir en un plantel docente indígena, especializado en las distintas áreas de conocimiento que consideran importantes. A lo que se suma el deseo porque sus sabedores también sean considerados como profesionales con derecho a los mismos beneficios que recibe un docente,

pues ellos también ejercen como maestros, pero no son vistos como tal por no tener un título profesional. Pese a lo anterior, la etnoeducación abrió un tema urgente en las últimas décadas del siglo XX: el bilingüismo. Por ejemplo, el estudio realizado por Trillos Amaya (1998) sobre las escuelas en la Sierra Nevada de Santa Marta, sugiere que es indispensable la presencia de maestros indígenas bilingües, ya que “La escuela actual impone, por una parte, la segregación de la primera cultura y, por otra, la asimilación exclusiva de la segunda” (1998: 475). Señala Trillos (1998) que es necesario un trabajo colectivo en la escuela que sirva para reconectar a los distintos actores comunitarios.

### ***1.3 Educación propia***

Pese a que la etnoeducación fue encaminada por el mismo Ministerio de Educación para atender a sus intereses y dejó de lado los intereses de los pueblos, esto motivó a que las organizaciones indígenas crearan el SEP (Sistema de Educación Propia) estructurado en tres componentes: política, pedagogía y administración (Palechor Arévalo, 2018). Así, la ONIC y el CRIC formularon proyectos de educación propia para ser implementados en los distintos niveles académicos.

Aunque en Barrancominas no hay escuelas con el modelo de educación propia, si hay distintas personas que ven viable este modelo a futuro. La educación propia nace desde *casa adentro* para proteger los saberes ancestrales de las comunidades indígenas y reformular sus propios currículos acordes a la base epistemológica de cada pueblo. Para ello, el Sistema de Educación Propia (SEP) y la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) señalaron la importancia de atender a las necesidades e intereses que los pueblos indígenas han consignado en sus Planes de Vida (Palechor Arévalo, 2018). Así, desde los años 80, las organizaciones indígenas proponen una transformación por fases de implementación de este modelo, lo que supuso un trabajo a largo plazo que comenzó por los niveles de educación básica primaria y secundaria, luego la media y, por último, la educación superior:

Como se ha señalado, la Educación Propia se inicia en la comunidad y particularmente en la familia y la madre naturaleza. Por esa razón, es en la comunidad donde surge el sistema; desde allí se construye, se aplica y evalúa. El “formando” quien se desarrolla inmerso en la cotidianidad de la familia, en los diversos espacios comunitarios (la minga, el trabajo

comunitario, las marchas, las asambleas, los congresos, etc.) en el contexto de la mayor maestra, la naturaleza. (Palechor Arévalo, 2018: 48)

Muy contrario al modelo occidental eurocentrado, esta es una propuesta autónoma que busca el reconocimiento que el Estado le ha negado. La educación propia es un ejercicio político y de resistencia que posibilita la construcción de comunidad, especialmente porque esta cuestiona el lugar en el que la sociedad dominante ha puesto a los indígenas (Rojas Martínez, 2018). Es por eso que la educación propia permite que la identidad de un sujeto se construya desde lo individual y colectivo al responder a su propio proyecto de vida. Además, la tradición no va en detrimento de la innovación, lo que posibilita que el pensamiento indígena dialogue y se nutra de otros tipos de pensamiento, a la vez que potencia los procesos autónomos y reflexivos sobre las problemáticas propias.

En cuanto a la educación propia en los niveles superiores, algunas rutas tomadas por las Asociaciones indígenas han logrado que al día de hoy existan programas y universidades legalmente constituidos y direccionados a salvaguardar los saberes propios. Uno de los primeros objetivos del CRIC y la ONIC fue avanzar hacia una educación superior indígena adecuada a las necesidades de sus pueblos, por esto, la educación propia en los niveles superiores<sup>24</sup> es también una forma de proteger y luchar por la dignidad, el territorio, la vida y los derechos humanos de los pueblos ancestrales

En Colombia existen varios programas universitarios que profundizan en el componente étnico, intercultural y pedagógico. Según la clasificación de Triviño Garzón y Palechor Arévalo (2006), en el país hay dos programas de educación indígena y seis de etnoeducación. A estos se suman la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra<sup>25</sup> de la UdeA, y las universidades propias: Ala Kusreik Ya- Misak Universidad, y Universidad Autónoma Indígena Intercultural<sup>26</sup>, que nacieron de un proceso que lleva al menos cuatro décadas<sup>27</sup>. Este proceso comenzó por la formación de maestros bilingües y de “Bachilleres Pedagógicos y Normalistas, con énfasis en Etnoeducación donde todo el proceso de formación pedagógica estuvo a cargo del PEB-CRIC” (Palechor Arévalo, 2018: 51). Para ello, las universidades propias se articulan desde las

---

<sup>24</sup> Señala Zapata Silva (2005), ante la presencia de las sociedades indígenas en los espacios universitarios “sería impropio suponer que su trayectoria durante los últimos dos siglos ha sido opuesta o paralela al desarrollo de la modernidad en América Latina” (2005: 80).

<sup>25</sup> Programa creado en la Universidad de Antioquia en el año 2005 y aprobado en el 2011 por el MEN.

<sup>26</sup> La UAIIN ya cuenta con reconocimiento oficial, pero aún falta la acreditación de sus programas.

<sup>27</sup> Para ver lo que se hace en Latinoamérica revisar lo realizado por la *Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias del Abya Yala – RUIICAY*

dimensiones “étnica, política, pedagógica y de gestión comunitaria” (Triviño Garzón et al., 2006: 159), de tal manera que los profesionales sean formados como líderes comunitarios, gestores educativos, investigadores y sujetos interculturales.

Como se observa, Colombia tiene dos situaciones, unos son los programas pensados desde las mismas instituciones del Gobierno, aunque creados por los mismos indígenas y otros son los programas creados desde y para las mismas comunidades. Pero, en este país, la lógica capitalista ha hecho difícil que los Pueblos Indígenas construyan centros universitarios que respondan a sus temáticas, metodologías y políticas propias (Palechor Arévalo, 2018: 54). Ni que hablar del acceso a la educación superior, cuyas posibilidades aún son muy reducidas y desiguales, pese a que actualmente hay más opciones que antes. En el caso de los indígenas, que en su mayoría viven en zonas muy apartadas de los centros urbanos, deben asumir los costos de traslado y sostenimiento en las ciudades donde se encuentran las universidades, además de pagar sus estudios (si bien hay créditos de pago, muchas personas no tienen el perfil para postularse a dichos préstamos). Y, en caso de ser aprobados y poder viajar, tendrán que enfrentarse a situaciones de racismo, discriminación, aislamiento y falta de oportunidades para sostenerse económicamente por un tiempo prolongado en otro lugar. Una solución que han tenido muchas personas en el país es la educación virtual y a distancia, pero esta requiere, además, tener acceso a luz, computadores e internet, cosas que la gran mayoría de resguardos no poseen.

Particularmente los jóvenes de grado undécimo en el colegio Manuel Quintín Lame de Barrancominas deben presentar las pruebas *Saber 11°* y obtener un puntaje alto para competir con jóvenes de todo el país; cabe aclarar que por ser indígenas tienen derecho a competir por cupos especiales para poblaciones étnicas (aunque es un porcentaje mínimo). Incluso hay universidades que posibilitan que los estudiantes de estas zonas realicen semestres de nivelación en áreas básicas antes de comenzar directamente en el programa al que pasaron, lo que no les exime de enfrentarse a las problemáticas mencionadas antes. Para ejemplificar mejor, desde Barrancominas hasta Bogotá hay una distancia de 491 km, y hasta Medellín, 706 km, por vía aérea y luego terrestre, tales distancias crean barreras muy sólidas en el horizonte de expectativas de los y las jóvenes.

No obstante, existen universidades con calendarios flexibles para poblaciones indígenas; en el caso del Guainía hay dos instituciones: la UPB en Medellín y la UPTC en Tunja. Lo anterior fue posible gracias a las alianzas entre la ECG, Etnollanos y dichas universidades que vieron

indispensable la profesionalización tanto de indígenas como de no-indígenas que viven en la zona. De ahí que, abrir estos canales de formación para indígenas posibilita una mayor presencia de docentes, cuyo conocimiento sobre las necesidades de la comunidad y manejo de la lengua facilitan el aprendizaje de los niños indígenas. Con respecto al SENA no se profundizará mucho, solo cabe destacar que ha servido para que personas de escasos recursos se capaciten a niveles técnicos lo que les ha permitido integrarse al capo laboral; sin embargo, muchos de sus programas no son concertados con los saberes prácticos de las mismas comunidades lo que implica también ciertos choques con las técnicas tradicionales.

## **2 Reflexiones desde el quehacer pedagógico solidario**

En el momento en el que se realizar el proyecto sobre tradición oral piapoco surgieron varios cuestionamientos con respecto al quehacer docente y a la escuela dentro de las comunidades indígenas. Al inicio fue indispensable identificar que las dinámicas coloniales aún existían y que en la escuela primaba un modelo multicultural. Ahora, en retrospectiva, no cabe duda que hay una urgencia por repensar las dinámicas de interacción desde una educación intercultural y desde una ecología de saberes (de Sousa Santos, 2010). Para esto hablaré desde mi experiencia pedagógica con la escuela-comunidad que se dio con el resguardo piapoco Chátares entre los años 2017 y 2018. A continuación, los temas a abordar serán el valor de la documentación propia, el bilingüismo y las prácticas pedagógicas solidarias, desde una revisión sobre la multiculturalidad y la colonialidad, la interculturalidad y la decolonialidad.

### ***2.1 Del multiculturalismo y la colonialidad***

Para comenzar, el multiculturalismo funciona como un modelo agrupador de culturas en el que se promueve, de forma ineficaz, la idea de diversidad. El problema de este modelo radica en que, a través del discurso de igualdad, minimiza e invisibiliza las particularidades y necesidades de cada comunidad étnica. Con ello, la realidad social de cada población es desatendida o cubierta por soluciones generalizadas que ofrecen los entes de control, como si lo que funcionara para una comunidad sirviera para otra. Fernando Pairican (2016) explica, desde el contexto chileno, que el multiculturalismo soporta al modelo neoliberal, por lo tanto, el discurso capitalista se adentra por medio de las multinacionales en los territorios indígenas. Además, señala que, aunque en este modelo pueden integrarse los activistas indígenas y logran pertenecer a los espacios de poder, nunca tendrán posibilidades de realizar transformaciones de fondo o



ejercer todo el potencial liberador de sus demandas por estar bajo el modelo económico del gobierno de turno.

La multiculturalidad encubre los gestos de la colonialidad<sup>28</sup> que opera de forma transhistórica y se define como un aparato de dominación en el que se naturalizan “jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación” (Restrepo & Rojas, 2010: 15). Indica Aníbal Quijano (2007) que, en la colonialidad del poder, las categorías que imponen los vencedores/dominadores son las que han servido para naturalizar los mecanismos de control impuestos por el “capitalismo eurocentrado”, a través de la “cultura universal”. Con todo esto, emerge el discurso decolonial como una posibilidad para revertir las imposiciones hegemónicas de los “vencedores” y así construir relaciones solidarias entre las distintas sociedades.

## **2.2 De la decolonialidad y la interculturalidad**

En este orden de ideas, pensar en el ejercicio decolonial significa superar lo que de Sousa Santos (2010) llama *sociología de las ausencias* o de *no-existencia*, en la cual se reafirma la división social entre los que están “de este lado de la línea”: los visibles y útiles que tienen un lugar privilegiado. Y los que están del “otro lado de la línea”: los invisibles, ininteligibles, olvidados o peligrosos, donde los saberes de ese ser “otro” son borrados. Por esto, de Sousa Santos (2010), ve indispensable pasar de este discurso de las ausencias a una *ecología de saberes*, donde al “otro” se le reconocen sus conocimientos como saberes reales y no como “creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas, las cuales, en la mayoría de los casos, podrían convertirse en objetos o materias primas para las investigaciones científicas” (33). Este interconocimiento significaría asumir la diversidad epistemológica que hay en el mundo, de tal manera que las epistemologías científicas-modernas-eurocéntricas no tendrían el poder que tienen y que la ignorancia<sup>29</sup> de un saber u otro no supone un rasgo de superioridad o inferioridad.

---

<sup>28</sup> No debe confundirse con el concepto colonialismo que “se refiere a al proceso y los aparatos de dominio político y militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador” (Restrepo & Rojas, 2010: 15). El colonialismo no tiene los mismos alcances que llega a tener la colonialidad

<sup>29</sup> “En la ecología de los saberes, los conocimientos interactúan, se entre cruzan y, por tanto, también lo hacen las ignorancias. [...] Las formas de ignorancia son tan heterogéneas e interdependientes como las formas de conocimiento. Dada esta interdependencia, el aprender determinadas formas de conocimiento puede implicar olvidar otras y, en última instancia convertirse en ignorantes de las mismas. [...] La utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo” (Sousa Santos, 2010: 54-55).

Por ende, la educación intercultural es también un ejercicio decolonial que sirve para “(re)construir y fortalecer pensamientos y conocimientos propios, no como un saber folklórico local, sino como epistemología –sistemas de conocimiento(s)–, lo que permite empezar a enfrentar la colonialidad del saber y la geopolítica dominante del conocimiento” (Walsh, C., 2007: 32). Asimismo, la interculturalidad funciona como puente entre los saberes de *casa adentro* y *casa afuera* (García Salazar et al., 2010), y entre aquellos que están de “este lado de la línea” o del “otro lado de la línea” (de Sousa Santos, 2010). Como señala Walsh:

Construir la interculturalidad – así entendida críticamente – requiere transgredir, interrumpir y desmontar la matriz colonial aun presente y crear otras condiciones del poder, saber, ser, estar y vivir que se distancian del capitalismo y su razón única. Similarmente, la decolonialidad no tendrá mayor impacto sin el proyecto y esfuerzo de interculturalizar, de articular seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un proyecto variado, múltiple y multiplicador, que apuntala hacia la posibilidad de no solo co-existir sino de con-vivir (de vivir “con”) en un nuevo orden y lógica que parten de la complementariedad de las parcialidades sociales. (2007: 69)

El ejercicio intercultural es un oficio de tejer, destejer y retejer; es decir, supone un trabajo constante de reflexión e introspección o un ir y volver sobre las formas como interactuamos con otras personas y en otros espacios. Lo anterior no supone algo menor, en especial cuando puede llegar a ser una solución para transformar las lógicas de interacción en una zona como Barrancominas, marcada por la violencia armada, por la violación de derechos humanos y las disputas por el territorio, que suponen, en efecto, unas relaciones de tensión constantes.

### *2.2.1 Pormenores del trabajo pedagógico con la comunidad*

Para ejemplificar cómo se llevó a cabo el ejercicio intercultural, a continuación, detallaré el proyecto del cuál nació esta investigación. La propuesta, llevada a cabo en Barrancominas en el año 2018, tenía como objetivo reconectar los temas de la escuela con los saberes comunitarios y a la vez reducir, en la medida de lo posible, los esquemas coloniales que irrumpen constantemente desde la misma Institución. Para ello, fue indispensable crear canales de diálogo entre los actores educativos de la escuela (estudiantes-docentes) y los actores educativos externos (padres y acudientes). A medida que avanzaba la propuesta, emergía un re-tejido entre la escuela y las distintas generaciones de las comunidades piapoco y sikuani, (con alguna presencia de puinaves y curripacos). Como este ejercicio requería bastante esfuerzo, muchos otros docentes se

sumaron para apoyar la propuesta. Una de las metas iniciales era que tanto los estudiantes como las comunidades participantes tuvieran total control de lo que se llevaba a cabo y que la escuela tuviera el papel de facilitadora. Inicialmente, este proyecto comenzó por ejercicios muy reducidos como pedir a los estudiantes de grado undécimo, en la clase de lenguaje, que recolectaran pictogramas<sup>30</sup> de su comunidad; estos posteriormente serían discutidos, compilados y comparados en clase. Para sorpresa, estas sesiones escalaron de forma positiva a otros grados e incluso a otras comunidades, como es el caso del resguardo piapoco Chátaras. Lo que significó articular la propuesta en tres momentos:

El primero se enfocó en la recolección y documentación de narraciones que tuvieran un componente de representación gráfico (ideogramas). En esta parte inicial los estudiantes recurrían a las fuentes primarias, sus mayores y los sabedores de la comunidad; aquellos que vivían en el internado indagaban con otros estudiantes de otras comunidades. Después las historias y las figuras eran llevadas al aula de clase para compararlas y catalogarlas según su nivel de resonancia y frecuencia de repetición. En este punto, los estudiantes notaron que la tradición oral de sus ancestros era un tema que conocían y podían desarrollar a profundidad, lo que les generaba mayor comodidad para participar, a la vez que desarrollaban habilidades necesarias para la clase de lenguaje: escribir, leer, escuchar, hablar, al mismo tiempo que traducir (lo que implica otros procesos metacognitivos aún más complejos).

El segundo momento del proyecto tuvo que ver con implementar las historias y los ideogramas en los contenidos de distintas áreas del saber. En dicho proceso participaron los grados sexto y undécimo de la I.E. Manuel Quintín Lame de Barrancominas desde el área de lenguaje; y los grados tercero, cuarto y quinto de primaria del C. E. Chátaras, donde el director y docente, Eduar Enrique Penagos, realizó un trabajo indispensable desde las áreas de informática y matemáticas. Ya que la población de estos grupos era principalmente piapoco y sikuani, los *itana* e *itane* (piapoco y sikuani respectivamente) fueron el núcleo central de las clases. Este momento estuvo enmarcado en el plano de captación epistemológico (Bautista, 2017); es decir, el estudiante comprendía la profundidad del saber individual y colectivo que poseía por pertenecer a cierta comunidad.

En el tercer y último momento, se llevó a cabo la socialización de lo realizado durante 8 meses en el resguardo Chátaras, con la participación de la comunidad y los estudiantes de la I.E

---

<sup>30</sup> En un momento inicial este fue el primer concepto usado para definir las textualidades oralitegráficas.

Maquilam y el C.E. Chátates. Esta jornada tuvo tres actividades: 1. Los estudiantes de grados superiores enseñaron a los más pequeños a trabajar la arcilla, a la vez que hablaban sobre los *itana* piapoco (sucedió que los pocos estudiantes sikuaní que estaban allí realizaron un trabajo comparativo de las figuras con sus variaciones lingüísticas y gráficas). 2. Los sabedores de la comunidad enseñaron a todos los estudiantes sobre tejido, tallado y moldeado en arcilla. 3. Hacia la noche, todas las personas que estaban en la comunidad se reunieron alrededor de una fogata para narrar historias de la tradición oral, lo cual fue significativo porque en este resguardo el único espacio de comunión es el culto cristiano ya que otros espacios están vedados. Este último momento estuvo enmarcado en el plano de captación ontológico, es decir en el poder ser (Bautista, 2017), por la posibilidad de recrear espacios de diálogo e interacción entre individuos de distintas comunidades, que facilitó a las nuevas generaciones una inmersión cómoda de sus prácticas culturales en un espacio también académico.

Para cerrar este apartado, cabe recalcar que la interculturalidad no es un proceso armónico ya que suele darse en términos de tensión y conflicto (Molina Bedoya et al., 2014). “Aquí reside precisamente el carácter político de la interculturalidad, pues no habrá democracia hasta tanto no se creen las condiciones para que los diferentes sectores de la sociedad puedan realizar sus proyectos de vida acordes con su pensamiento y tradición” (168). Por lo tanto, del proyecto realizado con la comunidad, descrito anteriormente, surgen las siguientes reflexiones sobre la educación intercultural desde una pedagogía solidaria:

1. Es posible construir contenidos escolares que aborden los saberes tradicionales y comunitarios, por lo cual se puede responder a los lineamientos nacionales. En el caso del área de lenguaje fue posible desarrollar las cuatro habilidades básicas (hablar, escuchar, leer y escribir).

2. Implementar pedagogías solidarias significa abrir canales de diálogo. Tal como sucedió entre estudiantes y los mayores-sabedores de la comunidad, cuya brecha dialógica se redujo notablemente, en especial porque la tensión entre los supuestos “verdaderos conocimientos” y los “saberes menores” fue desviada y transformada.

3. Ante la respuesta positiva de los participantes del proyecto, queda clara la importancia de incentivar a los jóvenes para que sean líderes y agentes de cambio, también a que los mayores construyan proyectos de documentación propia como una herramienta de protección cultural.

### **2.3 Documentación para prácticas solidarias**

Luego del proyecto realizado con la comunidad, acordé con las autoridades tradicionales del resguardo Chátaras y de la Asociación llevar a cabo un trabajo de documentación sobre la tradición oral y los *itana* piapocos. Landaburu (1998) asegura que la lecto-escritura es también un beneficio a nivel político que afianza la identidad colectiva, para él, la escritura como una tecnología que ha perturbado, también puede significar una retribución al estatus de las lenguas vernáculas. Si bien, la documentación de los saberes tradicionales de comunidades indígenas hay múltiples posturas, incluso contrarias; este estudio reconoce que lo ideal es promover canales de formación para que sean las mismas comunidades quienes construyan espacios de documentación propia. Mi principal deseo es tener cierta distancia de los discursos convencionales usados por antropólogos, sociólogos e historiadores, incluso lingüistas, cuyas prácticas (en muchos casos) eran las del “científico extractor” de información que luego dejaban atrás a sus “informantes”. Para esto, propongo hablar más de autores comunitarios y narradores orales con quienes se llevaron a cabo procesos de documentación solidaria en espacios de intercomunicación. Así, el investigador actual debe rechazar todo tipo de extractivismo cultural y aportar a construir una ética dialógica, de respeto y compromiso con aquello que aprenda en las comunidades indígenas.

Un problema de la transcripción y traducción de la memoria colectiva es que cuando se traslada del medio oral al medio escrito destilan y pierden distintos valores estéticos que no pueden figurar en el papel. Distintos académicos muestran cierta reticencia por la vieja tensión entre oralidad y escritura; como en el caso de Walsh y García (2015), quienes señalan que “hay algunas cosas que no pueden o no deben ser escritas si uno es consciente y respetuoso del ancestro y del conocimiento ancestral, y hay otras cosas que pierden su fuerza y sentido cuando son puestas en papel” (87). Por esto, es importante una ética y práctica de índole decolonial, que no pretenda reordenar o transformar la memoria colectiva a las estructuras literarias. Walsh y García (2015), también se cuestionan si la memoria colectiva se transformará en “letras en una página vaciada de significado ancestral, existencial y vivencial. O si más bien, las letras y su escritura llegarán a ser una forma más de fortalecer el baluarte en contra de la desmemoria” (96-97). En este sentido, es necesario dar mayor cabida a otros recursos audiovisuales que pueden contribuir a la experiencia de documentar distintos aspectos de la cultural (rezos, cantos, bailes, pensamientos, oficios, tejidos...).

Sobre la transcripción, cabe señalar que no pretende ser un intento por superar la obra oral, sino que es pensada como un tipo de soporte, entre todos los que existen, para facilitar su conservación en el tiempo y permitir que también sean conocidas por otras personas en otros lugares. En cuanto a la traducción, esta debe ser intercultural para “crear alianzas basadas en la idea de que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo y que la emancipación social debe ser repensada con la misma amplitud” (de Sousa Santos, 2010: 10). La traducción intercultural es una forma de recuperar la experiencia de distintas culturas occidentales y no occidentales, tanto de sus lenguas como de “diferentes categorías, universos simbólicos, y aspiraciones para una vida mejor” (59). Por esto, la traducción es también un puente que opera a distintos niveles para conectar a una cultura con otra, y, las ideas que no logren ser explicadas en este proceso deben asumirse como una posibilidad de coexistencia y no como una barrera.

