



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES
MENCIÓN SALUD Y SOCIEDAD**



**PRIMERA INFANCIA PUME: RITOS DE PASO, INTERCULTURALIDAD
Y EDUCACION. UNA MIRADA DESDE LA ETNOGRAFIA.**

Autor: Zaida C Colmenares Robles

Tutor: Dra. Reina Ferrer

ABRIL, 2016



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES
MENCIÓN SALUD Y SOCIEDAD**



**PRIMERA INFANCIA PUME: RITOS DE PASO, INTERCULTURALIDAD
Y EDUCACION. UNA MIRADA DESDE LA ETNOGRAFIA.**

*Tesis presentada ante la
Dirección de Postgrado de la
Facultad de Ciencias de la
Salud de la Universidad de
Carabobo para optar al
Título de Doctor en Ciencias
Sociales, Mención Salud y
Sociedad*

ABRIL, 2016



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES
MENCIÓN SALUD Y SOCIEDAD**



VEREDICTO

Nosotros, miembros del jurado designado para la evaluación de la Tesis Doctoral titulada: **PRIMERA INFANCIA PUME: RITOS DE PASO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACION. UNA MIRADA DESDE LA ETNOGRAFIA** presentada por el ciudadano ZAIDA COROMOTO COLMENARES ROBLES Cedula de Identidad 9.598.387, para optar al Título de Doctor en Ciencias Sociales, Mención Salud y Sociedad; estimamos que la misma reúne los requisitos para ser considerada como:

NOMBRE APELLIDO

C.I.

FIRMA

DEDICATORIA

“Felicidad no es hacer lo que uno quiere, sino querer lo que uno hace”
Jean Paul Sartre

A la memoria de mi amada Mamá, mi adorada Gabrielina..

A mis maravillosas hijas, Gaismar José y Valeria José

AGRADECIMIENTO

A Dios creador del universo y fuente inagotable de sabiduría y quien deposito mi Fé.

A mi Apreciada Tutora Dra. Reina Ferrer, por brindarme su confianza y dar todo su esfuerzo para la culminación de este trabajo

A mi querida hermana, Sandra Colmenares, quien gótica a gótica me apoya cada día de mi vida.

A los Rostros de los niños y niñas de la Primera Infancia Pumé, su magia, su sonrisa y su cariño, se convirtieron en una parte de mi vida que nunca puedo olvidar. Así mismo los héroes anónimos que permitieron culminar esta investigación.

A Elvia María, Tu apoyo siempre constante, perseverante, y lleno de mucha sinceridad la cual me fortalece.

A mi querida Araxamin, Por su incondicional apoyo.

A mis queridos Josué y Fransy, su apoyo incondicional, fue importante para concretar todo lo planificado en la culminación de la investigación

Para todos Ustedes mi más Sincero y Eterno Agradecimiento

INDICE GENERAL

	Pág.
Resumen	1
Summary.....	2
Apure...."La tierra de más lejos que más nunca".....	5
<i>BEa Tôkôî I:</i>	
Ritos de Pasos un espacio en la realidad educativa Primera Infancia Pume	7
<i>BEa Tôkôî II:</i>	
Hacia la caracterización de la primera infancia pumé, la relación con la tierra, con la selva y con su gente en el mundo de hoy para el mañana.....	14
Primera Infancia Pumé	22
Los aportes de la lingüística a las ciencias sociales y la idea de diversidad cultural desde Leviss Strauss	49
Desde Chomsky a la adquisición de estructuras lingüísticas No Maternas	53
Los aportes de Lev Vigotsy	54
Desde el subsistema de Educación Inicial Bolivariana, un rito de paso, en las lenguas Indígenas en Venezuela	61
Desde la Etnias Indígenas a la Lingüística.....	64
<i>BEa Tôkôî IV:</i>	
Presentación del escenario cultural	78