Del trabajo hecho con algunos narradores de Chátares en el año 2018, en particular, surgieron varias grabaciones que posteriormente fueron transcritas y traducidas en el año 2019. Mi trabajo solo fue el de dialogar con los sabedores, que decidían cuáles historias querían documentar. Para la transcripción y traducción, el trabajo del docente Isaac Gaitán fue indispensable, con quien hubo un intercambio de conocimientos muy fluido, mientras él me enseñaba piapoco, yo le enseñaba a manejar un software de transcripción y traducción o lo asesoraba en las planeaciones de sus clases. Luego, el docente Erminson Rodríguez Rivera ayudó a corregir los textos en piapoco y posteriormente la traducción tuvo algunos ajustes de edición. Todo este proceso fue apoyado por los líderes indígenas Uriel Rodríguez (representante legal de la Asociación) y Galindo Pérez Uribe (líder de la Guardia Indígena), quienes vieron importante documentar la tradición oral de sus comunidades ante la sensación de pérdida de muchos de sus saberes ancestrales. En este punto, era importante responder a los siglos de conocimientos perdidos en la colonización y evangelización, que de Sousa Santos (2010) llamó “epistemicidio”.

Por otro lado, cuando se habla de transcripción y traducción, surge el tema del bi/multilingüismo en pueblos indígenas. A partir de lo que Ospina (2015) investiga sobre la situación de bilingüismo en las escuelas, puede decirse que en B/Minas las lenguas nativas son transmitidas con fuerza en los resguardos, pero en el casco urbano sucede que muchos niños no portan la lengua, aunque sí la entienden; esto se debe a dos posibles cuestiones: la primera es que los padres evitan enseñar la lengua materna para que sus hijos no sufran de discriminación, y la

segunda es que los mismos estudiantes no ven necesaria su lengua en el uso diario, debido en especial al dominio del castellano en distintos ámbitos como los “medios de comunicación, sistema educativo, servicios judiciales, de salud, etc.” (24). Esto último es reafirmado con docentes que desconocen las lenguas de sus estudiantes.

Por lo anterior, el proyecto funcionó para promover espacios de diálogo e integración intergeneracional, indispensables para lo que llama el abuelo Zenón (citado por Walsh & García, 2015) el “encargo generacional”, que en otras épocas era posible porque se escuchaba siempre a los mayores, pero que en la actualidad se ve como una “brecha generacional” ya que “la escuela viene a reemplazar a los ancianos y las ancianas” (2015: 85). Es por esto que la escuela debe ser un espacio de apoyo que construya herramientas y materiales pedagógicos indígenas, que movilicen a las nuevas generaciones hacia los conocimientos ancestrales. Dichos materiales deben construirse desde *casa adentro* para que en *casa afuera* sean aprehendidos y con ello beneficien en retorno a *casa adentro*.

En cuanto a la producción de materiales, se recomienda usar una multiplicidad de modos, soportes y medios cuyo diseño esté centrado en el aprendiz, con fuerte componente lúdico e interactivo. Son necesarios esfuerzos por hacer que la lengua sea vista y escuchada lo más posible, no solo en la escuela sino fuera de ella, tanto en signos de la calle como en el uso de tecnologías de la información (radio, computadores, videos, internet, cd-rom, etc.) e impresos de varios tipos; se deben diseñar materiales que se puedan usar en el hogar y en situaciones comunitarias que complementen y apoyen los programas escolares. (Greymorning, 1999; Anonby, 1999, citados en Ospina Bozzi, 2015: 38)

Para que sea reconocido el valor de los saberes “otros” es indispensable que los materiales pedagógicos atiendan a una realidad comunitaria, con sus normas y sus lenguas, de tal manera que el aprendizaje sea fluido y no una imposición hegemónica. En este orden de ideas, me interesa plantear el siguiente ejemplo como una pedagogía solidaria: en la clase de lenguaje la mayoría de estudiantes tenían dificultades para responder a preguntas en español, por esto se pensó en los ejercicios de traducción para facilitar la comprensión de los contenidos, y de forma paulatina los resultados positivos se hicieron ver en la comprensión lectora. Al mismo tiempo sucedía que los estudiantes con mayor dominio de las dos lenguas asumían una postura de enseñar a aquellos con dificultades; una forma de regular esta práctica de acompañamiento podría ser que los mimos jóvenes que deben pagar horas de servicio comunitario, ejerzan la

traducción y el acompañamiento para compensar dicho servicio. Cabe reconocer que como docente no contaba con el dominio de las lenguas indígenas de mis estudiantes, pero, al saber sobre la tradición oral de las comunidades era posible comprender y dialogar en torno a otros canales de la cultura indígena de los estudiantes. Sin embargo, una barrera para transformar por completo el currículo era la presión de las pruebas de estado, indispensables para que los estudiantes pudiesen graduarse y presentarse a universidades. Pese a que el camino es largo, las posibilidades de transformación son muchas.

Ahora bien, en el campo literario la traducción y transcripción toman otros matices. Si bien, como consecuencia de las transformaciones sociales y culturales, los textos orales se han debilitado al cambiar de código, la escritura también puede transformarse en un recurso que posibilite su permanencia (Lada Ferreras, 2007). La experiencia sensorial y de interconexión lograda a través de la traducción ha sido soslayada por las posturas reticentes que señalan que la traducción suele darle mayor poder a la lengua hegemónica a la cual se traduce y al soporte escritural alfabético al cual se traslada. Pues bien, aunque es cierto que hay una gran imposibilidad por traducir el sentido total de una obra a otra, e inevitablemente esto supone la pérdida de muchos de los sentidos que alberga cada cultura con su lengua. Tampoco se trata de no ejercer la traducción, ya que funciona como mecanismo que facilita la intercomunicación entre sociedades distancias por la historia, la geografía o la cultura. A esto, Pacheco (2016) apunta:

Una consecuencia directa de esta relación tan estrecha entre sonido y sentido es que un texto que adquiere esta cualidad (como la mayoría de las obras literarias de primera magnitud), termina por ser, en definitiva, intraducible. En otras palabras, cualquier traducción, por buena que sea, pierde en gran medida su fuerza semiótica original en su camino hacia otra lengua, en la que los vínculos originales entre sonido y sentido muy probablemente han desaparecido casi por completo. (Pacheco, 2016: 117)

En este sentido, “la tarea del traductor” es, en palabras de Benjamin (2017), hallar la traducibilidad que viene dada por la esencia de la obra; aunque captarla solo es un acto provisional que logra el traductor, quien tampoco puede pretender que la obra traducida supere a la original. Otra forma de hablar de esta transformación de una obra en lengua originaria es la de «transducción» vista como un proceso de tejido en el que un texto narrativo oral literario puede ser tomado por quien lo escucha para posteriormente transformarlo y actualizarlo. Con ello, la



interacción entre narrador y oyente es un ejercicio de movilización en el cual el texto queda libre de ser modificado. “La transducción consta de al menos dos procesos de comunicación enlazados por un sujeto, que actúa como elemento puente, pues está en ambos para hacer de los dos procesos de comunicación un único proceso de transducción” (Lada Ferreras, 2007: 19). Además, no puede olvidarse que, incluso los “herederos directos de la oralidad” como denomina Pacheco, se han valido de recursos “neoculturadores” para preservar sus saberes tradicionales, lo que les ha significado interconexiones con un mayor número de receptores (Pacheco, 2016). A lo que cabe decir que, pese a existir diversos proyectos autónomos de traducir, transcribir y documentar narraciones orales, estos todavía parecen invisibles en el panorama de los estudios orales y literarios

León-Porilla (2015) usa el concepto de «transvase» para referirse a aquella conversión de unos sistemas o códigos prehispánicos a los códigos alfabéticos.; y señala que algunos mesoamericanistas ignoran por completo que los estudiosos de la oralidad han realizado un trabajo importante de traducir la “antigua palabra”, aunque ellos crean que los actuales archivos no son testimonio de cultura prehispánica por sus preceptos sobre lo “contaminación” producida por la evangelización. Pero reconoce que dichas traducciones presentan problemas, lo que no significa que pierdan valor, ya que son problemas que al parecer enfrenta en sí mismo el ejercicio de traducir. Tal vez, queda ahora un nuevo foco a estudiar sean los nuevos soportes audiovisuales cuyos efectos, positivos o negativos, sobre las narrativas orales apenas aparecen.

Lo que en definitiva considero indispensable es que las mismas comunidades indígenas son las que deciden sobre sus propios procesos de documentación y traducción. Pero, para ello también es fundamental el apoyo de otros órganos institucionales que les brinden las herramientas que ellos consideren necesarias. También, como investigadora, mi postura es la de contribuir a los procesos que los mismos piapocos ya adelantan y que este ejercicio de reflexión supone un diálogo, no una imposición de las formas cómo deben estudiarse las oralidades.

### **3 Narrativas culturales como hilares de interconocimiento**

Luego de este recorrido conceptual y de la profundización en torno al trabajo realizado con los estudiantes de Barrancominas, el siguiente tema aborda el rol que tienen algunas narraciones y algunos *itana* dentro de espacios de interconocimiento. Además, ya que los objetos materiales no solo tienen una función instrumental, es posible hacer una lectura desde ellos sobre aspectos

culturales, sociales y éticos de la comunidad piapoco. Lo cual es importante para reconocer y resignificar los saberes tradicionales, lo que facilitaría su inmersión en el contexto educativo institucional. Como sugieren Ong (1978, en Ong, 1994) y Pacheco (2016), las culturas orales poseen dichos, refranes y proverbios que no son solo “adornos” sino que componen las leyes comunitarias; a su vez, ayudan a que la memoria se estructure, para que acceder al conocimiento se dé de forma fácil y funcional.

### **3.1 Tejido y palabra como oficios del saber**

El oficio del tejido en la comunidad piapoco es una tarea que principalmente desempeñan los hombres, pero no está vedada para las mujeres. En el ámbito de la cocina, aquellos objetos materiales que son tallados en madera o armados en arcilla (budare *Pùali*, rallador *yékuaná*<sup>31</sup>), suelen ser elaborados en general por los hombres; mientras que aquellos que son tejidos (catumare *Ulii*; cernidor *tzùpizi*, guapa *ába*, volteador *wenuadanazi*, escoba *tunúanázi*) pueden ser de elaboración mixta, mujeres y hombres. Los tres objetos que a continuación se muestran responden a distintos momentos en el proceso de la yuca brava, desde la recolección y transformación, hasta la etapa final en que se sirve.

1. El catumare (*Ulii*) es un objeto usado por las mujeres para cargar a sus espaldas los alimentos cosechados en el conuco.



*Itana 6 Ulii. Catumare. Comunidad piapoco.  
Fuente: Archivo personal.*



*Imagen 4 Catumare. Fuente: Factotum (2016)*

2. El sebucán (*Irrika*) es un objeto indispensable en la transformación de la yuca brava. Sirve para escurrir y extraer el líquido tóxico de este tubérculo. Hay dos variaciones de *itana* para este objeto (It. 7 e It. 8).

<sup>31</sup> Hoy en día se elaboran con láminas metálicas.



*Itana 8 irika o sebucán. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal*



*Itana 7 irika o sebucán. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal*



*Imagen 5 Sebucan. Fuente: Factotum (2016)*

3. Balay o guapa (*ába*). Es un elemento indispensable para la cocina de distintas comunidades indígenas de la zona (sikuani, puinave, piapoco). En él se ponen las tortas de casabe o incluso los pescados ahumados que se van a consumir. La siguiente imagen, si bien es de una colección guahibo-sikuani, es la misma que tejen los piapocos. Por ello, decir que el balay o guapa es un elemento de una sola comunidad es un error.<sup>32</sup>



*Imagen 6 Balay guahibo. Fuente: Colección etnográfica ICANH*

Estos soportes, especialmente el *ába*, suelen tener en su construcción algunos *itana*. Y, pese a que se han perdido en su mayoría los sistemas de codificación para comprender su sustrato simbólico, estos objetos aún están muy presentes como herramientas de uso. El uso de estos soportes está dado por lo que Bautista (2017) llama “cualidades de «piel»”, aquellas que se “ganan o pierden al entrar en juego con otros objetos o personas” (102). Con lo cual pueden operar como instrumentos o cambiar a algo más íntimo o simbólico.

Por otro lado, una figura que es indispensable para el oficio del tejido es el *ába itana*, que funciona como una figura básica para aprender las variaciones y los giros a la hora de tejer en fibra vegetal. Como podrá observarse el *It. 9* contiene distintas direcciones que el tejedor debería

<sup>32</sup> Al mostrar la Colección Etnográfica del ICANH a docentes piapocos, estos aseguraron que eran los mismos tejidos y las mismas técnicas, sin embargo, los significados y nombres de los *itana* varían.

*Tàakaizi itana: claves de lectura en las oralitegrafías de los indígenas piapoco*

dominar para lograr reflejar los símbolos que necesita en su objeto. Este *itana* tiene semejanza con las planas convencionales que se usan en la escuela para aprender a escribir en los primeros grados escolares, ya que la repetición se usa en ambas situaciones para dominar la técnica tanto del tejido como de la escritura; aunque es claro que se diferencian por las dimensiones espaciales que manejan, el cuaderno es bidimensional y el tejido es tridimensional.



*Itana 9 Ába itana: pinta de guapa o balay. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal*

Sobre los objetos materiales, Francisco Ortiz (2012, citado en Bautista, 2017) señala que estos tienen distintos usos que van desde lo cotidiano hasta lo ceremonial. Pero, explica Bautista que “lo que define la forma y función extrainstrumental son más bien las múltiples y simultáneas relaciones que un objeto de la cultura material puede tener con otros objetos y con tantos otros aspectos de la vida y de la cultura” (2017: 62). Es por esto que hablar sobre objetos materiales implica entenderlos desde su función como instrumentos del diario vivir y, además, comprenderlos soportes de un contenido estético, mítico o ancestral.

En cuanto al aspecto pedagógico, los soportes materiales también tienen un espacio importante en el ejercicio de aprendizaje de las comunidades ancestrales, pese a que se han perdido entre una generación y otra. Por esto, propongo que la escuela asuma los objetos materiales y la simbología de estos como soportes de conocimiento que funcionan a la par de los libros. Pero es la misma escuela la que ha acrecentado la distancia con su comunidad, ya que se ha mostrado ajena a entender que incluso en estas textualidades hay éticas de comportamiento e interacción comunitaria. Algunos hechos que sustentan esto tienen que ver con que los docentes han heredado dinámicas coloniales (no con plena conciencia de la discriminación que perpetúan en sus prácticas pedagógicas) y afectan sobremanera a sus estudiantes. Además, han sido muchos los años que avalan la hegemonía de los “conocimientos verdaderos”, por lo que los mismos estudiantes y sus círculos familiares están, en su mayoría, inmersos en prácticas religiosas, católicas y protestantes que restan importancia a todo lo que no esté conectado con *La Biblia* o los dogmas de la religión.

La escuela posee la capacidad de realizar un giro hacia las epistemologías “otras”, esto no significa una prohibición o negación del pensamiento hegemónico institucional, sino una transformación en cómo interactúan los múltiples conocimientos entre culturas y sociedades. Y, pese a que las visualidades indígenas han sido invisibilizadas al competir contra la hegemonía de la escritura alfabética, la escuela tiene la tarea de hacer que en *casa adentro* la escritura sea una herramienta que fortalezca el sentido de pertenencia, la comprensión y el involucramiento entre nuevas y viejas generaciones; y, en *casa afuera*, sirva para “transgredir, trastornar e interrumpir los marcos, miradas y perspectivas que han venido orientando el estudio, investigación y escritura” (Walsh & García, 2015: 83). En pocas palabras, la escuela, al dar un vuelco a las epistemologías, puede ser un puente entre los saberes tradicionales y los saberes occidentales, y no un establecimiento que califica unos conocimientos por sobre otros (como lo ha hecho hasta el momento).

Otro punto inmerso en la cultura material es el desarrollo metacognitivo, pues el tejido, más allá del uso cotidiano, tiene una serie de atributos técnicos y estéticos que escalan a habilidades de pensamiento superior. Es decir, los objetos materiales logran un “conjunto de operaciones entre la mano y el ojo (oculomanual) que compromete la corporalidad, la socialización y los aprendizajes sociales instaurados en la experiencia colectiva” (Bautista, 2017: 15). Allí surgen una serie de relaciones mano-cerebro en las que el tejido y la escritura son equiparables, pero con códigos distintos. Por esto y otros motivos es que las narrativas culturales deben resistirse a ser desplazadas de “su base ontológica-epistémica-espiritual-metodológica-pedagógica” (Walsh & García, 2015: 84) y para ello la escuela puede reconocer y abarcar las posibilidades estéticas, motrices, epistemológicas y metacognitivas inmersas en los simbolismos de la oralidad. Ante esto, Bautista (2017) destaca que:

Dicha elaboración del significado pasa por la apropiación de lo captado en la exterioridad, es decir, de lo que logra aprender la sensibilidad a través de los sentidos (visión, audición, gusto, olfato y tacto) y de los estímulos por fuera del cuerpo. Igualmente pasa por la autopercepción del estado interno del cuerpo en un momento o situación estimulante, gracias a la sensibilidad interna. (109)

En varios momentos pude hablar con distintos hombres sobre el oficio de tallar madera de balsa para hacer pequeños animales que podrían tener como destino ser un regalo, una venta o simplemente para entretenerse a la orilla del río, mientras esperaban a alguien o aguardaban

tiempo para salir a pescar. Algunos señalaron que era una forma de pasar el tiempo y, a mi parecer, funcionaba también como un espacio de introspección. Esa captación de la que habla Bautista puede materializarse de dos formas, una representación fiel (un ave) o una construcción abstracta como el *Kaùwiri itana* (cola de tijereta<sup>33</sup>).



*Itana 10 Kaùwiri itana. Cola de tijereta. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal*

Lo anterior abre paso al rol de los *itana*, cuyo grado de apropiación, por parte de los individuos de una comunidad, puede darse en mayor o en menor medida. Bautista (2017) sugiere que, en manos de una u otra persona, por ejemplo, sabedor o chamán, los significados y usos de un *itane* sikuani pueden variar y, en cierta manera, “operan como contenedores o reservorios de la memoria pasada y de la memoria reciente y presente” (265). Además, logran un poder interesante de socialización en el cual el aprendizaje del oficio es también aprendizaje de dinámicas sociales y culturales (Bautista, 2017). Y, aunque el estudio de Bautista habla sobre los planos y zonas vitales de los sikuani de Wacoyo, este permite comprender la situación de los piapocos, con quienes comparten territorio. Pero cabe diferenciar que los *itana* piapocos de las comunidades cercanas al casco urbano de B/Minas han perdido los espacios tradicionales que antes solían ocupar, por lo cual su rol chamánico y de sanación no es fácil de rastrear. Pese a esto, una coincidencia clave entre los *itana* y los *itane* es su capacidad para movilizar la palabra.

El siguiente fragmento de la historia *ikuli itana* (pinta de morroco), narrada por Galindo Pérez, permite comprender la trascendencia del oficio del tejido y de la producción simbólica y visual de las textualidades oralitegráficas. El narrador explica en su historia la importancia de saber tejer una guapa-balay:

*Bàaluité yái ikuli itanakaa kainawanakaté nia wawirrinemika iwalize yai ewai itanaká, namaidaikaté iwalina. Aberri aziali kamirrizza yaliawa imanika tzupizi aba makaitaya yai ikuli itanaka yateza yakuetua imakakani. yakena wamanikaliza yai ikuli itanaka wakuetukali itzua irrikuba o aabanakai yakena umani uyawa irriku. Umanikali uyao irrikuba yai aabaka ya kainina pina uikaka yai okuerri camita malekapina okuerri itzao ua<sup>34</sup>.*

<sup>33</sup> *Elanoides forficatu*: elanio tijereta, ave rapaz que habita gran parte de Abiyala.

<sup>34</sup> Fragmento de historia piapoco: “Hace mucho tiempo nuestros antepasados se identificaron por saber tejer el símbolo de la tortuga. Un hombre que no sabe tejer el cernidor y el balay puede ser abandonado por su esposa. En cambio, cuando el hombre

De esta narración se analizan dos planos: uno, saber el oficio del tejido y dos, saber el significado del *itana*. En cuanto al primero puede decirse que el oficio de tejer logra reafirmar los atributos de un hombre para formar un hogar, en otras palabras, una mujer puede examinar las capacidades de un hombre si este tiene la destreza para tejer objetos que ella misma pueda usar en la cocina. Según Pérez, este oficio funciona como una muestra de amor. En cuanto al segundo, según el narrador oral, el contenido intrínseco del *ikuli itana* es el de la belleza, como resultado de la armonía geométrica en el caparazón de la tortuga. Un punto a tener en cuenta es el inicio de la narración, que refiere a la interconexión con los ancestros, quienes fueron los encargados de enseñar los valores simbólicos a sus descendientes.



*Itana 11 Ikuli itana, pinta de morroco. Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal.*

Otra historia de suma importancia en la oralidad de los piapocos es la de las dos tortugas morroco *ikuli* y matamata *ube*. Según cuentan, se acercaba el día de celebrar la fiesta más importante en la selva, así que los dos amigos, *Ikuli* y *Ube*, decidieron ayudarse para ponerse sus mejores trajes. *Ube*, que tenía un gran corazón, se pasó horas embelleciendo a su amigo, usó los mejores pigmentos de las plantas y de forma detallada hizo cuadrados perfectos en el caparazón de *Ikuli*. Cuando llegó el turno de *Ikuli* para pintar a su amigo, hizo un trabajo terrible; le aplastó la cabeza por error, dejó caer piedras sobre su caparazón y se lo deformó, usó pantano para pintarlo y en ello no se demoró mucho. Al salir, *Ube* notó que todos se burlaban de él y cuando se acercó al río para verse la tristeza lo invadió porque se sintió traicionado por su amigo. Así que decidió arrojarse al agua para no volver a salir. Por su parte, *Ikuli* fue a la fiesta y ganó por ser el más bello de la noche. Desde entonces el morroco se pasea por la tierra y matamata se esconde en el río para que nadie más lo vea.

---

teje y sabe hacer la pinta del morroco, su esposa utilizará el cernidor y el balay porque ama mucho a su esposo y con ello no tendrán problemas como pareja”. (Narrado Galindo Pérezr. Grabación y transcripción realizada en Barrancominas. Año 2019. Transcripción y traducción, Isaac Gaitán).

Considero que esta historia es una de las más interesantes de la tradición oral piapoco por todos los elementos que la rodean. Por un lado, funciona como una interacción colonial en la que el “otro” es borrado e invisibilizado; el morroco representa también la vanidad y la perspicacia, por lo que tiene una estrecha similitud con el Tío Conejo de la tradición oral afrodescendiente, ya que se sale siempre con la suya. Además, los dos personajes representan la dicotomía fealdad/belleza que está presente a lo largo de la literatura. Cuando suelo contar esta historia a personas no-indígenas suelen tener un cierto sinsabor porque esperan que al final triunfe el bien sobre el mal, ya que creen que la historia cerrará con una moraleja, como suele esperarse de toda historia de la tradición oral en la que hay animales. Pero no es así y allí encuentro otro punto indispensable para esta investigación, cambiar la mirada y el imaginario sobre las narrativas comunitarias trastocar esas posiciones estereotipadas de lo que es o debe ser la tradición oral.

Cabe decir por otra parte, que el más mínimo accesorio, sea fútil o serio central o marginal en las prácticas de una sociedad, se transforma con el tiempo en algo significativo, porque lleva la impronta del tiempo y los usuarios. Y la sola reunión de artefactos sometidos al paso del tiempo no implica necesariamente que tengan la misma apariencia superficial cada uno ha reaccionado a su manera dependiendo del clima, el entorno, la materia que lo compone y los usos a los que ha estado expuesto (Bautista, 2017: 94)

En síntesis, según lo narrado por Galindo, un objeto material como la guapa/balay, tiene una función social que va más allá del uso cotidiano en la cocina, pues sirve como punto de conexión entre un hombre y una mujer o, incluso, reconectar el pasado y el presente de una persona con sus ancestros. Sumado a esto, cuando dicho objeto posee unas cualidades gráficas, como es el caso de un *itana*, abre la posibilidad de conocer la tradición oral de una comunidad a través de la experiencia sensorial (tacto y vista), o de la recepción (escucha). Sin duda, esto implica abrir un abanico de estrategias para comprender todos los trasfondos de la obra oral-visual.

### ***3.2 Los objetos materiales en los espacios de interconocimiento***

La influencia de un espacio en las dinámicas de socialización puede llevar a distintos resultados como transformar o bloquear los procesos de aprendizaje y, por supuesto, influir sobre una comunidad en su totalidad. Cuando dicha transformación llega al ámbito cultural puede intervenir en la forma de acceder a un conocimiento profundo de las cosas y afectar “al proceso por el cual se adquiere la sabiduría y el aprendizaje en un sitio de poder espiritual” (Molina &



Tabares, 2014:151). Por este motivo sugiero hablar desde los espacios de aprendizaje en Barrancominas que pueden clasificarse de dos formas: los convencionales y los tradicionales.

### 3.2.1 *Espacios convencionales*

Por espacios convencionales entiéndanse la iglesia y la escuela. La primera funciona como un lugar al que se han trasladado con fuerza los momentos de interacción comunitaria, como sucede en el resguardo Chátares donde el templo es también un lugar para aprender sobre *La Biblia* y los mandatos del Dios cristiano; pero no se ahondará en este tema debido a que en el primer capítulo ya se habló a profundidad. En cuanto a la escuela, esta es un espacio convencional impuesto en un principio por las instituciones hegemónicas; sin embargo, tiene el potencial para transformarse y superar su fase de dominación cultural a través del diálogo intercultural y de la inclusión de prácticas solidarias. Una manera de lograrlo es abrir espacios para la investigación sobre lenguas y saberes tradicionales de las comunidades indígenas, de tal suerte que sean fomentados los mecanismos de documentación propia.

Un caso particular que sucedió en la escuela fue el de un estudiante del grado undécimo de la I.E. Maquilam, quien inventó una figura para llevar a clase. Dicha situación fue vista por otros docentes como una manifestación de pereza e irresponsabilidad, pero, contrario a lo que ellos pensaban, a mi parecer era una gran propuesta y oportunidad para la producción literaria. En efecto, los otros profesores ignoraron por completo que aquel joven vivía en el internado y su comunidad era una de las más lejanas, lo que le impedía averiguar con sus mayores sobre la tradición oral y visual de la comunidad. Pese a lo anterior, el It. 12 contiene una gran significación que se expone a continuación:



*Itana 12 Yétákáizi: Muerte. Joven piapoco. Fuente: Archivo personal.*

El narrador hizo la lectura de su *itana* de afuera hacia adentro, señaló que la vida es un camino que comienza en el exterior y termina en el centro, que es un punto rojo que representa la muerte; en cuanto a las flechas, aseguró que estas simbolizan las distintas direcciones que toma un individuo en su vida. Al analizar con detenimiento los elementos simbólicos de esta figura,

sobresalen distintos planos de producción que reafirman fórmulas de narración como el inicio-nudo-desenlace o nacimiento-vida-muerte. En este *itana* el autor entremezcla elementos de la tradición de los ancestros con perspectivas contemporáneas de las nuevas generaciones, como es el caso de las formas cuadriculadas (muy frecuentes en los ideogramas) y el concepto del destino (que no plantean los piapocos); no quedó del todo claro si este *itana* tal vez fue una reinterpretación de otro *itana* sobre la muerte al que se le agregaron otros elementos como el rojo, que por cierto, en los *itana* no hay evidencia de una lectura asociada a los colores. Lo anterior permite asegurar que en la escuela pueden darse procesos de retorno a los saberes y a la vez crear nuevas formas de narrar.

### 3.2.2 *Los espacios tradicionales*

Ahora bien, los espacios tradicionales son aquellos que cumplen una función de reconexión con el pasado. Algunos se mantienen intactos en distintas comunidades indígenas del país, otros sufren pequeñas transformaciones y otros simplemente desaparecen. Dos espacios que son importantes para las comunidades indígenas de la Orinoquia son el conuco y la maloca. El conuco es lo que se conoce en la zona andina como chagra, en ella son cultivados los alimentos de una familia o comunidad; por su parte, la maloca es un espacio de reunión y comunión a nivel social y también a nivel mítico-mágico-religioso. Pero, contrario al conuco, la maloca ya no tiene gran presencia en varias comunidades piapoco de Barrancominas, como es el caso de Chátares, Minitas, Laguna Colorada, Pueblo Nuevo, Picure, Murciélagos, Chigüiro, ya que, en su lugar, están los templos cristianos que remplazaron por completo su uso, a tal punto que en el resguardo Chátares lo más cercano a una maloca circular es la sala de profesores de la escuela que funciona también como comedor. En otras comunidades funcionan como espacio para cocinar los alimentos, con la diferencia de que sus techos han sido remplazados por tejas de zinc para que no se quemem.

El conuco tiene un papel indispensable en la lógica de la comunidad ya que simboliza la abundancia de alimentos, la conexión con la tierra y el trabajo cooperativo. Un conuco es una fracción de tierra que cada familia posee para producir sus alimentos. El proceso para hacer un conuco consta de distintos pasos y toma alrededor de seis meses para llegar a cosechar. Primero debe prepararse la tierra, en este punto es el hombre quien se encarga de socolar y tumbar las hierbas y los árboles, después de esto deben dejar reposar el terreno por un mes para luego quemarlo. El segundo momento es el de la siembra de los alimentos (piña, yuca, palma), donde

participa todo el núcleo familiar. Luego de seis meses, la cosecha puede realizarse, pero este es un trabajo principal de las mujeres, no obstante, reciben ayuda de sus hijos, y luego ellas también se encargan de llevar los alimentos en el catumare.

Más allá del oficio de sembrar y cosechar, los piapocos cuentan con un calendario ecológico en función de las constelaciones y las épocas del año que les permite comprender no solo cuando cultivar sino también las épocas de caza y pesca. Y, aunque el calendario ecológico es muy conocido por las personas indígenas de la zona de Barrancominas, la escuela está por completo desconectada de esas temporalidades tradicionales.

Pondré dos ejemplos a partir del calendario ecológico que está en la investigación de González Bermúdez (1997): primero, entre enero y febrero los peces grandes abundan, las familias se trasladan a las playas del río Guaviare y hacen pequeños techos para abrigarse del frío. Las jornadas de pesca son largas porque esta actividad tiene un objetivo comercial que les permitirá obtener gran parte de los ingresos monetarios del año. El segundo ejemplo tiene que ver con la plaga de mosca negra o jején que se da entre mayo y junio; la picadura se manifiesta como una pequeña inflamación en la que aparece una burbuja de sangre, pero el mayor problema es que el mosquito puede transmitir otro tipo de bacterias y enfermedades más peligrosas como la leishmaniasis que puede tener resultados mortales. Ahora bien, ante estas dos situaciones ¿qué postura toma la escuela? Es común que los primeros meses del año los estudiantes no asistan a clases porque están con sus familias en la labor económica de la pesca, sin embargo, cuando vuelven a estudiar ya están atrasados lo que les supondrá perder distintas materias. En cuanto al segundo ejemplo, lo ideal es resguardarse de las plagas o tener espacios completamente cerrados, aun así, las clases siguen su curso normal, pese a que puede llegar a ser insoportable estar en un espacio en el cual abundan estos mosquitos y no hay mallas en las ventanas que los retengan un poco. Ante situaciones como estas lo ideal sería que la escuela se adaptara y tuviese unos calendarios más flexibles, eso sí, acordados también con las mismas comunidades.

Asimismo, saber de estos sistemas cíclicos es indispensable para comprender el trasfondo del árbol *Kaliawiri* en el *Plan de Vida* de ASOCAUNIGUVI (con apoyo de FUCAI), pues su programa de rescate y reapropiación de las semillas ancestrales se tejió también a través de la tradición oral y de los mitos de origen (Castañeda & Higueta, 2018). Y, como explicó Quintín Lame (1971, citado en Romero Loaiza, 2005), en la naturaleza se encuentra todos los conocimientos científicos del mundo material y del mundo espiritual. Dicho esto, los espacios de

interconocimiento, tradicionales y convencionales, están atravesados de forma directa o indirecta por la sabiduría ancestral, las prácticas tradicionales y la oralidad. Pensar en los objetos materiales y los espacios como vías de aprendizaje es un paso importante que debe darse en la escuela para construir discursos solidarios.

#### **4 Cierre preliminar**

Entender las posibilidades que tiene la educación para ser y transformar es también un paso hacia la interculturalidad, en especial porque ver todas las modalidades de la educación abre lugar a que cada sociedad e individuo, decidan sobre cómo quieren aprender y enseñar. Los espacios de interacción, de diálogo y sobre todo de solidaridad son urgentes para los tiempos actuales, más cuando la situación de emergencia mundial ha acrecentado la desigualdad social y fortalecido los discursos hegemónicos de discriminación.

Para cerrar, algunos puntos a tener en cuenta sobre la tradición oral y los soportes en los espacios de interconocimiento:

1. Con el aval de la comunidad, el uso de los soportes materiales en contextos escolares puede resignificar a las mismas prácticas pedagógicas que hasta el momento han carecido de cercanía a los saberes tradicionales. Incluso estos pueden volverse puentes entre *casa adentro* y *casa afuera*, donde convivan, por ejemplo, los libros y las guapas (balayes).

2. En el caso del *itana* que inventó el estudiante, cabe decir que este posee un potencial de reinención y resignificación del cuál poco se ha ahondado en los estudios sobre simbología indígena. Por su puesto, el *Yétákáizi itana* involucra una estrecha cercanía con actitudes rituales en torno a la muerte pese a no ser propias de los piapocos. Y, también integra una serie de reflexiones de orden simbólico y abstracto, en el que figuras geométricas básicas como el cuadrado y el triángulo incorporan otros sentidos como la vida y la muerte.

3. Es indispensable un ejercicio de autocrítica en el que comencemos a hablar desde el interconocimiento como docentes, sabedores y estudiantes que dialogan y no se solapan unos a otros. Las prácticas solidarias tienen la capacidad de abrir rutas para que los y las personas que ocupan las escuelas y las comunidades sean actores de cambio que revitalizan y dinamizan sus saberes tradicionales y cuestionan o asumen los contenidos de la educación institucional.

**Capítulo 3.*****Kawáinalu: el canto, la voz y la palabra***

“El sonido solo existe cuando abandona la existencia. [...] No existe manera de detener el sonido y contenerlo” (Ong 1994: 38)

Luego de sentarse, Rosita sacó de lo más hondo de su memoria las historias que de pequeña había escuchado. Con esa sutileza que siempre la caracteriza contó cómo *Kawáinalu* cosechó por primera vez el ají del suelo. *Ya uedakanii azika uiteize iyuwa ukanteidaka uanaka uyakale neze tzenuniza onaka neze, ya neze ya udakake ya azika ya ukantaka*. Rosita, tomó aire, y comenzó a cantar –*Kawáinalu Kawáinalu Kawáinalu –mmm pimaka mmm pimaka mmm pimakaa– Kawáinalu nuyanidaka ya iri nerrika nuya –mmm pimakaa Kawáinalu*<sup>35</sup>.

Esta historia de la tradición oral piapoco, narrada por la *yayu* Rosita, se diferencia del simple gesto comunicativo oral porque es una obra en la que se reconocen diversos elementos estéticos, tales como la intención y los recursos orales (canto, silencios, pausas), que dan cuenta de ciertas epistemes de la misma comunidad indígena en la que emergen. Asimismo, estas obras orales no solo se valen de un componente sonoro, sino que suelen ir acompañados por ciertas visualidades como los códigos ideográficos de los tejidos, los tallados en madera o arcilla, e incluso en las constelaciones. Como señalaba en la introducción, estas producciones que suceden en los intersticios de lo oral y lo textual son el foco de esta investigación. Así, este capítulo final está dividido de la siguiente manera: primero una breve introducción conceptual; segundo un análisis de las historias y los autores que las contaron que luego desemboca en una tercera parte sobre los puntos de confluencia de las historias y sus narradores; en cuarto lugar, hay un análisis de los *itana* como huellas y sus sentidos oraliterarios. Hacia el final hay dos momentos, por un lado, un breve panorama de los estudios sobre la oralidad y por otro lado el cierre preliminar.

---

<sup>35</sup> Con su saber y su poder ella bajó desde el cielo y recogió el ají y cantaba *Kawáinalu Kawáinalu Kawáinalu mmm diga, mmm diga, mmm diga Kawáinalu*. Ella gozó con lo que le habían regalado para comer *mmm diga Kawáinalu*. (Narradora Rosa Gaitán. Grabación y transcripción realizada en el Resg. Chátars, comunidad piapoco. Año 2019. Transcripción y traducción, Isaac Gaitán).

## 1 Leer del revés

Cabe reconocer que en los estudios de la oralidad los conceptos y posturas son bastante amplios, por ello, al final de este capítulo, dedico un espacio a señalar las distintas perspectivas de algunos autores que enfocaron sus investigaciones hacia las obras orales con intenciones estéticas. Por ahora, hablaré desde tres perspectivas que considero más acordes a los intereses de esta investigación. Por un lado, están las nociones «analfabetismo al revés», de Hugo Jamióy y «textualidades oralitegráficas» de Miguel Rocha (2018); y por otro lado está el concepto de oraliteratura. Sobre cada uno de ellos me detendré a continuación.

Como bien decía en la introducción, el «analfabetismo al revés» es tal vez la noción que más justifica este estudio porque se enfoca en mostrar que otros códigos, no alfabéticos, tienen un sentido simbólico mucho más profundo de lo que se cree, pero que han sido ignorados en especial por los no-indígenas. Esta propuesta de la que habló Hugo Jamióy en la FILSA del 2008 consiste en mostrar que:

así como los pueblos indígenas –y en general la población rural y marginal urbana– han sido tildados de analfabetos y alfabetizables debido a sus bajos niveles de acceso a la escritura fonética grecolatina, en un sentido inverso ellos también pueden o podrían tildar de «analfabetos» a quienes desconozcan las escrituras indígenas, es decir, sus propios sistemas de comunicación visual-escrita. (Rocha, 2018: 34)

Es por esto que son indispensables los estudios que pretendan desmontar los efectos de ese “analfabetismo al revés”. Así, una relectura desde la perspectiva intercultural serviría para que las narrativas culturales puedan leerse desde distintos sentidos, no desde lo folclórico o arqueológico como si se trataran de expresiones del pasado suspendidas en el tiempo, sino como obras que se han dinamizado en la historia, al superar barreras geográficas, históricas y epistémicas, a la vez que se han mantenido operando al interior de los circuitos y saberes comunitarios.

Por su parte, las «textualidades oralitegráficas» son obras que germinan entre lo visual y lo sonoro, como una forma de cooperación en la que los “diseños pictoideográficos de los tejidos, los sistemas de pintura facial y corporal, las tallas en madera y los trabajos en cestería, escultura y cerámica son algunos de los medios tradicionales que cooperan en la transmisión y revitalización de las palabras mayores” (Rocha Vivas, 2018: 37-38). Por ejemplo, los soportes materiales de los piapocos expuestos en esta investigación, tejidos, pintados o tallados, ofrecen

una experiencia sensorial ligada tanto a lo visual y sonoro (la obra), como a lo olfativo y táctil (el ejercicio de tejer o de tocar las texturas de las figuras o poder oler los distintos materiales vegetales de los que se compone una obra). Sin embargo, pese a su función multisensorial, estas han sido tratadas solo como meros ornamentos antropológicos. Todo esto sin olvidar que estas textualidades oralitegráficas también son potenciadas en lo ritual, lo espiritual y lo ontológico-epistémico.

Ahora bien, en cuanto a la oraliteratura, considero que es una propuesta muy oportuna para este estudio ya que puede entenderse como “una literatura indígena en todo el sentido de la expresión y del proceso, pasando por la recolección, recreación, traducción, y la edición, y a veces hasta su misma recepción es literaria” (Rocha Vivas, 2010: 33). Considero que este concepto contempla todos los costados desde los cuáles me interesa hablar, en especial porque está contenida en una sola palabra. Incluso, Rocha Vivas (2010) señala que este concepto tiene la cualidad de ser “es una relación unificada de sentido, expresión del principio de dualidad complementaria” (2010: 40), contraria a la de literatura oral que es una expresión separada en el centro, “sin un hilo que las una” (40). Sobre estas otras epistemes conceptuales ahondaré al final del capítulo, en especial como una manera de generar caminos para vislumbrar el amplio abanico de posibilidades que tienen los estudios sobre la oralidad en el campo literario.

### ***1.1 Breves apuntes para los estudios literarios***

Cabe preguntarse ¿por qué hablar de obras orales como si fuesen literatura? Los estudios literarios se encargaron en un principio de reflexionar sobre las producciones escritas, ya luego se abrieron a las formas de expresión artísticas creadas a través del lenguaje, ahora sí oral y escrito. Si bien, en un inicio los estudios literarios eran reacios por su modelo binario de oralidad vs. escritura, estos superaron dicha dicotomía y maniqueísmo que persistía por los prejuicios de la escritura y la oralidad romantizada (Pacheco, 2016).

Para Pacheco (2016) la oralidad ha sido tomada de forma errónea como un vestigio del pasado, por ello él señala el gran potencial que tienen ya que en ellas confluyen “diversas combinaciones de imagen y sonido, así como con todos los demás recursos” (347). Si las obras escritas son inagotables incluso cuando mutan muy poco en sus nuevas y esporádicas versiones, ahora piénsese en las obras orales. Por décadas los estudios literarios desconocieron las narrativas orales, pero su potencial ha incrementado ante esto, en especial si se tiene en cuenta que de voz a voz las transformaciones son una latencia infinita, con esto me refiero a que saber

cuántas versiones podrá tener en el futuro una historia como la del árbol *Kaliawiri* –del cual cayeron todos los alimentos– sería incalculable, sin embargo, si hoy decidiera no volver a contarse dicha historia hasta allí existiría su poder de reinventarse.

Para seguir con el ejemplo del árbol *Kaliawiri*, ¿qué supondría comprender la magnitud de dicho relato? Esta historia posee distintas versiones dentro de un mismo resguardo, y en efecto, se diferencian de las versiones de otros resguardos; luego están las versiones escritas o grabadas en estudios antropológicos, sociológicos o lingüísticos. Todo esto, sin tener en cuenta al otro centenar de versiones que poseen sikuanis que le llaman *Kaliawirinae*, o piaroas que le llaman *Euwabey* y otras tantas de las demás comunidades indígenas de la zona. Además, cabe señalar que esta narración posee otras implicaciones, por ejemplo, políticas con el *Plan de vida* (Asocauniguvi, 2017), rituales con la medicina tradicional y físicas con su centro geográfico en el Tepuy Autana<sup>36</sup> (Reynoso et al., 1995). Con ello, los estudios literarios podrán fijarse en los diversos campos textuales en los cuales interactúan estas posibles versiones, no como una forma de comprender el porqué de tantas similitudes entre las narraciones de distintos pueblos<sup>37</sup>, sino como una manera de reconocer las particularidades de cada obra sea oral, escrita, audiovisual, tejida, tallada, pintada o hibridada.

## 2 Los narradores y sus obras

Este apartado es el centro de este capítulo final y, tal vez, el más significativo de toda la investigación. A continuación, presento a los narradores cuyas voces permitieron comprender el profundo valor estético, social y cultural de la oralidad piapoco. Como narradores conjugan en sus historias la palabra colectiva de su comunidad, a la vez que dejan su marca más personal en cada una de las obras que me permitieron grabar en el año 2019.

Desde luego, las transcripciones que aquí se incluyen no hacen justicia a la experiencia auditiva que se tiene con las grabaciones, y estas tampoco hacen justicia al mismo momento en que se puede presenciar a los narradores cuando cuentan las historias; con lo que reafirmo que la escritura de una obra oral nunca estará por encima de la misma. Pese a esta situación, con lo irónica que puede ser, intentaré (d)escribir las situaciones que emergen a la par del acto

<sup>36</sup> Explicado a profundidad en el primer capítulo.

<sup>37</sup> En el estudio de Köpping (1983) se explica a profundidad la propuesta de Adolf Bastian sobre ideas elementales (*elementary ideas, Elementargedanken*) e ideas folclóricas (*folk ideas, Völkergedanken*). Estas dos explican el porqué de las similitudes en las narrativas de distintas sociedades a lo largo de la historia, casi como ideas universales de la humanidad, pero cuyas variaciones corresponden a particularidades de cada pueblo según sus ideas folclóricas.



narrativo. Aquí yace otra cualidad de las narrativas comunitarias, cada narrador tiene una gran variedad de recursos para contar y así ofrecer una experiencia sensorial que atañe a lo estético.

Al escuchar una historia por distintos narradores comienzan a suceder diversos cuestionamientos, por ejemplo ¿por qué suprime cierta información?, ¿qué hace que prefiera cantar en ciertas partes?, ¿por qué este narrador no habla de ciertos personajes que suelen aparecer en las historias de otros narradores? A ello se suma el juego que ejerce el narrador con su público, ¿qué implica que el mismo narrador que contó una misma historia en distintos momentos decida cantar en una de sus versiones, se extienda en los detalles y en otros momentos simplemente haga la historia lo más corta posible? Es claro que el narrador asume todo el poder de decidir qué y cómo contarlo, y qué herramientas o estrategias le servirán para desarrollar su historia en escena.

El antiguo oficio de narrar ha servido a la memoria de la humanidad para conservar los conocimientos de distintos pueblos por siglos. Lada Ferreras (2007) denomina al emisor como un «recreador» porque este ejerce la transducción en la que una narración al ser escuchada y luego contada se transforma en la voz de quien la vuelve a contar. Sanfilippo (2007) cuestiona que los recopiladores tradicionales en Europa clasificaban a un “buen narrador” si su memoria era:

férrea, nítida y precisa, con la capacidad necesaria para almacenar innumerables cuentos, historias y leyendas, y, sobre todo, volver a reproducirlos de forma fiel, sin apenas variaciones. Pero la memoria es un concepto abstracto y engañoso, que en realidad incluye contenidos dispares y heterogéneos. Dentro de este cajón de sastre, creo que conviene analizar no tanto la capacidad de retención de datos —un aspecto ya muy estudiado, sobre todo desde el punto de vista de las técnicas y recursos mnemotécnicos— sino la estrecha relación entre la *memoria* del narrador oral y la *memoria autobiográfica*, que tiene la tarea específica de ayudar a las personas a conservar y reelaborar continuamente el conocimiento de sí mismas. (Sanfilippo, 2007: 77)

Como decía en el capítulo anterior, en B/minas los espacios tradicionales y convencionales influyen sobremanera en las prácticas culturales de los pueblos indígenas, y en efecto influyen en las obras orales de los narradores. En esencia la maloca y el templo cristiano son lugares de congregación comunitaria, pero en ninguno de los dos es posible la producción oraliteraria. Y, en cuanto a la cocina y el conuco, que son espacios familiares más reducidos, es más viable la transmisión de historias. En efecto, los dos primeros tienen mayor potencial para dinamizar las

historias que los dos segundos, lo cual significa que el lugar de producción, al verse reducido a un contexto más familiar, evita el intercambio de narrativas.

Por otra parte, para los narradores citados en este estudio algunas situaciones indispensables, tienen que ver con lo siguiente: primero la relación entre emisor y el destinatario, que en este caso era muy limitada porque el público no era amplio; segundo, el contexto espacial, que influyó, a mi parecer en la forma como narraron ya que era una pequeña oficina de la escuela; y tercero, los objetivos que influyen sobre la *performance*, ya que, además del sentido estético también están el sentido social, político y religioso. Como bien dice Briones (2007) los mitos, y no solo ellos, sino todas las posibles narrativas culturales, terminan por formar un entramado complejo donde todos los personajes se interconectan y luego, con la ramificación que surge, se construye todo un universo más fragmentado.