INDICE GENERAL

	Pág.
 <i>BEa Tôkô II:</i>	
Primera Infancia Pume un recorrido desde la metódica.....	168
 Precisiones metodológicas.....	 172
Escenario del Encuentro Dialógico.....	173
Actores Sociales... ..	174
Punto de Saturación de la Información.....	176
Técnicas Participativas.....	177
Construyendo y Desconstruyendo las Experiencias en un escenario Étnico ...	181
 <i>BEa Tôkô V :</i>	
Dominios Culturales	187
 <i>BEa Tôkô VI :</i>	
Temas Culturales	266
 <i>BEa Tôkô VIII :</i>	
Síntesis conceptual	280
 Referencias Bibliográficas.....	 313



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES
MENCIÓN SALUD Y SOCIEDAD**



**PRIMERA INFANCIA PUME: RITOS DE PASO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACION.
UNA MIRADA DESDE LA ETNOGRAFIA.**

AUTORA: Zaida Colmenares

TUTORA: Dra. Reina Ferrer

AÑO: 2016

RESUMEN

La interculturalidad, presente en el espacio multilingüe, tomando en consideración el papel que de manera general, juega la educación formal e informal en este contexto y en forma específica el aprendizaje y uso de la lengua Castellana, examinados desde la perspectiva de integración comunitaria y del paradigma etno-educativo, defensor de los valores culturales originarios y promotor del bilingüismo educativo, el multiculturalismo y la co-gestión cultural en general. Para precisar la realidad a la cual quisimos aproximarnos, vivenciamos los ritos de pasos, interculturalidad en la educación inicial mediante la incorporación de la lengua castellana durante la primera infancia en el contexto cultural, conformado por grupos de niños pertenecientes a las etnias indígenas Pumé. Enmarcamos la mirada en una etnografía focalizada explorando la interculturalidad, ritos de pasos, y educación de la Primera Infancia Pume, Nos apropiamos de la etnografía focalizada, como metodología analítica siguiendo el camino cualitativo. El grupo de actrices sociales sujeto de estudio, estuvo conformado por siete informantes claves de la Etnia Pumé, con más de 5 años en la Comunidad “Boca Tronador” municipio Rómulo Gallegos, en el estado Apure. La representatividad de la investigación estuvo garantizada por la calidad de la información obtenida a través del punto de saturación. La construcción del análisis fue enriquecido por los testimonios recogidos a través de las entrevistas enfocadas a través del concepto de Análisis Etnográfico de James Spradley, el cual considera un dominio como una categoría. Para la aplicación de este análisis, se consideró los dos tipos de relación semántica de James Spradley: Relaciones Universales y las que fueron expresadas por las informantes. En esta investigación se identifican las: Medio – Fin, Razón y Causa – Efecto. Los dominios identificados fueron cinco: 1) La Educación Intercultural Bilingüe como Rito de paso para el Lenguaje y Comunicación en el Contexto Escolar de los Niños y Niñas Pume; 2) El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en su contexto Escolar en las niñas y los niños Pume; 3) La Expresión Corporal como Rito de Paso en el Contexto Educativo a través de la Expresión artística; 4) El Canto y la Danza como Rito de Paso en el Contexto Educativo a través de la Expresión Artística; 5) El Desarrollo personal y Social en la Primera Infancia como fundamento de la Educación Intercultural Bilingüe. La construcción del análisis se realizó a través de los dominios culturales, con los cuales evidenciamos que el docente bilingüe de esta escuela actúa por sentido común y sin un modelo orientativo compartido. El Ministerio Popular para la Educación no desarrolla programas de actualización docente, ni le proporciona herramientas necesarias. Tampoco dispone de apoyos, recursos, libros de texto o guías docentes. El resultado es un docente desactualizado que realiza adecuaciones curriculares inadecuadas alejado de la realidad indígena. El docente de educación inicial tiene formación académica, pero no pedagógica, ni en educación intercultural bilingüe ni en el Yaruro y su didáctica. Además, su perfil motivacional no está fundamentado en el compromiso cultural que representa los ritos de paso en la primera infancia Pumé, en la estimación de lo diferente ni en el dominio de la lengua materna de sus educandos. Aunque hay maestros que dominan el Yaruro de forma oral, no poseen el dominio de las competencias lectora y escritora necesarias para su educación formal. Todo ello condiciona la práctica docente y limita la función de la escuela en el entorno indígena Pumé.