Ahora bien, dos formas que pueden funcionar para referir a algunos personajes de las narraciones orales de los piapocos son: “seres celestes”, denominación que usa Bautista (2017) para hablar de los personajes de la tradición oral sikuani; y “seres supervitales”, denominación usada por Duchesne (2015) sobre los personajes de las narrativas wayuu. Esta última me parece pertinente porque se asemeja también bastante a los seres de la oralidad piapoco, ya que

no son divinidades al estilo del Olimpo griego ni mucho menos son comparables a la divinidad sentada en el trono celeste judeocristiano o a su contraparte infernal. Estos seres supervitales se sitúan más allá del bien y el mal, no necesariamente son benevolentes ni malevolentes, pues depende del efecto, a veces generoso, a veces cruel, que tengan sus afectos y acciones sobre los demás seres, incluido entre ellos. (Duchesne, 2015: 26)

Además de estas situaciones en las que me detendré sobre cada narrador, otro punto a tratar es el de las geografías simbólicas que propone Teuton (2015), nacidas a su vez de lo que B. Stepto llamó narrativas de inmersión y ascenso, en el sur y el norte simbólicos de la producción literaria afroamericana de EUA. Pero, en el caso de Teuton (2015), quien se fija en las obras sobre lo indígena, sugiere dos tipos de narrativa, una de supresión y otra de retorno, ubicadas en tres lugares: Centro, Ciudad y Reserva, que pueden ser literales o figurativos. En las narrativas de supresión hay “una persona desarticulada de su clan que se desplaza hacia la Ciudad simbólica, donde puede aprender y comunicarse en el lenguaje de esa zona y convertirse en un superviviente articulado” (260), pero, si este desplazamiento se ve truncado, esta persona deberá

retornar a su Reserva. Este retorno funciona como una forma de reintegrar a aquel individuo que se fragmentó en su marcha a la Ciudad.

Ahora bien, el Centro simbólico, dentro de la narrativa indígena, “es un sitio literal a la vez que un espacio psíquico” (552) en el que un pueblo define su origen y se autodefine en términos de su pensamiento cultural “es una matriz de procesos culturales que describe de modo colectivo una tradición crítica tribal que puede dar cuenta del crecimiento, el cambio y la continuidad de una comunidad dentro de ambientes y lugares específicos” (552). Por su parte, la Ciudad simbólica es un lugar en el que la cultura colonial occidental domina, este espacio no solo se ubica en la realidad urbana, sino que “Puede transportarse a través de los personajes e instituciones y manifestarse donde sea que los valores de la Ciudad simbólica echen raíces” (554). Y la Reserva simbólica es un espacio en las intersecciones del colonialismo occidental y la soberanía de la cultura indígena en el que “los valores indígenas y occidentales se enfrentan en un contexto comunitario indígena” (554). En este lugar la experiencia cotidiana del indígena se enmarca en “una historia de opresión política y cultural manifiesta en la pérdida de territorio tradicional y la limitación de movimiento, literal y figurativo y el ataque a los valores tribales” (554). Me parece pertinente hablar de esta geografía simbólica por cuanto cada historia se ubica de forma directa o indirecta alguno de estos espacios. A la vez, propongo que cada narrador representa alguna de estas geografías simbólicas, como un giro a la propuesta de Teuton, ya que solo se fija en las obras.

### ***2.1 Del canto y la palabra de Rosita***

Rosa Gaitán Gaitán es la narradora de mayor edad entre todos los que aparecen en esta investigación. Con 58 años de edad, doña Rosa Gaitán se encarga de las labores del hogar, y con su esposo cuida de algunos de sus hijos y nietos. Esta narradora es hija de uno de los primeros fundadores del resguardo Chátaras al que, según algunos pobladores, las personas llegaron empujadas por disputas territoriales en otros resguardos donde existían cultivos de coca que beneficiaban al narcotráfico de épocas anteriores. Rosa Gaitán, o Rosita como es más conocida, suele dar la impresión de ser una mujer callada hasta que se deja llevar por narrar las historias que conoce. La dinámica de interacción con ella fue particular porque podíamos tener charlas a pesar de que las dos no compartíamos la misma lengua, ella hablaba en piapoco y yo en español. Sanfilippo (2007) explica que los narradores orales llegan a tener tantos elementos prosémicos y kinésicos que logran la atención y el entendimiento de su interlocutor con el que construye unos

códigos de interacción a través de los tonos, los volúmenes, los gestos y las pausas de la narración; y esto era lo que sucedía en las charlas con la *yayu* Rosa.

En abril del 2019, doña Rosita narró para mí una serie de historias de la tradición oral de su comunidad. Cantó, sonrió y, mientras miraba a la nada, contó en casi 15 minutos cuatro historias que quiso fueran grabadas. Entre todos los narradores que había escuchado hasta ese día, ella era la que más elementos narrativos usó en sus historias; cantó, bajó y subió la voz, tomó pausas cortas, pero durante ese rato no se detuvo en absoluto. Antes de resumir de qué tratan las historias, quisiera dejar consignado un momento muy especial que ocurrió el año anterior a las grabaciones.

En el 2018, con el cierre del proyecto escolar en Chátáres toda la comunidad estaba sentada en el centro de la escuela alrededor del fuego mientras contaban historias, eran tal vez las 9 de la noche y todos disfrutaban oír a los sabedores y ver cómo dibujaban en un tablero constelaciones y pintas (*itana*). Sorpresivamente, de un momento a otro escuchamos el grito de una mujer que entró al centro del lugar, estaba cubierta por una manta blanca y tenía una corona de plumas en su cabeza, comenzó a dar vueltas alrededor del fuego y a vociferar. Todos los que estábamos allí gritamos asustados, luego la mujer tomó una linterna y alumbró su cara, mientras contaba en piapoco que era un espíritu que necesitaba agua, que deambulaba sola por allí y se sentía feliz por ver a tantas personas reunidas. Esa mujer, que entró en medio de la historia de otro narrador, era Rosita; cuando todos pudieron comprender que se trataba de ella la sorpresa fue aún mayor. ¿Qué motivó a Rosita a narrar aquella noche?, ¿cómo esa faceta de narradora es un avatar tan opuesto a la forma de ser de Rosita en su cotidianidad? Las respuestas no están del todo claras, pero muchas personas señalaron aquella noche que nunca la había escuchado tan expresiva.

Ahora bien, Rosa Gaitán me permitió grabar cuatro historias, la primera es *Kawáinalu y el origen del ají*; la segunda es *Abetzua inanainiwa onizawa, la niña a la que le llega la primera menstruación*; la tercera es *La historia de los micos y cómo los hombres se convirtieron en animales*, y la última historia es una versión de las tortugas morroco y matamata, a la que le agrega la presencia de la tortuga tereca<sup>38</sup>; en esta última historia no me centraré porque es una versión bastante corta y la misma narradora señala que no la conoce muy bien, además porque Galindo Pérez la cuenta con mayor detenimiento. A continuación, resumiré una a una las historias y luego me detendré en su análisis.

---

<sup>38</sup> *Podocnemis unifilis*. Nombre común: terecay. Es una especie de tortuga que vive en los ríos.

La primera historia narra a *Kawáinalu*, la primera mujer que sembró ají y que con su canto pudo luego cosecharlo. Dice la historia que un hombre, esposo de *Yàlidu*<sup>39</sup>, atrapó a *Kawáinalu*, una mujer de gran hermosura a quien le quitó la camisa<sup>40</sup> y la escondió en un cajón. Ella tenía el poder de crear todos los alimentos, pero no podía volver a su hogar porque no tenía su camisa. *Yàlidu*, celosa de *Kawáinalu*, decidió matarla. Se la llevó al conuco y allí la asesinó, luego le quitó el cabello y lo cosió a su propia melena. Al volver a su casa, el suegro de las dos mujeres se dio cuenta de lo sucedido, y como estimaba tanto a *Kawáinalu* decidió matar a *Yàlidu*. Preparó un caldo con mucho ají y se lo dio de beber a la mujer.

*Ya uirrakani ya azi itunika ya ueminikawa – jaya, aya! irrenike ya azi kanako pino nua? Kenaka iwalize pino nua umaka? – Mita a pinokena abetzua wenaika Dio nezetzu tzenunizetzu ina yewa wanoka pia waka pirri ya azi itunika. – ¡Kakakaka! ya umaka o yaliduka*<sup>41</sup>.

Luego de esto, *Kawáinalu* volvió a la vida y vio a su esposo en el conuco, entonces con su magia volvió a la casa de él. Pero, a su regreso recuperó su camisa, escapó y subió al cielo; así termina Rosita su historia. En otras versiones sobre *Kawáinalu* se dice que fue ella quien flechó el cielo para que los hermanos *Makábali* pudieran subir a él a través de la escalera de flechas. “El esfuerzo que hizo al colocar el arco entre sus piernas produjo la primera menstruación” (Reynoso et al., 1995: 43). Esta historia sobre los hermanos la narra más adelante Isaac Gaitán.

La segunda historia trata sobre una niña a la que le llega la primera menstruación y debe estar acostada por varios días en una hamaca. Pero, una noche un güio, *Màanu*, subió por la columna donde estaba colgada la hamaca y metió su cola dentro de la muchacha. Tres meses después ella se dio cuenta que estaba embarazada y, como era un hijo de güio, el bebé no podría salir por sí mismo lugar por donde nacen todos los niños, así que él rompió la carne de debajo de su seno y por allí pudo beber leche de su madre por varios meses. A medida que pasaban los meses ella le tenía más miedo a su hijo, aunque él le ayudaba a bajar alimentos de los árboles para que ella comiera, la niña asustada decidió hacer un *zúkuna*<sup>42</sup> en el que escupió. Acto seguido arrancó al güio de sus entrañas y lo encerró en el cono para poder huir y esconderse en su casa. Mientras el

<sup>39</sup> Es un personaje de la tradición oral pero no hay mucha información de ella. Su nombre traduce a Zorra.

<sup>40</sup> Rosita emplea la palabra *Kamiza* como un préstamo del español para decir camisa.

<sup>41</sup> Entonces ella, *Yàlidu*, tomó el caldo de ají y grito - ‘¡Aya aya!’, está picante el ají-. ¿Por qué me quiere matar? El suegro le respondió que era porque ella había matado a un ser creado por Dios, del cielo, y por eso le daban el ají. *Yàlidu* gritó ‘¡Kakakaka!’ (Narrado por Rosa Gaitán. Grabación y transcripción realizada en el Resg. Chátaras, comunidad piapoco. Año 2019. Transcripción y traducción, Isaac Gaitán).

<sup>42</sup> Cono de hoja de platanillo

pequeño güio gritaba preguntando por su madre, la baba en el *zúkuna* le respondía para engañarlo y hacerle creer que la muchacha estaba cerca. Cuando el güio pudo encontrar a sus tíos humanos, este les dijo que la muchacha moriría en tres semanas, así que les pidió que lo llevaran donde su padre que se encontraba en una laguna. Allí, ellos debían decirle al gran güio –‘*Jako Jako*’ para que no les hiciera daño y saliera a recoger a su hijo güio. Los tíos se despidieron de los güios a condición de que, en dos semanas, cuando la muchacha fuese a buscar a su hijo, ellos enviaran mañoco y casabe y lo dejaran en un lugar limpio para ellos. La historia finaliza con una recomendación que hace Rosa, donde señala que los padres deben cuidar a sus hijas para que no les suceda lo que le pasó a la muchacha.

En la tercera narración cuenta Rosita que al principio los animales eran hombres, pero Dios los maldijo porque ellos no podían barbasquear<sup>43</sup> en esa época. El mono tití, *Ziré*, un hombre bonito, al ser transformado su cola y su trompa quedaron negras porque Dios lo descubrió mientras bebía chicha de ceje. El mono maicero, *Puwài*, no era un hombre tan bonito, no tenía cabello en la frente y tenía la nariz corta, por eso es como es ahora. Y así hizo con los demás animales y micos, como es el caso del mono aullador, *Ìizi*, el mico churuco *Kabàlu* y el mico marimonda *Kuwáiri*; Rosita asemeja a este último con los humanos por sus largos brazos y fuerza. Según cuenta la narradora, estos hombres, antes de ser transformados llevaban un taparrabo amarrado y este se transformó en su larga cola. Y así concluye esta última narración. Cabe anotar que esta es la única historia en la que ella se pone a sí misma como ejemplo para decir que *puwai* tiene la nariz y la frente como ella.

### *Análisis*

Las tres historias de Rosita evidencian de forma clara a distintas instituciones, costumbres y creencias que están presentes en el tejido sapiencial de los piapocos. “Entre esas instituciones presentes en los cuentos, y también en algunos mitos, podemos destacar como más significativas el matriarcado, el regicidio ritual, la exogamia y el derecho de ultimogenitura” (Briones, 2007: 40), Dichos elementos, y otros más, serán detallados a continuación.

En la primera historia, *Kawáinalu*, aparecen varios elementos; el primero, tiene que ver con los recursos vocales que emplea Rosita, quien hace variaciones en el tono y volumen de su voz, canta, pausa y maneja puntos de tensión de la historia. La narradora logra operar en la

---

<sup>43</sup> Técnica que consiste en arrojar al agua una especie de bejuco venenoso para que los peces se intoxiquen y suban a la superficie del agua para así atraparlos y comerlos.

simultaneidad de la vista y el oído (Lada, 2007), y lo hace en especial por todos los recursos de su paralenguaje que focalizan al oyente a prestarle mayor atención, por ejemplo, en el hecho de ejemplificar las características de los personajes de sus historias a través de ella misma, cuando dice que uno de los micos se parece a ella por tener la nariz corta, y otras situaciones similares. No por nada, considero que ella es la mejor narradora entre los cuatro que operan en esta investigación, sin desmeritar claro, a los demás. Sanfilippo (2007) incluso en su estudio pone en evidencia que eran las mujeres las consideradas como mejores transmisoras de la tradición oral.

Con respecto a los elementos temáticos que sobresalen en las historias que narra Rosita, partiré desde el estudio que realiza James Frazer (2011) sobre el mito griego de *Deméter* y *Perséfone* del cual se desprenden dos situaciones: la siembra de la semilla y el rapto. *Perséfone*, al igual que *Kawáinalu*, son sembradoras. Frazer (2011), notó que en la agricultura primitiva había una personificación femenina del grano, o solía atribuirse la siembra a alguna diosa; con lo cual, hasta la actualidad es frecuente que las mujeres de distintas culturas sean las encargadas de la agricultura, mientras que el hombre es el encargado de limpiar el terreno. En la historia de *Kawáinalu*, el ají es el punto inicial y final; ella siembra este alimento con su magia, sin embargo, ese mismo ají es usado para matar a *Yàlidu* como venganza por asesinar a la sembradora. Ahora bien, otro punto en el que se conectan el personaje griego y el personaje piapoco es en la situación del rapto; secuestradas por un ser masculino que las vuelve esposas, deben enfrentarse al sometimiento, sin embargo, al final logran liberarse, *Kawáinalu* en su totalidad, *Deméter* solo ciertas épocas del año.

Como puede notarse, la narración de Rosita da varios indicios de la personalidad de *Kawáinalu*, una joven hermosa que tiene poderes para la siembra y es sometida por un hombre, debido a su belleza. En efecto, ella es quien simboliza la fertilidad en la tradición oral piapoco, no solo por su oficio de agricultora, sino por el hecho de ser la primera en menstruar. Este tópico de la menstruación es un tema recurrente en los mitos de diversas culturas, como es el caso *Wolunka*, la mujer de la vagina dentada de la tradición oral de los wayuu. En esta historia, unos hombres le disparan flechas a la mujer en su vagina para quitarle los dientes y de este hecho sucede la primera menstruación. En los dos personajes, piapoco y wayuu, también hay otra similitud, la sangre brota de ellas a causa de un hombre: *Kawáinalu* temple el arco con su vagina para ayudar a sus hermanos a subir al cielo, y en el caso de *Wolunka*, ella es atacada por unos

hombres, pero no solo eso, también en las dos aparece las flechas como el elemento que provoca dicho sangrado.

Ahora, para seguir con la siguiente historia, cabe recalcar que la primera menstruación, menarquía, es un suceso de suma importancia para los piapocos, por lo cual celebran en función de divulgar que una niña se ha convertido en mujer. Y, al igual que las niñas wayuu, las niñas piapoco deben pasar varios días acostadas en una hamaca sin tocar el suelo. Según Galindo Pérez, en las costumbres indígenas, una mujer que menstrúa no debe meterse a los ríos porque su sangre puede desencadenar grandes diluvios. Señaló también que antes era muy frecuente que los indígenas hicieran unas pequeñas sillas<sup>44</sup> en madera y que según la figura tallada estas tenían una función ritual; para las mujeres había un tipo específico de silla (el narrador no la recuerda bien), que servía para que, durante la menstruación, no tuvieran contacto con la tierra. Incluso, dichas sillas de uso ritual tienen un *itana* llamado *Yalubáizi*, (It. 13).



*Itana 13 Yalubáizi, silla. Comunidad Piapoco. Fuente: Archivo personal.*

La menstruación es el tema inicial de la segunda historia que narra Rosita sobre la niña con la menarquía; dicha sangre es la que atrae al güio, figura fálica, que representa también la masculinidad. En esta historia trataré dos puntos: el poder mágico de la niña y el tributo de doncella. En el primer caso la niña manifiesta cierto control sobre rituales mágicos como el de escupir en el cono para atrapar al pequeño güio y que de dicha saliva surgiera su voz para engañar a la criatura. Esto deja claro que es posible para el humano común hacer hechizos que lo protejan; no hay que olvidar que los piapocos tienen su fuerte en la medicina ancestral a través de los rezos, es decir de la palabra. El otro aspecto es *el tributo de doncella*, que Briones (2007) señala como una institución presente en narraciones de distintas culturas y épocas. Si bien, él dice que los tributos tenían como fin calmar o saciar la furia de monstruos terribles por medio de un sacrificio de carne humana, y solían ser las doncellas quienes debían entregarse, para el caso

<sup>44</sup> Estas sillas son ampliamente estudiadas en investigaciones sobre soportes materiales sikuani, como es el caso de la investigación de Bautista (2017). Dichos objetos son conocidos como banquitos tipi.



de la niña violada por el güio, esta no es directamente arrojada u obligada a sacrificarse. Sin embargo, debe sobrellevar su embarazo sometida a la criatura; además sus hermanos asumen el rol de tíos y llaman cuñado al güio que violó a la muchacha con el fin de no ser atacados; así procuran aplacar la ira del güio de la laguna, cuyas grandes proporciones le permiten hundir a los pescadores.

El último aspecto en las historias que narra Rosita es el del totemismo, reflejado con mayor fuerza en la historia de los micos. Este aspecto está muy marcado en la historia de *Kaliawiri*, descrita en el primer capítulo, cuya relevancia para la tradición oral de todas las comunidades de la zona es indiscutible; este árbol permite comprender cómo los animales antes eran humanos y “cómo los humanos pueden transformarse en animales” (Bautista, 2017: 21). Para los piapocos, que tienen un marcado totemismo representado por sus clanes, el culto a los animales configura también la identidad de cada resguardo, familia e individuo. “La noción de tótem nació probablemente por esa tendencia del hombre primitivo a integrarse en la naturaleza como si formara un todo indistinto con el resto de los seres, lo cual está asimismo relacionado con sus creencias animistas” (Briones, 2007: 47); sin embargo, resulta bastante particular que en la historia que relata Rosa, la transformación a animales es más un castigo que un acto de transición superior.

Briones (2007) sugiere que en el totemismo de los orígenes sucedía que los animales o plantas elevaban su condición hasta ser sagrados, pero en la fase religiosa es “una divinidad de aspecto humano la que se convierte en otro ser de naturaleza inferior, al que le imprime su condición sagrada” (48). Nelson Rodríguez, nieto de Rosita, me explicó en una charla vía telefónica, en el año 2021, que los clanes de su comunidad tienen ciertas particularidades que determinan incluso su identidad. El principal clan es el del tucán, todos los piapocos son descendientes de este animal y de él aprendieron su lengua, su rasgo principal es la inteligencia. El clan pava es caracterizado por humildad y sencillez; en el clan arrendajo poseen el don de ser artesanos, al igual que *Makábali*; los del clan samuro tienden a sufrir de calvicie; quienes son del clan venado suelen ser tímidos y se esconden cuando ven a extraños llegar a su comunidad, además se caracterizan por sus piernas delgadas; otros clanes principales tienen como animal totémico la garza, el guacamayo, o el güio. En un principio, una comunidad era constituida por un clan, pero el sistema uxori-patrilocal posibilitó la movilidad de los hombres a la casa del padre de sus esposas, lo que diversificó la cantidad de clanes dentro de un mismo resguardo; sin embargo,

esto no era permitido anteriormente para evitar la pérdida del linaje, pero, gracias a la medicina tradicional de los mayores, fue posible que las personas se camuflaran para convivir con otros clanes.

Esta narradora representa el Centro simbólico del que habla Teuton (2015). Pues al ser la mayor de todos posee un gran abanico de historias ligadas a la tradición, como el caso de *Kawáinalu* que trae rasgos de la medicina curativa, el canto ritual y las prácticas de siembra y cosecha que surgen en el conuco, lugar tribal por excelencia. Por supuesto, “Los Centros simbólicos indígenas crecen y mutan, allí radica su poder y en la medida en que lo hacen, deben tomar conciencia total del mundo que las comunidades indígenas experimentan” (2015: 267) y Rosita es, a mi parecer, quien demuestra en sus historias la conciencia del mundo y de su comunidad.

## **2.2 Don Galindo, protector del territorio y la palabra**

Galindo Pérez fue el narrador de quien más escuché mientras viví en el Guainía. Debido a que su labor como líder de la Guardia Indígena le exige un total conocimiento de la tradición oral y los saberes de sus mayores, demuestra un discurso muy fluido sobre cualquier tema relacionado a su comunidad. Este líder siempre manifestó un gran interés por conservar sus historias en distintos medios para que sus hijos más pequeños pudiesen escucharlo por años. A la edad de 36 años, don Galindo se ha movido por distintas comunidades de esta zona lo que en efecto nutre bastante las historias que suele narrar, incluso esto puede reconocerse en la forma como pronuncia algunas palabras en piapoco y la constante presencia de la letra “o” que en un principio no existe en la lengua de los piapocos. Como dije antes, las historias que escuché de Galindo Gaitán, entre el 2017 y 2019 en B/minas y el resguardo Chátaras, fueron innumerables, sin embargo, son dos historias las que contemplo en este estudio, las dos ya analizadas en los capítulos anteriores, pero que serán profundizadas a continuación. El narrador y líder de la Guardia suele hacer énfasis en el *itana* del morroco y la historia de las tortugas *ikuli* y *ube*; pero no podría pasar por alto el hecho de que sus otras historias solían tener el amor como tema central donde mujer y el hombre funcionaban como núcleo.

### **2.2.1 Análisis**

A partir de la experiencia con las narraciones de don Galindo, me interesa continuar con el tema de los espacios de interacción que surgieron en el segundo capítulo, pero para este caso serán los espacios de narración. Según Ferretti (citado en Sanfilippo, 2007), en su recorrido por

los estudios sobre el oficio de narrar, expone que el sexo del narrador responder a distintas realidades, pues, en espacios donde prima el trabajo pesado como la minería, la tala y otras actividades colectivas es común que sean hombres los que más narran, pero en el caso de espacios donde el trabajo es más individual como pequeños sembradíos, el espacio de narración es la casa y en este caso son más frecuentes las narradoras. En un territorio como el del Guainía son posibles distintos tipos de espacios; en las construcciones de casas o estructuras de servicios públicos llegan hombres de distintas comunidades para trabajar por lo que las historias se movilizan en voces masculinas. Un espacio medio es el conuco en el que confluyen hombres y mujeres, aunque están reducidos a un círculo más familiar, en este caso las voces son plurales, hombres y mujeres. Y un último espacio es el de la cocina y la casa que es mucho más reducido, pero la mujer tiene mayores posibilidades de narrar, sin embargo, la mujer no tendrá tanto reconocimiento como el hombre que tiene una vida más pública.

Más allá de las diferencias culturales y antropológicas, el narrador oral utiliza las historias para hablar de lo que le preocupa, se apropia de cuentos, anécdotas y palabras viejas y nuevas para generar nuevos significados, adapta y combina fragmentos de memoria que en su *voz* se unifican para luchar contra el caos incomprensible de la existencia, y el público, a pesar de las grandes diferencias contextuales entre las veladas comunitarias de antaño y los nuevos lugares de narración, acude a la cita, esperando que una voz humana dé inicio al rito ancestral de compartir palabras, para superar los miedos e intentar comprender el sentido de la vida. (Sanfilippo, 2007: 91)

Y esto no es menor, en efecto, don Galindo no tiene como oficio el ser un narrador, su labor es en especial la de proteger a las comunidades de la zona como líder de la Guardia Indígena. Y para desempeñar ese oficio debe tener completo dominio y conocimiento de los saberes y la tradición oral de su comunidad. Cuando Galindo habla del *Ikuli itana*<sup>45</sup>, no solo lo hace como un mero acto de expresión personal, en esta primera narración él reafirma la importancia del oficio del tejido, a la vez que trae al presente los valores sociales de la comunidad y de los ancestros, y la importancia de que jóvenes preserven los conocimientos de su etnia. Pero en la historia del morroco y la matamata, hay un vuelco hacia un tono más cómico donde la astucia y el engaño triunfan por sobre el débil. En esta historia el morroco es un antiejemplo de las buenas

---

<sup>45</sup> Historia explicada en el segundo capítulo.

conductas, todo lo opuesto a la primera narración que se centra en los valores sociales que tiene el oficio de tejer.

En algún momento le pregunté a don Galindo por el *itana* de la matamata a lo que me respondió que no pudo obtener su *itana* porque no fue a la fiesta en la que todos los animales estarían, ya que se vio obligado a meterse al río luego del desastre que le había ocasionado su amigo morroco. Las dos personalidades de estas tortugas son bastante particulares, Briones señala que en las historias mitológicas los personajes "están modelados con unos atributos más particulares, gracias a los cuales pueden distinguirse con claridad unos de otros, muchas veces en función del concepto que define su conducta, y que buena parte de ellos representan de manera paradigmática" (Briones, 2007: 56), por supuesto, *Ikuli* sobresale por sus atributos de belleza que se relacionan con una forma geométrica más armónica y colores más vistosos, contrario a *Ube*, cuyo caparazón es deforme y su cara parece aplastada. Dicho esto, es inevitable relacionar a *Ikuli* con el conocido Tío Conejo o con la araña Anancy de la tradición oral africana, quienes se aprovechan también de otros animales al engañarlos para salirse con la suya. Briones enfatiza en que los mitos, con frecuencia carecen de "justicia" donde "quien actúa bien debe ser premiado, y quien mal, castigado" (2007: 58). Por ello, *Ube* es injustamente castigado aun cuando demostró su compromiso de amistad frente a su amigo. Briones (2007) habla de la cuestión fatalista en los mitos, que se aleja por completo de esta visión optimista tan recurrente en los cuentos que intentan consolar a los humanos, por ello prevalecen los desenlaces trágicos en la historia de Galindo.

Estas historias de Galindo Pérez pueden ubicarse en la Reserva simbólica que plantea Teuton (2015). La historia *Ikuli Ube* representa una tensión colonial entre la matamata y el morroco, que a su vez significa esa pugna entre el Centro y la Ciudad simbólicas; no hay que olvidar que la Reserva opera como punto de interconexión entre estos dos espacios.

### **2.3 Luis Prieto, entre el oficio de la palabra y el trabajo comunitario**

Don Luis, de 30 años, es un pescador que también desarrolla otros oficios varios como la construcción, aunque al igual que Galindo, él no ejerce la oralidad como un oficio diario. En el primer encuentro con él, en el 2018, fue uno de los narradores con más conocimiento sobre los *itana* piapocos. Ya para el 2019 la historia que me permitió grabar fue la de *Mazizèbere*, esta narración la volví a encontrar en el diccionario de Reynoso et al., (1995), pero no era

comúnmente conocida. Esta breve narración que contó Luis Prieto tiene varios hilos que la conectan con historias de otras comunidades indígenas, en esto me centraré más adelante.

*Mazizèbere* trata sobre un hombre que decide caminar a un pueblo lejano para poder beber licor y embriagarse. Ya en la noche, de regreso a su casa, se quedó dormido en medio del camino y las abejas aprovecharon para comer su carne, pero le dejaron intacto el corazón. Cuando despertó pudo ver sus huesos y comprendió en ese momento que su nombre sería el de *Mazizèbere* por el silbido que hacía para alertar a su comunidad de malos presagios. En la versión del diccionario de Reynoso et al., (1995) se dice que *Mazizèbere* es un *Yawirikiaizi*, es decir un abuelo mítico o dueño de los animales del monte y también es un *Kàmalikéeri* (payé), padre de *Makàkabli*. Con su silbido avisa cuando alguien va a morir y es capaz de matar a las personas “si entra en su corazón” (61). Según el diccionario de Reynoso et al., (1995) este ser habla guahibo, lo que supone una cierta cercanía con los sikuani.

### 2.3.1 Análisis

La narración de Luis no tiene tantas pausas en la narración. Contrario a la forma como Rosita cantó, Luis no hacía énfasis en la voz del personaje. En el diccionario de Reynoso et al., (1995) se dice que este ser “Canta como un pájaro *mazizèbere bere bere*” (62), y Luis, con un tono plano narró esto así “[...] *ina akalimi itzabatabawa yai Mazizèbere izikota izúwídaka «mazi-zi-berre» iimakalim, ya wamalakatenazawa o kaulekatena nakai wia*<sup>46</sup> [...]” (Luis Prieto, 2019). Aunque en otras ocasiones había escuchado a don Luis contar historias en las que usaba distintos recursos orales, pausas y modulaciones de voz, en esta versión de *Mazizèbere* ocurrió todo lo contrario, en especial porque en el momento de grabación él dijo que debía salir rápido a trabajar y porque el espacio de narración era completamente distinto a los otros momentos en los que había contado historias con más personas que lo escucharan.

En este cuento aparece la antropofagia, institución recurrente en la mitología de otras tantas culturas, pero con unas particularidades bastante interesantes que señalaré a continuación. En efecto, a *Mazizèbere* le devoran la carne unos animales del monte, en la versión de Luis son abejas y en otras versiones son murciélagos, pero siempre queda su corazón intacto. Luego de este hecho, *Mazizèbere* mata a los hombres al adentrarse en sus corazones. Si bien no hay un gesto explícito en el que se devora la carne de los humanos, su desprendimiento del cuerpo tiene

<sup>46</sup> Por eso, cuando *Mazizèbere* silba «*mazi-zi-berre*» es mala señal de que nos vamos a enfermar todos o nos vamos a morir. (Narrador, Luis Prieto. Grabación y transcripción realizada en el Resg. Chátare, comunidad piapoco. Año 2019. Transcripción y traducción, Isaac Gaitán).

una fuerte connotación sobre la muerte en el que la ingesta de esta no supone una asimilación de la energía consumida de otro ser vivo.

Una de las prácticas que remite a épocas muy arcaicas es la del canibalismo, que debe entenderse más que como un recurso extremo para suplir carencias en la alimentación, como la creencia, propia de una mentalidad mágica, en que, al comer carne humana, quien la ingería asimilaba las cualidades de la persona sacrificada. En efecto, no es raro encontrar cuentos en los que aparecen personajes que se alimentan de carne humana, como los ogros, las brujas, los dragones u otros seres fabulosos. (Briones, 2007: 45)

Pero para el caso de *Mazizèbere* es a él a quien devoran y luego asimila las cualidades mágicas. En efecto, la situación de la carne no está relacionada con la vitalidad sino con la enfermedad y la muerte, como si el alimento no fuese suficiente para sobrevivir, pese a que Frazer señala que al comer “la carne de un animal u hombre adquiere no solo las cualidades físicas, sino también las cualidades intelectuales y morales que son características del animal o del hombre” (2011: 391). Este hombre esquelético de los piapocos tiene una estrecha similitud con *Jamü*, quien representa la hambruna para los wayuu. Asimismo, se relaciona con el personaje *Jamü*, homónimo del cuento de Estercilia Simanca (2017), un niño que deambula por la tierra esperando su segundo entierro; dicho cuento reflexiona sobre la problemática del hambre en las comunidades wayuu. Tanto *Jamü*, del cuento de Simanca, como *Mazizèbere* padecen en ese liminar entre la vida y la muerte, están con los vivos, pero simbolizan la enfermedad o la degradación del cuerpo.

Así pues, la historia de *Mazizèbere* está ubicada en la Reserva simbólica porque este personaje esquelético, al irse lejos de la comunidad para beber, es castigado en su regreso de la Ciudad, que en este caso no representa como tal una urbe, pero si un espacio donde se pierden los valores comunitarios ya que el licor es visto como un vicio. A la par, Luis es un narrador que se ubica también en la Reserva porque está en ese intersticio de la Ciudad y el Centro, donde se conjugan valores de las dos partes.

#### **2.4 Isaac, heredero de la palabra oral, escritor de la nueva palabra**

El último narrador del que hablaré es Isaac Gaitán, nieto de Rosita e hijo del pastor del resguardo Chátates; con 18 años es profesor de lengua materna en la escuela de la comunidad. Sin él este trabajo no hubiese sido posible en especial porque contribuyó a transcribir y traducir las historias de los narradores anteriores. Isaac Gaitán narró la historia de *Bolótomi* y *Makábali*. Cuenta el

joven que un día estaban reunidos los ancestros a los que les gustaba alabar “*ya neze nalabate nalabate*”<sup>47</sup>. La hija de uno de ellos fue encomendada para que le pidiera agua a una tía que vivía cerca, la señora le negó el agua porque no la tenía lista. Cuando la niña fue donde su padre a contarle que no había sido posible conseguir el agua, el hombre, *Makábali*, se enojó mucho y le reprochó la negativa porque el agua era para todos y debían prepararse ya que pronto bajaría del cielo un objeto<sup>48</sup> a recogerlos. Esa noche, cuando ya estaban listos para subir al cielo, *Makábali* condenó a su hermana y la llamó *Bolótomi* por mezquinar el agua, con lo cual debería subir sola, pero, para lograrlo, debería bajar por el río hasta llegar donde este se conecta con el cielo, cuando lo logró quedó alejada de sus hermanos en el firmamento.

En otras versiones escuchadas en la voz de narradores mayores ellos señalan que *Makábali* estaba con sus hermanos en una fiesta alrededor del fuego y que la chicha se les había agotado, así que fueron donde una de las hermanas, que no había querido estar en la fiesta, para pedirle algo de chicha y así seguir con el baile. Ella, aunque tenía esta bebida, no quiso darles y ellos la llamaron mezquinosa por no compartir. Se marcharon a seguir con su fiesta, pero cuando el fuego se les apagó tiraron sus flechas al cielo y, punta a punta, formaron una escalera por subir – como decía en la historia de *Kawáinalu*, ella templó con su vagina el arco para flechar el cielo—. Al rato, *Bolótomi*, la hermana que mezquinó la chicha, fue a buscar a su familia arrepentida por no haber compartido con ellos, pero notó que ya se había ido. Ella no pudo trepar por las flechas y buscó otra forma de llegar hasta sus hermanos. Unas versiones sugieren, parecidas a lo que dijo Isaac, que ella se subió a un bongo que le construyó su esposo *Dupúimi* y al final del río donde se conecta con el cielo pudo subir (Reynoso et al., 1995); otras versiones señalan que ella pudo subir por las flechas, pero sus hermanos ya estaban muy lejos. Lo que sí es claro es que en todas las versiones ella queda en el firmamento sola.

Bolótomi está hoy en el cielo, al otro lado del camino de Kuwái, parte opuesta de donde están sus hermanos. El «río» (la vía láctea), impide que Bolótomi se una a ellos y por haber subido más tarde, se encuentra rezagada en el recorrido anual de las constelaciones. (Reynoso et al., 1995: 9)

<sup>47</sup> “Y entonces alababan y alababan” La palabra *Nalabate* significa alabar, aunque este es un préstamo lingüístico del español. En piapoco, otra palabra para la acción de alabar es *Wayanida*. (Narrado por Isaac Gaitán. Grabación y transcripción realizada en el Resg. Chátares, comunidad piapoco. Año 2019. Transcripción y traducción, Isaac Gaitán).

<sup>48</sup> Isaac usa el término *Yaluzi* que luego traduce como “casa”, aunque refirió que no sabía bien cómo llamarlo pero que era una especie de objeto que alumbraba en el que se metían los hermanos para subir al cielo. Esta palabra posiblemente se asocia con *Yàalu* que significa envoltorio o contenedor

### 2.4.1 Análisis.

La historia que cuenta Isaac tiene una estrecha relación con los planos constelares<sup>49</sup>, que a su vez se caracterizan por un gran componente visual. Como bien señaló el joven narrador, cuando *Makábali* subió al cielo lo hizo acompañado por sus hermanos *Tzamáni*, *Maduedani*, *Kapúyali* y *Tzínuli*, si bien estos son los más frecuentes, otras hermanas son *Kawáinalu* (M44) y *Bolótomi* (Vega). *Makábali* (Pléyades) es el hermano que gobierna a todos con su sabiduría y es el gran maestro del arte<sup>50</sup>. *Tzamáni* (Delphinus) es el hermano mayor y payé que inventó los rezos. *Maduédani* o *Matzulúdani*, descrito como araña negra venenosa o como el que enseñó la agricultura. *Kapúyali* o *Makutzuíri* (Orión) es el hombre al que su mujer le cortó la pierna (en este me centraré al final). Estos seres celestes, como los denomina Bautista (2017), son transmitidos a través de la palabra oral y también a través de planos ideográficos. (Reynoso, et al., 1995; González Bermúdez, 1997). Asimismo, estas constelaciones son fundamentales para el calendario ecológico de los piapocos, pues les permiten prever<sup>51</sup> situaciones para poder sembrar, cosechar, pescar o reconocer los comportamientos del río.

En las distintas versiones pueden reconocerse unos constantes hilos narrativos que comparten. El primer hilo es la solicitud que hace *Makábali* a su hermana para que esta les brinde un tipo de bebida, agua o chicha. El segundo hilo es la negativa, ella no cumple con la solicitud que le hacen. El tercer hilo es que ellos suben al cielo, pero por medios distintos en cada versión. Y el cuarto hilo es que ella es castigada con la soledad y debe buscar los medios para alcanzar a sus hermanos, pese a quedar alejada de ellos. De esta historia hay que señalar varios temas.

En la versión de Isaac es innegable la gran influencia religiosa de la iglesia protestante. Cuando le conté que yo había escuchado que *Bolótomi* había mezquinado chicha y no agua él me corrigió con un no rotundo y señaló que era agua lo que los ancestros bebían. En efecto, Isaac reafirma los valores religiosos que proclama su padre, el pastor de la comunidad. Incluso el joven señala que en el culto de su iglesia no se puede hablar de esas historias antiguas, lo único permitido es *La Biblia*. Curiosamente los mayores suelen decir que la bebida que genera la

<sup>49</sup> Este análisis fue posible gracias al calendario ecológico en el estudio de González Bermúdez (1997), y del calendario ecológico del cacao que está en proceso de edición de mi amigo Nelson Rodríguez, pero por obvias razones no puede ser referenciado o publicado.

<sup>50</sup> No es muy claro si la constelación de *Makábali* contiene a todos los hermanos, o si, por el contrario, cada uno está separado en una distinta. Por ejemplo, *Maduedani* no está identificado en alguna constelación.

<sup>51</sup> Por ejemplo, las lunas pueden indicar ciertas situaciones como la luna de matamata, *Ube ikere*, que sugiere lluvias intercalada y abundante volumen de peces. luna de matamata, o *Tzamanali* (Híades), luna de iguana, que avisa sobre los bachacos y las lluvias intensas de mayo (González Bermúdez, 1997).



disputa entre la familia y *Bolótomi* es la chicha, pero en el caso de algunos jóvenes, que tienen mayor afiliación a la religión protestante, cambian la chicha por el agua.

Para describir el “objeto” en el cual suben los hermanos al cielo, Isaac puso primero sus manos en forma de canoa y luego hizo ademanes como formando un cubo en el aire. En mi opinión esta relación gestual que hizo el narrador para definir dicho contenedor en el que *Makábali* sube al cielo, tiene cierta connotación de la historia bíblica del arca de Noé, en la que un objeto es la respuesta a la salvación o a cierto castigo que hay en la tierra. En esta narración el mismo Isaac es quien traduce su historia al español y usa el término “maldijo” para señalar lo que *Makábali* le hizo a su hermana al nombrarla *Bolótomi*, relacionada con la palabra *baluta* que traduce “sapo” y funciona como un insulto. Este gesto de maldecir, como señalar, también tiene un peso muy ligado al cristianismo. Aunque Bautista (2017) señala que este gesto en el que hay fuertes influencias de la evangelización supone un empobrecimiento de la “imagería” indígena, acorde a los deseos de los misioneros donde

[...] la catequización era una cruzada pertinente para controlar el mercado paganismo de los indígenas, debido principalmente a su creencia en “deidades y dioses”. Por ejemplo, Kuwai Watsulubani, que, a fuerza de la intervención de los misioneros, terminó asimilado por los sikuani a algo parecido a un dios, confundido o mimetizado con deidades del cristianismo. Las historias indígenas quedaron reducidas al mito, así como los ancestros y héroes culturales se convirtieron en dioses y deidades. (Bautista. 2017: 61)

Considero que el empobrecimiento no se da cuando las narraciones cambian sino cuando estas se pierden o son borradas. El estudioso de la tradición oral debe asumir las posibilidades que tiene una historia en diversas versiones; su labor es escudriñar y señalar los puntos neurálgicos en los que la evangelización ha influido, y esto, sin lugar a dudas, es más enriquecedor. Claramente, las versiones de otros mayores tienen un rico compendio de imágenes y metáforas que se han perdido en las versiones más censuradas que se acoplan a los deseos evangélicos. Sin embargo, estas últimas no están vetadas del todo de los elementos tradicionales, como en el caso de Isaac quien teje esa bella imagen en la que el cielo y el final del río se conectan y *Bolótomi* puede ascender al firmamento. Señala Sanfilippo (2007) que es importante ver esa coexistencia entre lo oral y lo escrito en las obras de narradores orales; pero ella lo refiere en especial a las historias de la tradición oral que han cobrado de nuevo vida por ser rescatadas de recopilaciones

escritas. Isaac convive en los intersticios de la oralidad que reafirma su abuela, con las escrituras de *La Biblia* que reafirma su padre, el pastor.

De todas formas, está claro que la gran diferencia entre los narradores actuales y los tradicionales reside en la cercanía de los primeros al mundo del libro y de la *alta cultura* en general. Esto evidentemente influye de forma determinante en las posibilidades de formarse un repertorio mucho más amplio y variado, pero al mismo tiempo representa también un peligro, porque a veces el peso y el prestigio de la palabra escrita no permite que la oralidad despliegue todo su potencial multimodal, como se hace patente, sobre todo, en las experiencias que utilizan la narración oral como un simple recurso para la animación a la lectura u otras finalidades pedagógicas —es decir, una herramienta útil, pero que prácticamente carece de valor en sí misma—. (Sanfilippo, 2007: 88)

En este punto me quiero referir no solo a Chihuailaf (1999) sino también al escritor mexicano Carlos Montemayor (1993). Los dos autores reflexionan sobre cómo los estudios antropológicos, sociológicos y literarios, han sido reduccionistas sobre lo que “deben ser” las culturas nativas, primigenias, indígenas y ancestrales. Conuerdo con ellos cuando critican esa expectativa que tiene la academia sobre lo “puro” y lo “incontaminado”, que desprecia cualquier obra oral con influencias religiosas, a la que tildan de “contaminada”, como si con ello no mereciera ser escuchada, entendida, disfrutada o interpretada o como si un indígena no tuviera derecho, como cualquier persona del país, a decidir sobre qué religión profesar.

Este reduccionismo al que son sometidas las comunidades, las sujeta a una suerte de congelamiento y les impone la tarea de preservar sus conocimientos. “Se nos presenta como fósiles, como lo que hay que «conservar en su condición primitiva» porque, según tales mentores, nuestras culturas no serían organismos poseedores de dinamismo” (Chihuailaf, 1999: 44) como si se tratasen de “pueblos de museo”. Frente a esto, Chihuailaf plantea la siguiente paradoja: “a nosotros se nos tilda por un lado de “ignorantes” y por otro lado se nos exige y/o se nos «admira» por un conocimiento más o menos amplio respecto de la sabiduría de nuestros «Antiguos»” (1999: 34). Claro que tampoco se trata de quitar responsabilidad al gran proceso de censura ejercido por la evangelización; que tomó poder en diversos espacios en los que antes se movilizaban los saberes ancestrales. A partir de lo que señaló Isaac, sobre lo que está permitido decir en el culto protestante, puede inferirse la reducción o inexistencia de lugares para hablar sobre la tradición oral. En este punto, la escritura podría funcionar como un canal con el cual se

intercambien historias (Landaburu, 1998) que ya no tienen cupo en espacios comunitarios, y donde esos seres son reducidos a deidades o dioses (Bautista, 2017).

La ONIC propone un buen ejemplo de cómo la religión influyó sobre las narrativas culturales (1982 en Sánchez y Molina, 2010) en una historia del pueblo cuiba, en la que aparecen distintos elementos muy opuestos o contrarios a la realidad de este pueblo indígena. Es la historia de un hombre que, luego de arar la tierra alrededor de su vivienda, se va a plantar maíz, pero debe volver porque olvida su sombrero. En la noche escucha una zarigüeya que intenta comerse una de sus gallinas. Aunque el hombre logra espantarla, su ave muere. Por lo que el hombre decide comérsela al día siguiente. Según señala la Onic:

Vemos que este pequeño texto, aparentemente trivial, contiene un sutil contenido colonial, si se tiene en cuenta que los cuibas no son agricultores, ni plantan maíz, ni necesitan sombreros; normalmente no se molestan de la presencia de la chucha, ni comen gallinas (aun cuando disponen de ellas, solamente consumen sus huevos). La finalidad del relato es «lograr que los cuibas construyan una aldea permanente, abandonen sus hábitos de caza nómada y dependan principalmente de la agricultura». De esta forma, los misioneros podrían además «cristianizarlos» más fácilmente y los colonos tendrían una fuerza de trabajo suplementaria disponible. (ONIC, 1982, en Sánchez y Molina 2016: 219)

Así como esta historia, son diversas las versiones con las que uno puede cruzarse. Por ello, para enfatizar en lo dicho con antelación, quien se enfoca en los estudios sobre oralidad debe pensar entrever las amplias posibilidades que ofrecen las narrativas comunitarias, con o sin influencia de la religión; para así hallar todos los códigos simbólicos que albergan. En este orden de ideas, sería posible decir que Isaac representa la Ciudad simbólica, en esto influye, de cierta manera, su edad. Al ser el más joven desarrolla en sus narrativas los imaginarios más próximos a las lógicas coloniales. Por ello en la historia de *Makábali* habla del agua en vez de la chicha, como una correspondencia con los valores de su religión. También el elemento simbólico del “contenedor” en el cual ascienden los hermanos al cielo, que tiene una estrecha relación con el arca de Noé. Lo anterior reafirma lo interiorizadas que están las sagradas escrituras, símbolo euro centrado y colonial.

### ***2.5 Reconstrucción de Makutzúiri, historia acumulada de varias voces***

La siguiente historia es más bien una reconstrucción somera sobre *Makutzúiri*, uno de los hermanos de *Makábali*. Su ascenso al cielo tiene cierta similitud con la forma como subió

*Tàakaizi itana: claves de lectura en las oralitegrafías de los indígenas piapoco*

*Bolótomi* al cielo. Ahora bien, dedicaré este apartado porque fue la historia que más escuché de jóvenes y adultos y porque tiene una gran conexión con las historias de los anteriores narradores.