Palabras Clave: Infancia Pume, Ritos de paso, Interculturalidad y Educación



**UNIVERSITY OF CARABOBO
ADDRESS OF GRADUATE STUDIES
FACULTY OF HEALTH SCIENCES
PHD IN SOCIAL SCIENCES
MENTION HEALTH AND SOCIETY**



***FIRST CHILDHOOD PUME: RITES OF PASING, INTERCULTURALIDAD AND
EDUCATION. A VIEW FROM THE ETNOGRAFIA***

AUTORA: Zaida Colmenares

TUTORA: Dra. Reina Ferrer

AGE: 2016

SUMMARY

Multiculturalism present in the multilingual space, taking into account the role that generally plays the formal and informal education in this context and in the form specified by the learning and use of the Spanish language, examined from the perspective of European integration and ethno-educational paradigm, defender of cultural values and promoting educational bilingualism, and cultural co multiculturalismo in general. . To clarify the reality to which we wanted to approach, we experience the rites of steps, the initial intercultural education by incorporating the Spanish language in early childhood in the cultural context, made up of groups of children belonging to indigenous groups Pumé. Eyes framed in a focused ethnography exploring multiculturalism, rites of steps, and Early Childhood Education Pumé, We appropriate focused ethnography, and qualitative analytical methodology following way. The subject group of social actors study consisted of seven key informants Pumé ethnicity, with more than 5 years in the Community "Boca Thunderer" Romulo Gallegos municipality in Apure state. The representativeness of the investigation was warranted by the quality of the information obtained through the saturation point. The construction of the analysis was enriched by testimonies collected through interviews focused through the concept of Ethnographic Analysis of James Spradley, which considers a domain as a category. Universal relations and which were expressed by the informants for the application of this analysis, two types of semantic relationship of James Spradley was considered. - End, Reason and Cause - Effect Medium: In this investigation are identified. The six domains were identified: 1) Bilingual Intercultural Education as a rite of passage for Language and Communication in the Context of School Children Pumé; 2) The game promotes the development and learning in the school context in Pumé girls and children; 3) The Body Language as Rite of Passage in the Context Education through artistic expression; 4) The Song and Dance as Rite of Passage in the Context Education through artistic expression; 5) Staff and Social Development in Early Childhood as a basis for Intercultural Bilingual Education. The construction of the analysis was performed through cultural domains, with which we show that the bilingual teaching of this school acts by common sense and not a policy model shared. The People's Ministry of Education does not develop teaching programs update, or provides necessary tools. Nor has support, resources, textbooks and teaching guides. The result is one teacher outdated inadequate curricular adjustments performed away from the indigenous reality .. The initial teacher education has academic training, but not teaching or in bilingual intercultural education or the Yaruro and Teaching. In addition, their motivational profile is based on cultural commitment which represents the rites of passage in early childhood Pumé, in the estimation of difference or mastering the mother tongue of their students. Although there are teachers who dominate the Yaruro orally, they do not have mastery of reading skills and writer needed for formal education. All this affects the teaching practice and limits the role of the school in the indigenous environment Pumé

Keywords: Children Pumé, Rites of Pasing, Interculturalidad and Education

Apure...."La tierra de más lejos que más nunca"

Hay una pequeña y mágica ventana que permite vislumbrar la inmensidad de la sabana. Es como una máquina del tiempo, que viaja con el viento, para darnos a conocer el llano de ayer, de hoy. Flora, fauna, paisajes, y ríos, viejos llaneros de tiempos lejanos, músicos, poetas, endurecidos por la reciedumbre del diario trabajo del llano, las inclemencias del verano, invierno. En la grandeza de esta descripción que esta el centro de reunión de las aguas y de revuelos multicolores dentro de un paisaje reflejado en la lámina luciente: Es Apure.

Apure, tiempo de invierno, era un Agosto, escenario anual de trabajo voluntario con las etnias indígenas del país. Donde acudo por seis años consecutivos, esta vez fue el estado Apure, en ese momento se necesitaba mi trabajo voluntario dirigido a la salud integral de las etnias Indígenas establecidas en Venezuela.