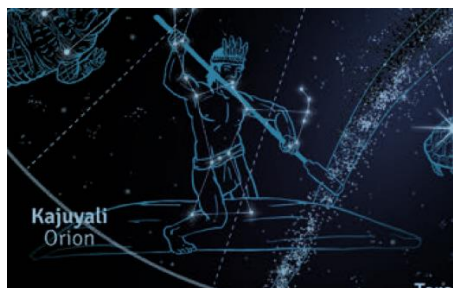


Imagen 7 *Kajuyali*, versión Sikvani de *Makutzuíri*. Fuente: Ortiz, F. et al., (2015).

*Makutzuíri* era un hombre experto en hacer canoas, gran pescador y cazador. Vivía con su esposa, su hijo y también con su suegra, con la cual no tenía una buena relación. La anciana solía comerse todos los pescados que él llevaba al hogar y dejaba a los demás sin alimento. Incluso un día se dio cuenta que *Kamunítzalu*, su suegra, se arrancaba garrapatas de la vagina y las ponía en la cabeza de su nieto para así enfermarlo, por lo que el hombre planeó deshacerse de ella. *Makutzuíri* fue a un lugar lejano, hizo un hoyo en la tierra, arrojó unas hojas secas de un árbol y con un rezo hizo que brotara agua y que las hojas se transformaran en pirañas. Constantemente *Kamunítzalu* le pedía a su yerno que le revelara donde pescaba para ella poder sacar todos los peces, así que él le dio las indicaciones para ir a la trampa que había armado. Ella corrió y al intentar pescar, las pirañas la atraparon y se la comieron. En ese instante los peces volvieron a ser hojas y el agua se secó. Días después la esposa descubrió lo sucedido, su esposo había matado a su madre, así que fue al río a buscar a *Makutzuíri*, quien estaba construyendo una canoa. Ella tomó un hacha y le cortó una pierna, que luego se convertiría en un bagre. La esposa dejó allí al hombre y se marchó con su hijo. *Makutzuíri*, el cojo, acostado en su canoa se dejó llevar por el río hasta que pudo subir al cielo.

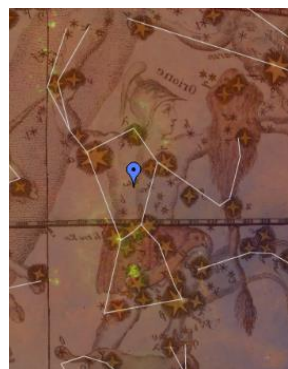


Imagen 8 Constelación de Orión. Fuente: Google Sky (2021)

Resulta bastante interesante cómo la historia griega de Orión y la historia piapoco de *Makutzuíri* tienen tantas similitudes, incluso comparten la misma constelación. Si bien no voy a detenerme a contar el mito de la constelación de Orión, quisiera señalar que los dos son personajes masculinos que comparten el oficio de la cacería y a los dos los hiere una mujer, aunque por motivos diferentes, lo que hace que suban al cielo.

### 3 Confluencias entre las obras de los narradores piapoco

Los cuatro narradores usan distintos recursos quinésicos, proxémicos y paraverbales para nutrir sus historias, y prescindieron por completo de usar cualquier tipo de recurso externo como accesorios que decoraran su puesta en escena. En este caso solo el ejercicio de la palabra fue suficiente. Sobre el manejo proxémico cabe decir que tres de los narradores usaron el mismo espacio para narrar las historias grabadas, una sala de la escuela sentados en una silla. Esto no puedo obviarlo, en especial porque el espacio no era ideal para el desarrollo de la narración, por eso, para ellos no fue indispensable el manejo espacial de cercanía o lejanía, más cuando el único público era yo. Contrario a ellos, Galindo narró en un restaurante de Barrancominas, algunas personas que pasaban lo observaban y él se reía o se veía interrumpido por ruidos externos de carros o motos; allí éramos dos personas en especial quienes escuchábamos. Aun así, los elementos proxémicos que usó Galindo estaban reducidos al espacio que ocupaba en la silla del restaurante. En cuanto a recursos quinésicos cabe decir que todos manejaban un similar lenguaje en las expresiones faciales y el manejo de las manos, no eran movimientos muy exagerados o marcados.

Los recursos vocales sí fueron mucho más ricos y nutridos en las narraciones. La entonación, las onomatopeyas y las interjecciones son más notorias, por ejemplo, la expresión “*jo*” que denota asombro en la historia de Luis; o “*iyá*” como forma de aceptación o afirmación en las historias de Rosita y Galindo; también aparece en la historia de Rosita la interjección “*aya aya*” como expresión de dolor y asombro, o “*kakakaka*” cuando *Yàlidu* grita. En la historia de Isaac aparece “*Tzai tzai*” como onomatopeya del sonido que hacía el objeto que bajó del cielo para llevarse a *Makábali*. La reiteración en el “*ya*”, que traduce “entonces”, es muletilla a nivel morfológico muy frecuentes en los cuatro narradores.

A nivel de significado, las reiteraciones más frecuentes se dan en los inicios y finales de las historias que en su mayoría se asemejan, por ejemplo, en casi todas las narraciones aparece la palabra “*Bàaluité*” que significa “hace tiempo”, “antiguamente” o “ancestralmente”, y supone una fórmula generalizada para comenzar a narrar; dicha fórmula intenta fijar al oyente en un tiempo muy lejano en el que ocurrió la trama. En cuanto a los finales estos son un poco más difíciles de descifrar, incluso por la misma formulación de las palabras.

En este caso lo relacionaré solo en español para dar una idea más general de hasta dónde llegan las historias. En una charla con Norela Rodríguez, lideresa y alcaldesa de Barrancominas,

dibujó en el aire con su dedo índice una figura semejante al infinito y con ella explicó que el estilo de hablar de los piapocos era siempre reiterativo, es decir que hacia el final de lo que decían suelen volver a repetir lo que dijeron al principio. Este es un claro ejemplo de reiteración semántica que se refleja tanto en el gesto común de la oralidad como en las narrativas comunitarias. Según Pacheco (2016) la repetición sirve para producir ciertos efectos deseados. El “ya” funciona como una pausa en la que el narrador piapoco retoma los hilos de su historia, por la “necesidad de una mente oral de apoyarse en expresiones reiterativas, aunque tautológicas, con el fin de sostener los procesos mentales” (Pacheco, 2015: 119). Ahora bien, casi todos los narradores reiteraron la parte inicial de sus historias en el final, como una manera de cierre circular, por ejemplo:

1. Galindo comienza sus dos historias con la expresión “*Bàaluité*”, pero en una de ellas, acto seguido exclama “*yai ikuli itanaka*” y al final vuelve a repetir “*yai símbolo ya ikuli itanaka*”. Estos dos, aunque no son por completo idénticos, traducen “el símbolo del morroco”.

2. En cuanto a Luis, aunque no son completamente semejantes la frase del inicio y el final, las dos usan palabras similares “*abéeri aziali*” y “*abéeri azialika*” es decir, “un hombre”

3. El caso de Rosa es el más diferente de todos, de las cuatro historias que cuenta solo en una vuelve a usar casi las mismas palabras de inicio y de cierre. Ella comienza y termina en la historia de los micos con la expresión “algo que sé”, es decir, aclara que la información expresada es todo sobre lo que tiene dominio o todo lo que sabe. A nivel léxico, las palabras repetidas en dicha historia son “*abéeri*” y “*wozi*” o “*wawazi*”, que traducen “uno” y “cosa”, es decir “sabe una cosa”.

4. Isaac, por su parte, comienza con el inicio común “*Bàaluité*” pero culmina, al igual que su abuela con una afirmación referida a que eso que contó es todo lo que sabe y él mismo la tradujo como “hasta ahí no más lo cuento”.

El uso de onomatopeyas o de oraciones con sentidos más amplios, como se mostró en la numeración anterior, dan una idea del estilo narrativo y de cómo, a través de distintas generaciones, aún se conservan ciertas fórmulas para contar. Incluso, me atrevería a sugerir que todos tienen una forma similar para narrar, con cambios de ritmo o volumen, aunque en efecto, Rosa es quien más recursos vocales usa como el canto, los silencios y los cambios de voz para personificar a algún personaje.

#### 4 La antigua y la nueva huella: cartografías que se andan y desandan

La huella es un elemento indispensable en la composición de los distintos *itana* piapoco, los tejidos y tallados suelen representar el rastro que los animales dejan a su paso; algunos llegan a tener un sentido ritual que depende de los rasgos de cada animal, esto va de la mano con lo que señalé sobre totemismo en el subcapítulo sobre Rosita. Algunos narradores mayores aseguraban conocer el nombre de distintos *itana*, pero no sabían su significado, pese a que sus abuelos o padres –ya muertos– sí conocían el simbolismo ritual de aquellas pintas que iban más allá del plano físico. Por ello, muchas visualidades que han perdido su sustento simbólico fueron difíciles de rastrear. Ante esto quiero recalcar que un *itana* por sí solo no funciona como una textualidad oralitegráfica, esto solo sucederá cuando sea pasada por otros campos textuales como la oralidad, la escritura u otro tipo de formas de expresión del lenguaje.

Bautista (2017) señala que en la producción de estas visualidades no hay un acto implícito de imitación de la figura, sino un ejercicio de modelamiento “que no se limita a establecer semejanzas simples directas y superficiales con las cosas” (114) sino que hace una conformación de dichos personajes o animales. Es decir que, como se verá a continuación, este tipo de visualidades se concentran en partes de los personajes o animales, por ejemplo, las formas de sus caparazones o el rastro de sus huellas.



Imagen 9 Vasija o cuenco en cerámica de la comunidad piapoco, recolectada en 1944.  
Fuente: Colección Etnográfica del ICANH

Al interior del cuenco (Im. 9) aparecen cinco tipos de huellas y en exterior alcanzan a verse con mayor claridad una que se compone por líneas y puntos. Al mostrarle esta imagen a varias personas las interpretaciones fueron diversas lo que implica que no hay un código unificado de significación para cada *itana*. La única figura en la que hubo mayor coincidencia es la del borde interior, relacionada con la huella que deja cierto tipo de serpiente. Este *itana* pude identificarlo con mayor frecuencia en la pintura facial de los sikuani, como se ve en el *It. 14* y el *It. 15*



*Itane 15 Puxi itane*, pintura facial de los sikuaní. Comunidad Sikuaní. Fuente: Archivo personal.



*Itane 14 Tsawaliwali pejutibo*, Serpiente dragón. Comunidad Sikuaní. Fuente: Kayalay (Marino, 1989)

A partir del cuenco de la Im. 9, Isaac Gaitán recreó una historia bastante particular en la que señalaba el origen del color de piel de los hombres. Para él, las tres líneas que aparecen al interior del cuenco representan un río. En la izquierda inferior aparece el río luego de que se bañaran los primeros hombres, que al salir vieron sus pieles blancas. En la línea superior está el río en el cual se metieron otros hombres, cuya piel quedó de color tierra, como la de los indígenas, debido a que ya tenía un poco del color que habían dejado los primeros hombres. Después el río ya estaba mucho más oscuro, como se ve en la derecha inferior, y un tercer grupo de hombres al sumergirse, su piel se tornó de color negro. Esta historia de Isaac procede más de su producción literaria personal y tiene cierto origen en la época de la colonia cuando cohabitaban esclavistas blancos y esclavizados negros e indígenas.

En el siguiente balay (Im. 10) pueden observarse diversos *itana*. Visualmente todos están distribuidos de la misma manera, líneas rectas que atraviesan todo el soporte material. Este balay o guapa da la sensación de caminos trazados por algún animal, como *Kuwè itana* con sus dos versiones (tratado en el primer capítulo) o *Ikuli itana* (tratado en el segundo capítulo).



*Imagen 10 Balay en fibras vegetales y pigmentos naturales de la etnia guahibo- sikuaní.* Fuente: Colección etnográfica del ICANH en la expedición de Reichel-Dolmatoff (1943)

Algunas personas relacionaron en esta fotografía el *itana Makábali yapuna Kuwai*; algo así como un camino entre el ser supremo *Kuwai* y *Makábali*, pero sobre esta significación no encontré mayor información. Otro *itana* es el de *Màanu iimami* (cuero de güio), aunque los sabedores referían que en este balay hay diversas huellas de serpiente.

En el ámbito literario de escritores contemporáneos, la huella también toma un lugar significativo, en este caso señalaré dos casos, el de Miguelángel López Hernández y el de



Estercilia Simanca, escritores wayuu con dos propuestas un tanto opuestas en su oficio literario. Por su parte, Miguelángel López, conocido por su heterónimo Vito Apüshana, se inscribe en la corriente de oralitura, en una apuesta por retejer la oralidad de su comunidad con la palabra escrita. Por el contrario, Estercilia Simanca se reafirma en la literatura<sup>52</sup>. Pero, estos escritores se conectan con dos textos que me parecen bastante acordes para hablar sobre la huella.

En el primer caso, Miguelángel López (2005) sugiere en uno de sus ensayos la importancia de retornar a los topónimos tradicionales en lenguas originarias, con el fin de resignificar los espacios. Según él, este retorno implica volver con la nueva huella a pisar las huellas de los antepasados. Y, en el segundo caso, Estercilia Simanca Pushaina (2016), con su cuento *Manifiesta no saber firmar, nacido: 31 de diciembre*, denuncia a la Registraduría Nacional por haber vulnerado los derechos de los indígenas wayuu cuando en los procesos de cedulación les asignaron documentos con nombres tales como Cosita Rica, Cabeza, Alka-Selkser, Raspahierro. A través de la voz de Coleima, una niña wayuu, cuestiona con un ágil sarcasmo las dinámicas gubernamentales de la costa caribeña.

Para López, (2005) “la toponimia representa la huella digital de la palabra, nace y se expande entre la memoria y la imaginación” (160). Así, la nueva huella viene de una antigua huella, es decir de un diálogo entre los antepasados y sus descendientes. En el caso del cuento de Simanca (2016), hay una escena en la que la huella toma un papel importante. Cuenta Coleima que un día llegaron unos hombres *alijunas* a su ranchería entregando unos documentos para los cuales su abuelo debería firmar. Emocionada por ver que su abuelo demostraría lo que ella le había enseñado, se vio decepcionada cuando tomaron la mano de su abuelo, humedecieron su dedo índice en un hullero y lo hundieron contra el papel. Al cuestionar a su abuelo este le responde “que él ya estaba muy viejo para hablar con el papel (escribir) y tampoco el papel quería hablar con él (leer)” (2016: 304). Este es uno de los puntos más claros sobre el encuentro y desencuentro entre la oralidad y la escritura.

La huella simboliza en López (2005) la reivindicación y resignificación, en un proceso circular de ir y volver entre el presente y el pasado. En el cuento de Simanca (2016) hay distintas formas de huella, una dactilar que toma el rol de firma, y otra, la huella ancestral de Coleima sobre la cual retorna constantemente en la búsqueda de los nombres de sus mayores. En las

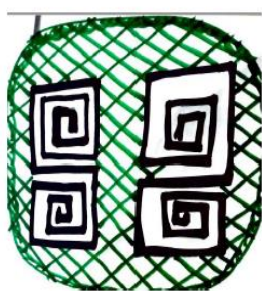
---

<sup>52</sup> En una charla llevada a cabo en el Instituto Caro y Cuervo, en el año 2019, la escritora reafirmaba que no se incluía en el proyecto de oralitura.

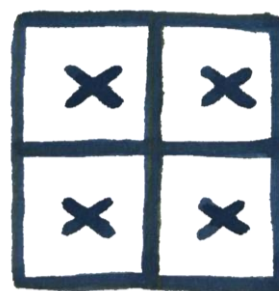
huellas de los dos autores hay por un lado una lectura con el pasado y su conexión con el presente, y, por otro lado, el acto de nombrar y renombrar que permite un rastreo sobre las huellas de la toponimia, es decir, un ejercicio de desandar y volver a andar por los pasos de los ancestros. Nombrar, des-nombrar y renombrar son ejercicios de recuperación de la memoria para reivindicar a las comunidades indígenas desde lo social, cultural y político.

Podemos decir, entonces, que los itane son una memoria que se articula con la memoria de otros objetos para formar parte de una red de memorias que se conectan, mezclan, entrecruzan y combinan en el tiempo. Pero así mismo hay encuentros y desencuentros de diverso grado entre esas memorias, ya que parecen suspendidas en la materia, es decir, son huellas a la espera de que su significado sea activado y empleado. (Bautista, 2017: 99)

Dicha activación, en efecto se da cuando estas visualidades de los *itana* son pasadas por un canal de comunicación, como había dicho antes, oral, escrito, audiovisual u otros. En el caso del *itana Yàlidu Yábali*, Pata de zorro, no es solo una representación pictográfica del rastro de este animal. *Yàlidu Yábali* (It. 17 y 18) es también una historia de amor imposible, en la que un joven indígena se enamora de una muchacha muy bella y esta le corresponde. Pero la familia de la joven no les permitía estar juntos ya que consideraban que ella debía estar con un hombre virtuoso en los oficios y las artes de su comunidad como pescar y tejer. Ante tal prohibición la pareja decidió verse a escondidas en las noches, pero el padre de la muchacha, al darse cuenta, buscó formas de encerrarla para que esto no sucediera. Así que el joven buscó maneras para poder ver a su amada. Cada noche se transformaría en zorro y pasaría por la casa de la joven y dejaría sus huellas para que ella lo rastreara hasta la selva y así su amor podría continuar.



*Itana 17 Versión de Yàlidu Yábali por Rigoberto García*



*Itana 16 Yàlidu Yábali, Pata de zorra. Comunidad Piapoco. Fuente: Archivo personal.*

Esta historia la escuché en varias ocasiones por distintos narradores, sin embargo, fue Rigoberto García quien más ahondó en ella y en las distintas variaciones que escuchó en su

comunidad. Las dos versiones gráficas poseen un cuerpo que puede segmentarse en cuatro partes, cada una referida a cada pata del zorro. Bautista (2017) identificó en los *itane* sikuani, hechos por un artista de la comunidad Wacoyo, que sus representaciones no se dirigen al animal por completo sino más bien a “sus atributos o su rastro” (142). Hay en ellos una copresencia de la naturaleza y la tradición oral, que se representa a través de las huellas o de otros rasgos característicos del personaje expresados en las pintas. Por ejemplo, *Puwài*<sup>53</sup> *izipi*, cola de mono, y *Màanu*<sup>54</sup> *izipi*, cola del güio, son variaciones distintas de las espirales que a su vez son formas muy recurrentes en las visualidades de otros pueblos indígenas. Estos dos *itana* tienen también un sentido narrativo; el *itana* de *Puwài izipi* refiere al personaje malicioso o burlón de la tradición oral –Rosa Gaitán habla de él en su historia de los micos–. En el caso del *itana* de *Màanu izipi*, este llega a tener distintas connotaciones rituales, referidas al amor. Una sugiere que cuando una persona, mujer u hombre, desea que su pareja no se aleje del hogar, ni se embriague, debe tejer esta figura para que esa persona se quede en casa, así como las anacondas que se resguardan por mucho tiempo quietas en un mismo lugar, luego deberá realizar un rezo. Otra interpretación señala que una forma de demostrar amor es regalar este *itana* porque es una forma de abrazar fuertemente el corazón de aquella persona que se desea.



*Itana 19 Màanu izipi, Comunidad Piapoco. Fuente: Archivo personal*



*Itana 18 Puwài izipi Comunidad Piapoco. Fuente: Archivo personal.*

Para cerrar este apartado quisiera retomar el tema del amor que surge en la pinta *Anéri*<sup>55</sup> *itana*, (It. 20) narrada y dibujada por Galindo Pérez. Este *itana* es un símbolo de unión matrimonial. Según el narrador, cuando un hombre formaliza su relación con una mujer debe tejer esta figura de dos peces que se miran de frente para que otros hombres sepan que ella está

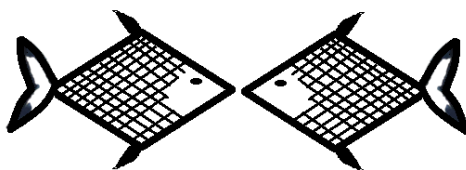
<sup>53</sup> *Cebus apella*. Mico maicero.

<sup>54</sup> *Eumectes murinus*. Güio o anaconda

<sup>55</sup> De la familia *Trachinotus*. Pez pámpano palometa o pámpano lunero.

*Tàakaizi itana: claves de lectura en las oralitegrafías de los indígenas piapoco*

comprometida. Sin embargo, cuando la relación se rompe, los dos peces son tejidos del revés, cola con cola.



*Itana 20 Anéri itana. Pinta de palometa. Comunidad Piapoco. Fuente: Archivo personal.*

## **5 Discusiones sobre los estudios de la oralidad: algunas claridades**

Antes de concluir quisiera plantear algunas epistemes dentro de los estudios sobre oralidad como un panorama que facilite al lector ajeno de estas vertientes, tener mayor claridad sobre lo que puede llegar a encontrarse. Si bien, esta parte debería ser un marco inicial de este capítulo o de la introducción, quise dejarla al final ya que consideré que las narraciones tienen un rol más importante. Así pues, quiero insistir en que han sido muy diversos los conceptos usados para determinar a las expresiones orales desde su intención estética. En un recorrido por los estudios sobre la oralidad, Ong (1994) diferenciaba como “formas artísticas exclusivamente orales” o “formas artísticas verbales”, lo que otros han clasificado como literatura oral, etnotexto, literaturas alternativas, oralitura, *orature*, entre otras. En este sentido, decir o señalar cuál de los anteriores conceptos es el más adecuado es una tarea por mucho difícil, en especial porque es un debate que sigue en movimiento y que, para el caso de esta investigación, no es crucial resolver. Lo cierto es que cada una de estas posturas, incluso confrontadas entre sí por distintos académicos, confluyen en ver que la oralidad también es arte. Dicho esto, a continuación, me delimitaré a describir el transcurrir del “arte de lo dicho” desde otras epistemes conceptuales.

Para comprender la trayectoria de los estudios sobre oralidad cabe fijar la mira en Walter Ong (1994), quien se basó a su vez en los autores Havelock, Goody y Finnegan, para hablar sobre lo que él consideró “oralidad primaria” como una expresión de las culturas que no poseen escritura. Sumado a estos, Carlos Pacheco (2016), con su amplio trabajo sobre la oralidad, resalta el trabajo de Vansina y Zumthor y agrega el espectro latinoamericano en el cual etnólogos, lingüistas, filólogos y literatos como Miguel León Portilla, Ángel María Garibay, Jesús Lara, Edmundo Bendezú, José María Arguedas, Cornejo Polar, Losada, Ángel Rama, Ana Pizarro y Martín Lienhard, también han centrado sus investigaciones en las distintas maneras en que la oralidad se

ha movilizado por la ficción, tanto de culturas primigenias como de escritores contemporáneos. Ante tal vastedad de autores, académicos e investigadores que desarrollan sus postulados teóricos sobre la oralidad, solo nombraré algunas corrientes:

Uno de los conceptos más usados y a la vez criticado es el de “Literatura oral”, en el caso de aquellos que lo aceptan, señalan que el término “literatura” ya no se refiere al arte de lo escrito, sino que abarca al arte de la palabra, sea oral o sea escrita. Dos autores que coinciden con esta idea son Freja de la Hoz (2012) y Ganduglia (2008), cuyos estudios sobre la tradición oral en Colombia y en Uruguay, respectivamente, han aportado sobremanera a la documentación de narrativas culturales. Para Montemayor (1993) “el término «literatura» como *técnica de escribir* proviene de la voz latina *littera* (*letra*), pero el concepto se refiere actualmente más a la noción de arte que a la redacción” (16), además el autor hace hincapié en separar la tradición oral de la literatura oral, puesto que la primera no parece diferenciar entre arte y comunicación, es decir que la tradición oral llega a contemplar otros gestos comunicativos que no están directamente relacionados con el arte. Por su parte, el español Lada Ferreras (2007) ha usado el concepto de “Narrativas orales literarias” que define como un “género literario específico que se caracteriza por compartir rasgos de la narrativa, junto con otros de la obra dramática” (2007: 1); a lo que señala que estos textos orales son un “producto humano, es histórico-cultural, de carácter artístico literario” (4). Contrario a esta perspectiva, Walter Ong (1994) sugiere que la expresión “literatura oral” demuestra una incapacidad e inadecuación para determinar que la oralidad no está en la misma línea que la literatura por su base escritural, por ello, prefiere hablar de “formas artísticas exclusivamente orales” (23), cuyas cualidades y particularidades deberían ser llamadas de otra forma para escapar de su raíz escritural.

Otra forma que ha surgido para salirse del concepto *literatura* es el de oralitura, *orature*, que, aunque tiene un significado polivalente, vale la pena exponer las distintas formas como es abordado. Por un lado, para Elicura Chihuailaf (1999) la oralitura es una escritura que sucede en el borde de la oralidad, en compañía de las fuentes orales de los mayores, en la cual la “palabra escrita” no es “un mero artificio lingüístico” (62). Y, por otro lado, está la *orature*, traducida del francés africano a «oralitura», acuñado por Fall (1992), que define como neologismo y a la vez como “un calco de la palabra literatura”. Para el autor, este término funciona como un neologismo cuyo objetivo es “buscar un nuevo concepto que pueda oponerse al de literatura, y que tenga los fundamentos y la forma específica de la comunicación” (21). La *orature* sucede

independiente de si los sociólogos o antropólogos hacen el trabajo de transcribir o traducir las narraciones de los pueblos ancestrales africanos, ya que dichas historias poseen un carácter estético “en las leyendas, mitos, cuentos, epopeyas, o cantos que son géneros creativos que han llegado hasta nuestros días de boca en boca” (de Friedemann, 1997: 25). En pocas palabras, la primera concepción se enfoca hacia la creación literaria escrita desde una fuente oral, y la segunda se enfoca en toda forma narrativa oral que tenga el componente estético de por medio, pero puede prescindir de la escritura. Las dos suelen ser posturas opuestas, coinciden en que la memoria ancestral es su mayor fuente.

Sin embargo, para Pacheco (2016) este concepto de oralitura es poco afortunado “porque al conservar la partícula *lit-* y la terminación *-ura* permanece demasiado próximo de *literatura*, término modelo, del cual sigue siendo para él una indeseable derivación. Esto muestra que la perspectiva grafocéntrica continúa vigente” (2016: 227). En efecto, esta es una postura muy en la línea de Ong (1994) sobre literatura oral.

Otras nociones y conceptos que también se enfocan en el ámbito estético de la oralidad son el de “las de heterogeneidad cultural (Cornejo Polar), transculturación (Rama), hibridez cultural (García Canclini) o etnoficción (Lienhard)” (Pacheco, 2016: 347). De estos autores, solo me centraré en dos. Primero Martin Lienhard (1992), quien plantea las «literaturas alternativas» como escrituras híbridas que dan “atisbos de lo que pudo ser y es todavía el continente sumergido de las literaturas orales; al mismo tiempo, su propia existencia atestigua que, entre los dos universos, el de la escritura y el de la oralidad, siempre ha habido zonas de contacto, de conflicto, de intercambio” (1992: 44). Y, segundo, Aníbal Niño (1998) quien acuñó el “etnotexto” como un relato que “implica un alto grado de ritualización, tanto en el plano de su adquisición transmisión, como en el de la interpretación” (113). El autor lo liga, al igual que Lada Ferreras (2007), al plano del performance, y agrega que este es un texto que se afilia a las cosmovisiones, la simbología y los orígenes de las culturas indígenas y afroamericanas, con el valor agregado de que se actualiza con cada relator en función de la recepción de sus oyentes (Niño, 1998).

Terminado este breve recorrido, cabe insistir en que, sea como sea, los estudios de la oralidad tienen una larga trayectoria y todas las posturas logran nutrir el diálogo intercultural, además que suponen una línea con un rango de erudición potente para la academia. Es por ello, que la

oralidad como fuente inagotable, ofrece distintas vertientes para ser producida, percibida, entendida o abordada.

## **6 Cierre preliminar**

La oraliteratura y las textualidades oralitegráficas son un campo bastante amplio e inexplorado. Ante esta situación surge la necesidad de implementar diversas estrategias para movilizar la oralidad de comunidades indígenas, a través de mecanismos que reviertan el analfabetismo al revés, que señala Jamioy. Dichas estrategias no son solo procesos de escritura y documentación en papel, también existen los productos audiovisuales y sonoros. Asimismo, cabe reconocer que es necesario fortalecer procesos *in praesentia* que contribuyan en el tejido comunitario y motiven a las mismas comunidades a recuperar y revitalizar sus narrativas. En el resguardo Chátares, al igual que en las otras comunidades piapoco cercanas, es indispensable fortalecer los espacios de comunión donde el oficio de la palabra sea recuperado y replicado por más personas. Asimismo, hay una urgencia de escritores piapocos que conjuguen la oralidad de sus comunidades con la producción literaria. Porque, si bien la documentación sobre lenguas indígenas es bastante amplia, fue difícil encontrar bibliografía sobre narrativas comunitarias de los piapocos.

Los estudios literarios deben plantear otras formas de abordar dichas textualidades oralitegráficas, cuyas particularidades no son las mismas que las de una obra escrita. Además, en dicho abordaje deben tenerse en cuenta las implicaciones rituales, míticas, científicas y éticas que tiene cada obra oral para una comunidad determinada, en especial porque con ello el investigador obtiene una perspectiva mucho más amplia del valor epistémico y ontológico de dicha historia. Por ejemplo, el árbol *Kaliawiri*, que en cada versión varían los animales que aparecen, y este no es un hecho fortuito, pues cada animal posee unas particularidades muy ligadas también a su valor totémico dentro de cada comunidad, familia o individuo.

Para cerrar, algunos puntos a tener en cuenta sobre los narradores, sus historias y las cartografías oraliterarias:

1. Hay distintos puntos en los cuales los narradores orales se interconectan. Por ejemplo, el uso de repeticiones morfológicas y léxicas, el uso de onomatopeyas e interjecciones, o los manejos de volumen y pausas.

2. En cuanto a las particularidades de cada uno cabe decir que estas son más llamativas. La edad es una variable que influye en el estilo de las historias pues una hipótesis inicial era que los

mayores serían los más censurados por su experiencia de primera mano con los procesos de evangelización, pero con la lectura hecha desde las geografías simbólicas, donde cada uno ocupaba un espacio simbólico, fue evidente todo lo contrario. Rosa, la única mujer de los cuatro narradores, contó más historias y su censura fue mínima; trató temas como la fertilidad, la violación, la menstruación, la ritualidad y el totemismo. Muy opuesta a su nieto Isaac, que hizo bastantes cambios en los símbolos, como la chicha por agua o el medio por el cual ascienden los ancestros al cielo. Esto no significó que algunas metáforas, como el ascenso al cielo a través del río, desaparecieran.

3. Galindo es un narrador con amplios conocimientos de las narrativas de su comunidad, que van muy de la mano con su labor como líder de la Guardia Indígena. En las historias que él suele narrar es evidente la presencia del totemismo y la estrecha relación con el componente visual; esto no es tan visible en las narraciones de Rosa quien no dio tanta relevancia al componente ideográfico. Por su parte, Luis desarrolla temas como la antropofagia, la enfermedad y el castigo, en una historia poco conocida por los más jóvenes y de la cual no se encontró ninguna documentación. Cabe decir que los personajes femeninos solo tuvieron mayor predominancia en las historias de Rosa, contrario a las de los hombres. Esto no es menor, porque la evangelización se ha caracterizado por censurar lo femenino.

4. Las narraciones coinciden en demostrar las relaciones solidarias entre el hombre y la naturaleza. “En estas historias mágicas de tradición oral, el ser humano no aparece como el centro del mundo o la cúspide en la escala de superioridad del Renio Animal, sino como simple parte solidaria de una naturaleza que contiene y sostiene” (Ganduglia, 2008: 295). Además, las relaciones entre estos seres de las historias y los humanos parecen estar en el mismo plano, contrario a como sucede en la mitología griega donde los dioses están de forma insistente por encima del hombre. Sin embargo, en el proceso de investigación no fue posible escuchar o leer alguna historia sobre el origen del hombre desde los piapocos; las más cercanas refieren a su transformación en animales y viceversa. Esto tal vez se deba a los procesos de evangelización, ya que la historia más recurrente era la de Adán y Eva, contada principalmente por los más jóvenes.

5. Por último, la oraliteratura es un ejercicio que implica desandar y volver andar por las viejas huellas de los ancestros con nuevas huellas.

6. Los seres supervitales de la tradición oral piapoco tienen la capacidad de transformarse, curar y crear, es por ello que el gran clan *Tzaze* (tucán), suele definir sus virtudes como herencias



de sus ancestros. Los payés aprendieron del sabio *Makábali* la medicina y el oficio de artesanos. La agricultura es heredada de *Maduédani* y *Kawáinalu*, quienes enseñaron cómo sembrar los alimentos. Con todo ello, considero que hay gran potencial para reconstruir el árbol genealógico de los ancestros mayores piapoco. Esto no es tampoco una tarea fácil porque no puede negarse que el tejido de la narrativa piapoco cada vez se debilita más por el borramiento de las historias en la voz de los más jóvenes. Además, cuando se habla de constelaciones, también se habla de visualidades. El cielo es un plano estelar que brinda lecturas desde lo ecológico y lo oraliterario.

7. Sobre las geografías simbólicas cabe decir que todas las historias de los narradores poseen un rico bagaje simbólico que posibilita una gran cantidad de lecturas e interpretaciones. Pensar en las geografías simbólicas es otra forma de entender el estado de las narraciones y su ubicación ontológico-epistémica. Me atrevería a decir que Rosa tiende más hacia una narrativa de retorno, no por haberse ubicado en la ciudad en algún momento, sino porque hay en ella un retorno constante a sí misma y a su pasado. Igualmente, Galindo y Luis tienden a ubicarse en ese retorno, pero en ellos sí hay cierta presencia de la Ciudad simbólica. En cuanto a Isaac, su narrativa aún posee rasgos de supresión por los elementos externos que condensan casi en su totalidad la historia que contó. No puede ignorarse que Teuton (2015) recalca que tanto Centro como Ciudad fluctúan constantemente, se interrelacionan, chocan y dialogan.

## Conclusiones

Para cerrar, retejeré algunas premisas principales que sobresalen de cada uno de los capítulos. En primer lugar, cabe señalar la gran presencia de las narrativas comunitarias en las formas como se autodefinen los gobiernos propios de los pueblos indígenas de Barrancominas, Guainía. El mejor ejemplo para hablar de cómo se relaciona el ámbito político y la tradición oral es el mito del árbol *Kaliawiri* que, además de ser una historia de origen, es el tronco principal del *Plan de Vida* de Asocauniguvi, documento legal que les representa ante el Estado y otros agentes externos.

Así pues, con el panorama del primer capítulo sobre agenciamiento político y sobre la situación histórica de Barrancominas, cabe decir que la evangelización católico-protestante y la violencia del conflicto armado, están reflejadas en las narrativas orales de las distintas comunidades de la zona. Por un lado, la evangelización tuvo un papel importante en la transformación de los sistemas de pensamiento de los pueblos indígenas originarios y en las formas como son narradas algunas historias hoy en día. Por otro lado, cabe cuestionarse si con tantos años de conflicto armado algún día se hablará de la tradición oral de la violencia. Esto se debe en especial a que es más probable que jóvenes y adultos hablen de historias sobre confrontación entre grupos armados, que de las mismas historias de la tradición ancestral. Dicha memoria colectiva ha sido tan golpeada que las anécdotas de enfrentamientos, narcotráfico, violaciones y sangre han desplazado otras narrativas. ¿Cómo será posible retejer la memoria ancestral cuando parece que estas historias de la violencia no conviven con la antigua palabra?

En segundo lugar, en el ámbito educativo queda por decir que es imperativo que los docentes, indígenas y no-indígenas de las escuelas de B/minas, apunten hacia los mismos objetivos como revitalizar los saberes tradicionales de las comunidades. Asimismo, deben crecer las oportunidades para que las personas puedan formarse en distintas áreas del conocimiento y en saberes y oficios tradicionales. Cuando se comienza a hablar de dos posibles vías de formación, las tensiones de *casa adentro* y *casa afuera* se vuelven más débiles, ya no se trataría de unos conocimientos que están por encima de otros, ni tampoco de unas profesiones que están avaladas por sobre otras. Con ello, los espacios tradicionales serían reocupados por los mismos sabedores y los espacios convencionales se dinamizarían hacia lo que las mismas comunidades necesitan. Es importante que la labor de los sabedores sea reconocida de igual manera que se reconocen a

los docentes de las escuelas, pues los dos coinciden en el oficio de formar a las nuevas generaciones.

En este orden de ideas, son indispensables los procesos de documentación propia. Por ello hay que desarrollar proyectos de formación para que investigadores obtengan herramientas en distintas áreas del conocimiento. Sin embargo, debe ser claro que son las mismas comunidades las que deciden sus posturas frente a la traducción y transcripción; en este caso los líderes con quienes trabajé concuerdan en transcribir y traducir como una posibilidad para preservar sus saberes, sin olvidar que también hay otros medios de documentación audiovisuales que pueden ser una gran oportunidad. Cabe destacar el gran valor del *Plan de Vida* de Asocauniguvi (2017) y el *Diccionario piapoco-español* de Reynoso et al., (1995), compuestos por cierta hibridez entre el discurso formal y el discurso literario. Hay que hacer hincapié en la labor del profesor Ramón Cuevas, quien por décadas ha hecho estudios y guías didácticas sobre la lengua piapoco para la primera infancia, varios de sus trabajos, hechos a mano, son fotocopiados y distribuidos en otras escuelas.

En este punto es necesario conciliar los espacios de interacción, donde la innovación y la tradición sean oportunidades para el diálogo. En el caso de la I. E. Manuel Quintín Lame, siento que tiene todo el potencial para construirse como un centro de revitalización de las mismas lenguas y tradiciones orales, donde los jóvenes participen de procesos como los que propone Bautista (2017) sobre “muestreos etnoarqueológicos de la cultura material, talleres de pensamiento figurativo y otras tantas tareas urgentes de fortalecimiento de las tradiciones culturales” (166). De esta forma, en la escuela pueden transformarse los contenidos para hablar desde *casa adentro*, pues fue *casa afuera* la que siempre decidió qué y cómo debía enseñarse. Así, *casa afuera* sería un lugar que apoyaría los procesos de *casa adentro* y *casa adentro* no sería un lugar desarticulado de sí mismo, sino que se reconstruiría desde sus espacios tradicionales como el conuco o la *kapima* (maloca), que es un espacio a recuperar.

Con todo ello, la interculturalidad también puede ser un punto focal para que las personas que conviven en el casco urbano, indígenas y no-indígenas, tejan relaciones más solidarias que no den cabida a situaciones de discriminación y segregación que se viven en la zona. Dicho esto, la interculturalidad en esta investigación funciona como un proceso de diálogo e interconexión donde se reconocen las diferencias y no se solapan los conocimientos unos sobre otros; de tal manera que es una posibilidad para cohabitar y resignificar los espacios como la escuela y la

comunidad desde una ética de respeto. Por supuesto, la reconstrucción de la memoria oral, sea desde la tradición indígena o la del posconflicto, puede ser una llave hacia el diálogo y la transformación, tan indispensables para los planes de vida, individuales y colectivos, con los cuales habría una reapropiación del territorio y, a su vez, una conciliación con las diversas identidades que allí se manejan.

Sobre los docentes no-indígenas, ajenos al contexto, tenemos una tarea: contextualizarnos. Esta tesis es una apuesta por llevar tal proceso al plano conceptual y auto-reflexivo. En mi ejercicio como docente de lenguaje, la tarea de localizar historias no solo sirvió para adquirir nociones sobre el contexto cultural en el cual trabajaba, sino que posibilitó una reformulación de las mismas prácticas pedagógicas. No se trata tampoco de que el docente externo a la comunidad deba “indigenizarse” o metamorfosearse para pasar desapercibido; se trata de construir puentes de interacción, de ser crítico y reflexivo ante su oficio. Con ello debe asumir una postura mediadora y dialógica entre las necesidades de las comunidades y las exigencias institucionales, como una búsqueda entre los vacíos, las ausencias y las grietas para sembrar en ellas. Así pues, mi rol fue el de gestora para que estas visualidades o expresiones ideográficas de los piapocos se resignificaran como oralitegrafías desde otros campos textuales como la escritura (en la escuela) y la oralidad (en la comunidad).

En tercer lugar, quisiera redondear algunas ideas del ámbito oraliterario. Como señalaba en el último capítulo, los narradores usan distintos recursos orales para la producción de sus historias, como es el caso de la repetición, que se relaciona con el habla común de los piapocos, es decir, terminan lo que dicen con las mismas ideas con las que comenzaron a hablar. Otro caso es el uso de la fórmula inicial *bàaluité* (ancestral, hace tiempo, antiguamente), que revela una cohesión intergeneracional, pues ancianos y jóvenes la emplean; algo muy similar, al “había una vez” del cuento tradicional español. A pesar de estos hallazgos, no queda del todo claro si hay o no hay géneros orales dentro de la tradición piapoco, esto podría ser un tema de investigación a futuro; incluso sería importante rastrear alguna historia asociada al origen del hombre, ya que tampoco se encontró alguna hasta el momento. Pese a que el corpus oral fue reducido es notoria la diferencia entre los narradores hombres y la narradora mujer. Rosa, fue quien más recursos vocales usó como el canto, los silencios y las pausas, y, aunque fue la única referenciada en esta investigación, también hay otras narradoras, pero a ellas las escuché en breves espacios

improvisados. Además, la presencia de personajes femeninos fue mínima en las historias de los hombres, mientras que, en las historias de Rosa, las mujeres sí estuvieron más presentes.

Las instituciones que emergieron en las historias de estos narradores fueron muy diversas. En el caso de Luis Prieto, su historia giraba más en torno al canibalismo. Por su parte, Rosa Gaitán, tocó temas como la fertilidad, la violación y la menstruación, ya que “La mujer está, pues, solidarizada místicamente con la tierra; el parto se presenta como una variante, a escala humana de la fertilidad telúrica” (Eliade, 2020: 107). En el caso de Galindo Pérez, sus historias se centraron en los valores comunitarios, principalmente. En cuanto al totemismo, este fue el tema más compartido por todos los narradores, y evidencia la estrecha relación entre la naturaleza y el hombre, donde la transformación de unos a otros, tiene una connotación importante, reflejada en sus clanes y las cualidades o habilidades que heredan de sus animales totémicos; lo cual también emerge en los *itana*, como se anotará más adelante. En el caso del narrador más joven, Isaac, su historia demostró una gran influencia de la evangelización católico-protestante; sin embargo, en otras versiones, la historia de *Bolótomi* presenta tópicos como la menstruación, el ascenso al cielo y origen de algunas constelaciones.

En un ejercicio de mitología comparada, sobresalen las similitudes que hay entre la tradición oral de los piapocos y otros pueblos indígenas como los wayuu, o incluso otras culturas más lejanas en el tiempo y la geografía como los griegos. Los seres supervitales de los piapocos, son los encargados de enseñar a los hombres destrezas en el canto, el tejido, la caza, la pesca, la medicina, entre otras. Al parecer estos seres, *Makábali* y sus hermanos, fueron la primer familia piapoco, con lo cual no se evidencia una distancia marcada de inferioridad o superioridad entre ellos y los hombres; sin embargo, no hay que olvidar que en algunas historias los hombres son castigados y transformados en animales. En todo caso, sería significativo reconstruir el árbol genealógico de los seres supervitales de los piapocos y aunque en esto hubo un pequeño avance gracias al diccionario de Reynoso et al., (1995), la tarea no es sencilla en especial porque el tejido de la narrativa oral piapoco se ha debilitado con el tiempo.

Lo anterior deja en claro que hay varias urgencias. Una es la necesidad de escritores piapoco que reconstruyan y produzcan obras ligadas también a su cultura y para fines comunitarios. Otra tiene que ver con que documentadores y académicos, sean indígenas o no, construyan nuevos canales de investigación, menos restringidos y más adecuados, como señala Pacheco (2016), a realidades más contextuales y extratextuales. Al suplir estas dos necesidades habría espacio a

creaciones como las que hicieron cada uno de los dos jóvenes piapoco, sobre el origen del color de la piel de los hombres y el *itana Yétákáizi* de la muerte.

Algo de lo que poco se habla es del oficio del hacedor, tejedor, ceramista, tallador. Sus manos son las que narran historias, y las huellas de sus dedos quedan almacenadas en las vasijas hechas de arcilla, en las guapas o balayes, hechos de fibras vegetales, cuyos colores hechos de tintas naturales o llantas de carro derretidas, hacen trascender la oralidad a través, no solo del sentido auditivo y visual, sino también del táctil y olfativo. Por ello, los soportes materiales tienen el poder de mantenerse en el tiempo por sus cualidades físicas, pero esta permanencia solo es posible si hay una palabra oral que los acompañe en la trayectoria.

Por si solos, los objetos nada más darán cuenta de su superficie; por ejemplo, una guapa que ha permanecido por ochenta años en un museo, como el caso de la Colección Etnográfica del ICANH, con el tiempo ha de perder todo su sentido, pero el trabajo que conlleva mantener la significación de un *itana* requiere de algo más que estar encerrada en una urna de cristal. Para ello, al menos se necesitarán tres o cuatro generaciones que logren su permanencia en los mismos ochenta años. Tal vez por eso Bautista (2017) habla del carácter emocional, mental y afectivo que intervienen en la producción del hacedor, tejedor, artesano, artista, que a su vez confluye en planos ontológicos y epistémicos.

Este plano de la huella me recuerda a una charla académica que tuve con Tania Triana en el 2019. Ella, investigadora del tema sobre desapariciones forzadas, señalaba que estos hechos violentos se caracterizan porque no solo desaparecen los cuerpos de las personas, sino que, además, borran las huellas de su existencia para acallarlos como víctimas. Para el caso de esta investigación, la lectura que hace Triana sobre las huellas, puede compararse con lo que sucede en el Guainía, donde el conflicto armado también ha llevado a cabo el ejercicio de borradura en otro nivel equiparable, pero la resistencia de los pueblos indígenas ha enfrentado los embates de la violencia para salvaguardar sus huellas.

El último punto a tratar en estas conclusiones tiene que ver directamente con las visualidades piapoco. Los mundos a los que se asocian los *itana* tienen una estrecha relación con la animalidad de la naturaleza. Algunos refieren a las huellas o los rastros que dejan los animales, como *Yàlidu Yábalí*, pata de zorra, o *kuwée*, el camino del bachaco. Otros reflejan una parte del animal como *Kaùwiri itana*, cola de tijereta; *ùulu ìmami*, cuero de cucha, o *ikuli itana*, pinta de morroco. En el caso del *Kaliawiri itana*, este se refiere más al mundo vegetal por su conexión

con los alimentos y las plantas medicinales, y también refleja el plano mineral al conectarse con el espacio físico del tepuy Autana. Otros *itana* refieren a objetos de uso cotidiano o ritual como *Ulii*, catumare; *irrika*, sebucán; *ába itana*, balay o guapa, o *Yalubáizi*, silla. De estos que he nombrado hasta el momento quiero señalar dos, uno el de camino del bachaco, que es resignificado en el agenciamiento de la Asociación y la Guardia Indígena; el otro es el de *ába itana* o pinta de guapa, cuyo sentido está ligado al aprendizaje del tejido como oficio. Fuera de estos planos físicos hay otros *itana* que tienden a modelar algo más abstracto, uno es *úwitáize*, pensamiento y otro es *Yétákáizi*, muerte, creado por un estudiante. Hay unos *itana* tradicionales y otros que son creados en el contexto escolar, lo que motiva a un diálogo entre lo moderno y lo tradicional. El caso de *anéri itana*, pinta de pez pámpano, es peculiar pues se ubica en dos planos, el físico al referirse al mundo animal y el abstracto al referirse al amor y al compromiso.