Cuenta el cronista de San Fernando de Apure, Capital del estado Apure, Argenis Méndez Echenique, que el nombre Apure deriva de una voz indígena que significa "La tierra de más lejos que más nunca", es uno de los 23 estados de Venezuela.

Venezuela, existe una amplia diversidad lingüística y cultural indígena distribuida en la totalidad de sus territorios: 31 lenguas aproximadamente, podrían afirmarse que el aspecto lingüístico es el criterio más importante para distinguir culturalmente las etnias. Así mismo, de manera particular, en la región de Amazonas y zonas adyacentes habitan pueblos hablantes de tres (Arawak, Caribes, Tupi-Guaraní) de las

4 ramas lingüísticas anteriormente mencionadas. Además de los hablantes de las leguas independientes, entre ellas el Yaruro. Hablado por la etnia Pumé, centro de interés de este estudio, se encuentran habitando los municipios Rómulo Gallegos y Muñoz en el estado Apure.

El estado Apure desde la colonia, fue famoso por las plumas de garza y el cuero de Babo, que servían para adornar las cortes europeas y otros usos en el extranjero. De igual forma, fue escenario de encuentros bélicos que marcaron la evolución de la guerra de independencia, así como también de numerosas batallas durante la guerra civil. En el ambiente apureño se inspiró Rómulo Gallegos para escribir su novela Doña Bárbara, que describe la magnitud de esta tierra, donde inicio este estudio.

En la tesis doctoral que hoy presento a la consideración, fue un desafío, porque producto del trabajo permanente con las etnias indígenas, la Primera Infancia Pumé, despertó en mi interés por su cultura, educación, tomando en cuenta, que por el trabajo de salud integral realizado en estas etnias, son los que más conocimiento tenía sobre los Pumé, también era el espacio más estudiado, como profesional del área de Ciencias de la Salud. Durante ese voluntariado, que difícil, se hizo el trabajo, por cuanto en las comunidades indígenas Pumé, no se encuentra ni una cartilla, ningún apoyo a su dialecto, su pronunciación es difícil, en base a todas esas dificultades fue importante preparar un glosario Pumé para el personal de salud que llega a estas comunidades, en los primeros trabajos realizado en Apure. Sin embargo por razones

tipográficas no ha sido posible escribirlo usando el alfabeto oficial aprobado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación.

En el recorrido del discurso, se fundamenta a partir de la observación etnográfica con entrevista traducida a los informantes claves desde el Pumé al Castellano, se encontrarán con descripciones etnográficas en las diferentes apartados del informe escrito, esto motivado a que muchos aspectos de la etnia Pumé son desconocidos, y no existían registros hasta el momento de la redacción de este trabajo inédito, por lo que se constituyó en el mayor de los retos.

La primera Infancia Pumé, es la edad comprendida entre los cero y los cinco años, etapa de la vida del ser humano que reviste una mágica ventana que permite vislumbrar la inmensidad de la cultura indígena que habita en el estado Apure conocido coloquialmente como “Yaruro”, aunque ésta no es su denominación propia, se encuentra en el centro del estado Apure, en las riberas y sabanas interfluviales de los ríos Arauca, Cunaviche, Capanaparo, Meta y el Cinaruco y sus afluentes

Pensando e inspirada en la magia, que se convirtió en afecto, cariño, y contagiada de la espiritualidad de esta cultura, que día a día se pone en riesgo esta herencia cultural de los niños Pumé, durante el tiempo desarrollando trabajos voluntarios vivenció la experiencia de compartir la cultura, los ritos de pasos, la interculturalidad y educación de la primera infancia Pumé, y ser profesional de la salud, con estudios en postgrados del niño críticamente enfermo, y Maestría en Salud Reproductiva, tener más 11 años de experiencia profesional en las etnias indígenas del país y docente del

Departamento Clínico de Enfermería en Salud Reproductiva y Pediatría, me trajo en retrospectiva la consideración que sería una recorrido fácilmente transitado, para el desarrollo exitoso del estudio.