Estas visualidades poseen una gran cantidad de figuras y direcciones en las cuales priman las espirales, los círculos, los rectángulos y las líneas rectas superpuestas. Los colores no son tan variados como lo suelen ser en otras comunidades indígenas como los kamëntsá, cuyos vistosos tejidos se caracterizan por la variedad cromática. En el caso de los *itana* piapoco los colores más representativos son el negro y el rojo que desprenden del achiote o de la tinta obtenida por derretir neumáticos, como había dicho anteriormente. Bautista (2017:113) distinguió tres recorridos que toman los *itane* sikuani según su “armazón”, el primero de cuerpo simple con uno o dos elementos, más básicos, de formas abiertas o cerradas; el segundo de cuerpo compuesto con más de un elemento, y el tercero de cuerpo complejo compuesto con varias partes y ornamentos más elaborados. Comparados con los *itana* piapoco, podría decir que estos tienen solo de los dos primeros tipos de armazón: cuerpo simple y cuerpo compuesto. De cuerpo simple están, por ejemplo: *úwitáize* (pensamiento) y *kuwée* (camino del bachaco). De cuerpo completo están *ùulu ùmami* (cuero de cucha) y *Yàlidu Yáballi* (pata de zorra). Tal vez, cercanos a la clasificación de cuerpo complejo compuesto, podrían ser *Kaliawiri itana* y *anéri itana* (pinta de pez pámpano), sin embargo, no llega a ser tan elaborado como los *itane* sikuani que expone Bautista (2017).

Para los piapocos, el sentido de los *itana* está ligado a su conexión con los ancestros. Los *itana* son visualidades polivalentes, cuya función varía según el contexto y según quien los narra o modela, por ello es posible encontrar distintos *itana* con una misma historia, como el caso de las dos versiones de *Yàlidu Yáballi*. También puede suceder que dos resguardos de distintas

*Tàakaizi itana: claves de lectura en las oralitegrafías de los indígenas piapoco*

comunidades indígenas, como el caso de piapocos y sikuaní que por su estrecha cercanía en el territorio comiencen a compartir visualidades muy similares. Sería beneficioso poder hacer un rastreo mucho más amplio en otras comunidades sobre estas visualidades para una mayor comprensión de los intercambios y préstamos, y su potencial de transformación a textualidades oralitegráficas, sea desde la oralidad o la escritura. Dicho de otra manera, es importante escrudiñar en esas interacciones y los intersticios entre la oralidad, la visualidad y la escritura.

Ahora, mientras cierro estas conclusiones y cerca de cumplirse cuatro años de haber comenzado a sumergirme en las aguas de la oralidad y del Río Guaviare, quiero agradecer a todos aquellos que me brindaron su palabra cargada de sabiduría y amor. Así pues, finalizo con la palabra que da inicio a toda esta investigación como una forma de hacer honor al recurso narrativo de la repetición. *Tàakaizi itana*, pinta de la palabra, que compartieron conmigo grandes amigos, compañeros, estudiantes y sabedores en el Guainía.

*Tàakaizi*, de la raíz *taa-* que simboliza expresión y se conecta con las historias y los cuentos (Reynoso et al., 1995).



*Itana 21 Tàakaizi itana*, pinta de la palabra. También se conoce como *Kàlizi* que traduce historia, cuento o noticia. *Comunidad piapoco. Fuente: Archivo personal.*



**Bibliografía**

- Andrade Casamá, L. (2007). “Veinticinco años de la ONIC, un legado vivo de la resistencia indígena de Colombia”. En Sánchez G. y Molina E. (Comp.) (2010). *Documentos para la historia del movimiento indígena colombiano contemporáneo*. Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas de Colombia. Tomo 1. Ministerio de Cultura
- ASOCAUNIGUVI (2017). *Plan de vida y desarrollo territorial Kaliawiri*. Barrancominas, Guainía.
- Avilán, M. A. (2019). La Tonina enamorada.
- Baena Espinel, Javier (2004). “Dimensión estética en el diseño de los chumbes Paeces y Guambianos”. En: *¿Qué es diseño hoy? Primer encuentro nacional de investigación en diseño*. Cali: Universidad Icesi.
- Bautista, E. A. (2017). *Los diseños itane: la cultura material de los sikuani*. Bogotá: Ediciones Universidad Central
- Benjamin, W. (2017). *La tarea del traductor*. Sequitur.
- Briones, A. R. (Ed.). (2007). *El cuento tradicional (Vol. 30)*. Ediciones Akal.
- Cabrera Becerra, G. (2015). “Setenta años de misiones protestantes en el Vaupés”. *Boletín cultural y bibliográfico*, 49(89).
- Castañeda Ramírez, L & Higuaita Murillo, J. C., &. (2018). *Formas de protección de saberes locales y biodiversidad en los indígenas Piapoco y Puinave de la cuenca del río Guaviare*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Castaño-Uribe, Carlos (2019). *Chiribiquete. La maloka cósmica de los hombres jaguar*. Bogotá, Colombia: Mesaestandar.
- Castillo R. y V. Salas. 2006. “Estado de Conservación del Parque Nacional Henri Pittier”. En: *BioParques: Asociación Civil para la Conservación de los Parques Nacionales*. Programa de Observadores de Parques ([www.bioparques.org](http://www.bioparques.org) / [www.parkswatch.org](http://www.parkswatch.org))
- Congreso de Colombia (2010). *Ley de lenguas 1381 del 2010*. En [www.funcionpublica.gov.co](http://www.funcionpublica.gov.co)
- Contreras Díaz, Federmán (2009). Uque bique muisca: el color de la forma de los hombres del lugar. Editorial: Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Artes.
- Cornejo Polar, A. (1978). “El indigenismo y las literaturas heterogéneas: su doble estatuto socio-cultural”. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 4(7/8), 7-21.
- Cornejo Polar, A. (1994). Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas.
- CRIC (1982). “Documento de discusión sobre el marco ideológico del movimiento indígena”. En Sánchez G. y Molina E. (Comp.) (2010). *Documentos para la historia del movimiento indígena colombiano contemporáneo*. Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas de Colombia. Tomo 1. Ministerio de Cultura
- CRIC, C. R. I. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia* Popayán: Programa de Educación Bilingüe-PEBI.
- Chasoy, E. J., & Jacanamijoy, L. B. (2007). “Estudio sobre los simbolismos en las manifestaciones artísticas visuales de la comunidad indígena inga de Santiago, Putumayo”. *Revista educación y pedagogía*, (49), 173-183.
- Chihuaialaf, E. (1999). *Recado confidencial a los chilenos*. Lom Ediciones.
- DANE (2019). “Comunicado de Prensa, Entrega de Resultados Población Indígena”. *Censo Nacional de Población y Vivienda CNPV-2018*.

*Tàakaizi itana: claves de lectura en las oralitegrafías de los indígenas piapoco*

- DANE (2019). *Comunicado de prensa: Entrega de resultados población indígena. Censo Nacional de Población y Vivienda CNPV-2018*. Consultado el 20 de marzo del 2020, en [www.dane.gov.co](http://www.dane.gov.co)
- De Kondo, R. (1983). "La clasificación de mamíferos y reptiles por los indígenas Guahibo, Cuiba, Piapoco y Yucuna. Instituto Lingüístico de Verano". *Artículos en Lingüística y Campos Afines*, No 12, Lomalinda.
- Duchesne Winter, J. (Ed.). (2015). *Hermosos invisibles que nos protegen: antología wayuu. Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana*.
- Eliade, M. (1991). *Mito y Realidad* Editorial Labor. SA, Barcelona.
- Eliade, M. (2020). *Lo sagrado y lo profano*. Austral.
- ElMorichal (10 de septiembre del 2020). "Barrancominas en el marco del Conflicto Armado". *El Morichal*. Consultado el 10 de octubre en En: <https://elmorichal.com/2020/09/10/barrancominas-guainia-en-el-marco-del-conflicto-armado/>
- ElMorichal (28 de agosto del 2020). "La operación Gato Negro y sus efectos en los pueblos indígenas". *El Morichal*. Consultado el 10 de octubre del 2020, en: <https://elmorichal.com/2020/08/28/la-operacion-gato-negro-y-sus-efectos-en-los-pueblos-indigenas/>
- Factotum (2016). *Objetos naturaleza y cosmos*. Consultado el 10 de abril del 2021, en: <http://www.factotumccs.com/item/catumare-yekwana/>
- FALL, Y. (1992). "Historiografía, sociedades y conciencia histórica en África". En Doná C. (Ed.), *África: Inventando el futuro* (pp. 17-38). México, D.F.: El Colegio de México.
- Fernández Silva Wuliana, J. Á. (2005). "Derechos lingüísticos y protección de los idiomas indígenas en Venezuela". *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región Andina*. Comp. Ariruma Kowii. Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- Fraser, R. (1993). "La historia oral como historia desde abajo". *Ayer*, (12), 79-92
- Frazer, J. G., (2011). *La rama dorada*. FCE-Fondo de Cultura Económica.
- Freire; Schwart; Zumaeta; Costa; Lundval; Viveros; Lucchetti; Moreno (2015). *Indigenous Latin America in the twenty-first century: the first decade: Latinoamérica indígena en el siglo XXI: primera década (Spanish)*. Washington, D.C.: World Bank Group. En: <http://documents.worldbank.org/curated/en/541651467999959129/Latinoamérica-indígena-en-el-siglo-XXI-primera-década>
- Freja De La Hoz, A. F. (2012). Romances, coplas y décimas en el Pacífico y el Caribe colombiano: poética de una literatura oral en Colombia. *Departamento de Estudios Literarios*.
- Friedemann, N. de(1997). "De la tradición oral a la etnoliteratura". *Revista América Negra*, 13, 19-27.
- Ganduglia, N. (2008). *Historias mágicas del Uruguay interior: saberes y encantamientos en las leyendas populares*. Planeta.
- García Salazar, J., Valencia, P., Ordoñez, L., & Valencia, D. (2010). Territorios, territorialidad y desterritorialización: un ejercicio pedagógico para reflexionar sobre los territorios ancestrales.
- González J. L., & Luis, J. (1995). *Zamaleri y el origen de los peces: etnoictiología de los piapoco del bajo Guaviare*. Becas de investigación – Colcultura.
- Google (s.f). *Google sky Constelaciones*. Consultado el 10 de abril en: [www.google.com/intl/es\\_es/sky/](http://www.google.com/intl/es_es/sky/)
- Green Stoccel, A. (2002). "El aporte de los pueblos indígenas a un país diverso". En Sánchez G. y Molina E. (Comp.) (2010). *Documentos para la historia del movimiento indígena colombiano contemporáneo*. Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas de Colombia. Tomo 1. Ministerio de Cultura
- Gutiérrez, L. M., & Torres, M. A. (2009). *Vuelo mágico de Orion y los animales mitológicos: un estudio del arte simbólico precolombino de Colombia*. Viento Ediciones.

- Huinao, G. (2016). "Pueblos indígenas y nueva Constitución. Mirada poética y de sentido". *Nueva Constitución y pueblos indígenas*. Santiago de Chile: Pehuén.
- ICANH (octubre, 2019). *Colección Etnográfica*. Consultado el 6 de junio del 2020, en: <https://coleccionetnograficaicanh.wordpress.com/>
- Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (1993). Resolución 074 del 14 de abril de 1993. *Por la cual se constituye como Resguardo Indígena en favor de la Comunidad Piapoco y Sikuani-Guahibo de Chigüiro*. [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:S9jJ0eUzqPYJ:https://siatac.co/Documents/ordenamiento\\_ambiental\\_del\\_territorio/normatividad/resguardos\\_indigenas/Resolucion%2520074%2520del%252014%2520de%2520abril%2520de%25201993%2520R.I.%2520CHIGUIRO%2520%2528CREACION%2529.pdf%3F\\_t%3D1592451737+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:S9jJ0eUzqPYJ:https://siatac.co/Documents/ordenamiento_ambiental_del_territorio/normatividad/resguardos_indigenas/Resolucion%2520074%2520del%252014%2520de%2520abril%2520de%25201993%2520R.I.%2520CHIGUIRO%2520%2528CREACION%2529.pdf%3F_t%3D1592451737+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co)
- Instituto Lingüístico de Verano (1979). *Aspectos de la cultura material de grupos étnicos de Colombia*. Townsend.
- Jacanamijoy Tisoy, Benjamín (1993). "Chumbe: arte inga. Bogotá: Ministerio de Gobierno". [Tesis de Diseño Gráfico]. Universidad Nacional de Colombia. Consultado el 1 de marzo del 2019, en: <https://coleccionetnograficaicanh.wordpress.com/el-chumbe/>
- Klumpp, J., Klumpp, D. A., & Levinsohn, S. (1985). "Piapoco: continuity of situation and antitopic in narrative discourse. From phonology to discourse: Studies in six Colombian languages. Language data". *Amerindian series*, 9, 117-133.
- Lada Ferreras, U. (2007). "El proceso comunicativo de la narrativa oral literaria " *Culturas Populares*. 5 (jul.-dic).
- Landaburu, J. (1998). "Oralidad y escritura en las sociedades indígenas". López, Le; Jung, I.(Comp.). *Sobre las huellas de la voz*. España: Morata, DSE, Proeib-Andes.
- Landaburu, J. (2004). *Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte*. *Amerindia*, 29(30), 3-22.
- León-Portilla, M. (1984). "La palabra antigua y nueva del hombre de Mesoamérica". *Revista Iberoamericana*, 50(127), 345-366
- León-Portilla, M. (2015). *El destino de la palabra: de la oralidad y los códigos mesoamericanos a la escritura alfabética*. Fondo de Cultura Económica.
- Lienhard, M. (2003). *La voz y su huella*. Ediciones Casa Juan Pablos, México.
- Lienhard, M. (1995). "Oralidad". En Memorias de JALLA Tucumán 1995 (Vol. 2). Instituto de Historia y Pensamiento Argentinos, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Vol. II: 7-9. Coord. Ricardo Kaliman. Proyecto "Tucumán en los Andes"
- López Hernández, M. (2005). "Resignificación de la toponimia y los símbolos amerindios desde la interculturalidad bilingüe". En Ariruma Kowi, (Comp.) *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina* (Vol. 1). Editorial Abya Yala.
- Marino S., German (1989). *Kayali: pintura de la cara de los Sikuani*. Cartilla de lectura. Bogotá: Secretaria de Educación del Meta.
- MEN (2017). "Derechos Básicos de Aprendizaje DBA". *Colombia Aprende*. Consultado el 15 de febrero del 2021, en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/94184>
- MEN (s.f.). "Currículo". *Mineducación*. Consultado 15 de febrero del 2021, en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>
- MEN (s.f.). "Lineamientos curriculares". *Mineducación*. Consultado el 15 de febrero del 2021, en: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html?_noredirect=1)

- MEN (s.f.). “Lineamientos curriculares”. *Mineducación*. Consultado el 15 de febrero del 2021, en: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html?_noredirect=1)
- Mincultura (s.f.). “Política de Protección a la Diversidad Etnolingüística”. en: [www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/proteccion-diversidad-etnolinguitica/Paginas/default.aspx](http://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/proteccion-diversidad-etnolinguitica/Paginas/default.aspx)
- Molina Bedoya, V. A., & Tabares Fernández, J. F. (2014). “Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia”. *Polis. Revista Latinoamericana*, (38).
- Montemayor, C. (1993). “Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas”. *Consejo Nacional para la Cultura y las Artes*, Dirección General de Publicaciones.
- Montemayor, C. (1998). *Arte y trama en el cuento indígena*. Fondo de Cultura Económica.
- Montemayor, C. (2001). “La discriminación idiomática”. En *La literatura actual en las lenguas indígenas de México*. Universidad Iberoamericana.
- Namuncura, D. (2016). “Pueblos indígenas, reformas constitucionales en América Latina y derechos indígenas en una nueva Constitución”. *Nueva Constitución y pueblos indígenas*. Santiago de Chile: Pehuén.
- Niño, H. (1998). “El etnotexto: Voz y actuación la oralidad”. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 109-121.
- Ong, Walter J. *Oralidad y Escritura. Tecnología de La Palabra*. Fondo de Cultura Económica, 1994.
- ONIC (1982) “La lucha por la tierra, baluarte de nuestro progreso y de nuestra independencia política: Conclusiones del Primer Congreso Indígena Nacional”. En Sánchez G. y Molina E. (Comp.) (2010). *Documentos para la historia del movimiento indígena colombiano contemporáneo*. Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas de Colombia. Tomo 1. Ministerio de Cultura
- ONIC (febrero, 2019). “La CONTCEPI declara alerta de emergencia de la educación propia en los territorios indígenas de Colombia”. *Comunicados ONIC* <https://www.onic.org.co/comunicados-onic/2776-la-contcepi-declara-alerta-de-emergencia-de-la-educacion-propia-en-los-territorios-indigenas-de-colombia#:~:text=Los%20delegados%20ind%C3%ADgenas%20de%20la,la%20emergencia%20educativa%20en%20sus>
- OPIAC. (2014). “Barrancominas – Guainía Le Apuesta a Las ETI”. *Opiac.org*. En: <https://opiac.org.co/barrancominas-guainia-le-apuesta-a-las-eti/>
- Ortiz Gómez, F. (1988). “El simbolismo de la cestería sikuaní”. *Boletín Museo del Oro*, (21), 25-37.
- Ortiz Gómez, F., & Pradilla Rueda, H. (1987). "Indígenas de los Llanos Orientales". En: *Introducción a la Colombia Amerindia*. Instituto Colombiano de Cultura, & Instituto Colombiano de Antropología. Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Cultura.
- Ortiz, F.; Bermúdez, C.; Pereira, M.; Arango, C.; Rojas, J.; Vasco I.; Lancheros M.; Beltrán O.; López J.; (2015). *Una mirada al cielo. Sabiduría Ancestral Indígena Sai*. Guías de aprendizaje nivel 3. Grupo Sura, Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente.
- Ospina, M. (2015). “Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia: Reflexiones para el camino”. *Forma y función*, 28(2), 11-48.
- Pacheco, C. (1995). “Sobre la construcción de lo rural y lo oral en la literatura hispanoamericana”. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, 21(42), 57-71.
- Pacheco, C. (2016). *La comarca oral revisitada*. Universidad Nacional de Colombia.
- Pairican, Fernando (2016). “Resquebrajando la República homogénea: la lucha por derechos civiles indígenas”. *Nueva Constitución y pueblos indígenas*. Santiago de Chile: Pehuén.

- Palechor Arévalo, L. (2018). “De la educación indígena propia a la educación superior intercultural”. *Revista Caminos Educativos* No. 5. (46-58)
- Pardo-Espejo, N. E., Rodríguez-Ochoa, D. Y., & Dallos-Reyes, Y. (2019). “Prácticas Educativas de los Educadores Piapoco en torno a la Construcción de Escenarios de Paz en Comunidades del Departamento de Guainía en Colombia”. *Información tecnológica*, 30(5), 203-212.
- Pharris de Klumpp, D. (1995). *Vocabulario piapoco-español*. Santafé de Bogotá: Asociación Instituto Lingüístico de Verano.
- Pineda Camacho, Roberto (2005). “Trayectoria y desafío de la política de las lenguas indígenas en Colombia”. *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región Andina*. Comp. Ariruma Kowii. Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- Quijano, A. (1999). “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”. *Dispositio*, 24(51), 137-148.
- Quijano, Anibal (2007). “Colonialidad del poder y clasificación social”. En Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Reichel-Dolmatoff, Gerardo (1943). “la cultura material de los indios Guahibo”. *Revista Del Instituto Etnológico Nacional*. I, 1-2, PP. 437 – 506.
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Reynoso Galindo, A.; Curvelo, T. & González, J. (1995). *Diccionario piapoco- español, español-piapoco*. Santafé de Bogotá: Coordinación de Educación contrata de Guainía, ETNOLLANO-Programa COAMA.
- Rocha Vivas, M. (2018). *Mingas de la palabra: Mingas de la palabra*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Rocha Vivas, M (comp.) (2010). *El sol babea jugo de piña. Antología de las literaturas del Atlántico, el Pacífico y la Serranía del Perijá*. Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas de Colombia. Tomo 3. Bogotá: Ministerio de Cultura, pp. 747-748
- Rojas Martínez, A. A. (2018). “¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia”. *Revista colombiana de educación*. Universidad Pedagógica Nacional
- Romero Loaiza, F. (2005). Manuel Quintín Lame: Sabiduría y saber escolar. *Revista del Centro Cultural Universitario Aquelarre*.
- Sánchez Gutiérrez, E., & Molina Echeverri, H. (2010). *Documentos para la historia del movimiento indígena colombiano contemporáneo*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Sanfilippo, M. (2007). El narrador oral y su repertorio: tradición y actualidad. *Revista Signa* 16, pp. 73-95
- Santos, Boaventura d. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Simanca Pushaina, E. (2016). “Manifiesta no saber firmar, nacido: 31 de diciembre”. En Duchesne-Winter, J. (Comp.) *Hermosos invisibles que nos protegen: antología Wayuu*. Ediciones Aurora.
- Simanca, E. (2017). *Por los valles de la arena dorada*. Editorial Santillana
- Solís Fonseca, G. (2005). “Políticas de Estado e idiomas indígenas en el Perú”. *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región Andina*. Comp. Ariruma Kowii. Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- Sudo, Timothy 1976. “Fonología del piapoco”. *Sistemas fonológicos de idiomas colombianos*. 3:7-14. Colombia: ILV

*Tàakaizi itana: claves de lectura en las oralitegrafías de los indígenas piapoco*

- Survival (2012). “25 aniversario de la cacería de los aislados”. *Survival*. Consultado el 11 de diciembre del 2020, en: [www.survival.es/noticias/8203](http://www.survival.es/noticias/8203)
- Teuton, C. B. (2015). “Ciclo de supresión y retorno: Geografía simbólica de las literaturas indígenas”. *Cuadernos de literatura*, 19(38), 248-268.
- Tique Jiménez, D. E. (2018). “Influencia de la educación no diferencial en el autorreconocimiento de la identidad ancestral de los Nükak”. *Revista Caminos Educativos*
- Trillos Amaya, M. (1996). Bilingüismo desigual en las escuelas de la Sierra Nevada de Santa Marta. *Thesaurus: Boletín del instituto Caro y Cuervo*, 51(3), 401-486.
- Trino Morales, M. (1986). “Informe general de actividades de la Onic para el periodo 1982-1986”. En Sánchez G. y Molina E. (Comp.) (2010). *Documentos para la historia del movimiento indígena colombiano contemporáneo*. Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas de Colombia. Tomo 1. Ministerio de Cultura
- Triviño Garzón, L. & Palechor Arévalo, L. (2006). “Logros y retos de la etnoeducación en Colombia”. *Universitas*, (7), 145-182.
- Tuhiwai Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago: LOM ediciones.
- Uniguvi (1989). *Wataakai itana: Libro de lecto-escritura*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá
- Urbina, F. (1990). “Reseña: Nuestra expresión 2: Cuentos-Cultura Piapoco”. *Museo del Oro - Banco de la República*. En: [www.cervantesvirtual.com/obra/resena-nuestra-expresion-2-cuentos--cultura-piapoco-920533](http://www.cervantesvirtual.com/obra/resena-nuestra-expresion-2-cuentos--cultura-piapoco-920533)
- Walsh, C. (2007). “Interculturalidad colonialidad y educación”. *Revista Educación y pedagogía*, 19(48), 25-35.
- Walsh, C. (2012). “Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas”. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.
- Walsh, C. [Otras Voces en Educación] (2020) *Pedagogías Decoloniales: Insurgencias desde las Grieta*. [video]. Youtube, [www.youtube.com/watch?v=SuMPMn4sOuc](http://www.youtube.com/watch?v=SuMPMn4sOuc)
- Walsh, Catherine, and Juan García Salazar (2015). "Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana." *Cuadernos de literatura* 19.38 (2015): 79-98.
- Zapata Silva, C. Z. (2005). Origen y función de los intelectuales indígenas. *Cuadernos interculturales*, 3(4), 65-87.