Todo ese camino en la niñez indígena y esa experticia acumulada me hicieron pensar que tenía la Tesis bajo control. Era importante, el conocimiento de la Educación Intercultural bilingüe, a partir de sus creencias, mitos, rituales, danzas, cantos, juegos, con el objeto de que los docentes en la educación intercultural bilingüe reconsideren las estrategias pedagógicas implementadas en la educación inicial como contribución a preservar y fortalecer las pautas culturales, su lengua, cosmovisión e identidad étnica; lo que va lograr el desempeño de los niños en un mundo multicultural.

Una vez de toda esa aparente seguridad acerca de la etnia Pumé, me llevó a comenzar a escribir mis primeros ensayos incorporando en el análisis las voces de la niñez indígena Pumé. Debo reconocer que no fue tarea fácil. Ello implicó sumergirme en la lectura especializada y comenzar a transitar un camino hasta ahora por mi solo conocido en las observaciones, notas, de años anteriores a través de una bitácora que llevó desde mis primeros trabajos en el estado Apure. Fueron muchas horas de lectura, discusión, reflexión, confrontación.

En las comunidades indígenas Pumé la asistencia escolar es muy frágil, y son muchos los factores que se conjugan a la hora de decidir ir o no a la escuela, lo que hace que ésta tome diversas formas según las condiciones materiales y educativas de

cada familia, el género y edad de sus miembros, así como las opciones institucionales en cada comunidad y escuela. Es por ello que se debe abordar la asistencia y la permanencia escolar como una actividad social compleja que responde no solamente a la presencia de escuelas, sino a pautas sociales y culturales que la hacen heterogénea y difícil de resolver, en base a lo anterior, debo agregar que en una comunidad educativa Pumé, las pautas a estudiar y resolver son sus ritos de paso, la interculturalidad en la Primera Infancia Pumé.

Desde otro punto de vista, la inquietud del autor, siempre estuvo enmarcada, en vivenciar los ritos de pasos, interculturalidad en la educación inicial mediante la incorporación de la lengua castellana durante la primera infancia en el contexto cultural, conformado por grupos de niños pertenecientes a las etnias indígenas Pumé, tomando en consideración el papel que de manera general, juega la educación formal e informal en este contexto y en forma específica el aprendizaje y uso de la lengua Castellana, examinados desde la perspectiva de integración comunitaria y del paradigma etno-educativo, defensor de los valores culturales originarios y promotor del bilingüismo educativo, el multiculturalismo y la coestión cultural en general

La conducción de la Tesis Doctoral, apoyada en la tutora, especialistas del área, y antropólogos, fue vital para ir decantando el pensamiento y ordenando en mi cognición, tomando en consideración diferentes filosofías y pensamiento de las ciencias sociales, surgió como principal fundamento la tradición oral, tradición literaria, los cantos ceremoniales de los Pumé, que pueda de esta manera proporcionar herramientas para los proyectos de aula en la educación intercultural bilingüe, debía

revisar cuidadosamente para ir ubicando epistemológicamente la mirada. Fue larga y ardua la búsqueda. Afortunadamente, siempre inspirada en un deseo de dejar al estado Apure, un trabajo sobre las etnias Pumé, en su primera Infancia, siendo la motivación principal en los momentos de cansancio y largo camino para la construcción de lo que hoy pueden leer. Largas discusiones fueron abriéndome los caminos para hurgar senderos estudiados por mí, con el firme propósito de presentárselos.

En este punto del recorrido, hoy continuo pensándome y repensándome, y comprometida en seguir interpelando todas las formas de relaciones que resulten en la educación bilingüe en la primera infancia, en especial los Pumé, su historia, su cultura, desafíos. Convencida estoy de haber estado en el sendero colorido de una herencia cultural, quede convencida, de la importancia de darle a conocer las ceremonias Pumé a Venezuela, una vez que pude escuchar un Tohé, es una danza que reviste la riqueza de esta cultura, y de allí que ustedes puedan leer hoy sobre el tema, fue un gran desafío. En el camino de lo siempre posible, la utopía permanente, los sueños por un mundo mejor donde los niños Pumé, puedan ser respetados en la medida que se conozca la realidad de la infancia Pumé.

En la descripción de los capítulos, se hará mención a *BEa Tôkôî*, significa en Yaruro, Boca de Tronador, se le otorgaron a cada espacio una numeración en romanos que corresponde a la representación del contenido, basada en la tradición oral de los Pumé, se extrae en cada nombre de capítulo un elemento de la narrativa de

los cuentos en Pumé, con creatividad se ha denominado un nombre pensando en lo que significa su cultura literaria.

BEa Tôkôî I:

RITOS DE PASO UN ESPACIO EN LA REALIDAD EDUCATIVA PRIMERA INFANCIA PUME

El estudio de la interculturalidad supone la caracterización de las formas históricas de cómo se ha efectuado los contactos entre las distintas culturas. Una revisión de los mismos, nos muestra de manera notable el predominio general de las formas de acercamiento basadas en la dominación político militar y el sometimiento violento de una cultura por otra, básicamente orientada hacia la apropiación de las riquezas naturales y los espacios territoriales del vencido. La consolidación por períodos largos de esos dominios, ha significado en la práctica la fundación y organización económica y política de nuevos pueblos, en donde el lenguaje del dominante se impone al del dominado. Sin duda la barrera idiomática se convierte en primera instancia, en el primer escollo para el establecimiento de una comunicación intercultural efectiva, pero ello, ha sido solventado históricamente, mediante el uso del significante más claro y nítido, como lo ha sido el empleo de la violencia, el terror, la segregación y la exclusión. Paradójicamente ha resultado el elemento atizador de la necesidad del aprendizaje del lenguaje dominador

Cada municipio, poblado, comunidad indígena, encuentran su vigor en la niñez. Ahí, el juego y el trabajo son actitudes inherentes a sus condiciones de vida. Silbatos zoomorfos de barro cocido, flautas de carrizo, caparazones de tortuga, maracas de

calabazos, pequeños tambores, forman parte de los juguetes sonoros que los niños indígenas elaboran o acondicionan desde el inicio de la primera infancia, al lado de su madre, de su padre o de sus abuelos, el oficio se va aprendiendo a manera de juego, y a manera también de juego, el niño se va haciendo músico y/o danzante; unos por tradición familiar o por vocación, y otros por promesa religiosa, convirtiéndose en los ritos de paso el inicio hacia el aprendizaje formal que es la escuela.

En la educación académica occidental en los niños parte de cero, el aprendizaje entre los indígenas nunca parte de cero, sino que se entiende como un proceso dinámico, que en muchos casos inicia desde el período prenatal y se desarrolla a la par con el crecimiento físico del niño, de tal manera, todo nuevo conocimiento se integra, articula y refuncionaliza de acuerdo a la historia particular de la persona. En el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje interactúan maestros y alumnos guiados por las expectativas que de ellos tiene la comunidad y bajo las formas y códigos que demanda la práctica misma. Por todo lo anterior podemos afirmar que la enseñanza en la sociedad indígena es un proceso organizado y sistemático, orientado hacia la reproducción de la cultura, considerando la interculturalidad la base del bilingüismo de la primera infancia Pumé.

La interculturalidad supone la caracterización de las formas históricas de cómo se han efectuado los contactos entre las distintas culturas. Una revisión de los mismos, nos muestra de manera notable el predominio general de las formas de acercamientos basados en la dominación político-militar y el sometimiento violento de una cultura por otra, básicamente orientada hacia la apropiación de las riquezas naturales y los

espacios territoriales del vencido. En la praxis histórica de la interculturalidad, cultura y lenguaje representan una unidad, o visto de otra manera la interculturalidad es en realidad comunicación intercultural. Ello significa que la sustitución en el entorno familiar de una lengua por otra, significará para la generación descendiente inmediata, la apropiación de nuevos valores. En otras palabras la sabiduría morirá cuando muera el último hablante propio del Pumé.

El carácter indisoluble de estas dimensiones, plantea en los actuales momentos paradigmas distintos, que tratan de orientar o “normativizar” las relaciones humanas y las relaciones modernas entre los distintos pueblos y culturas. Por un lado una corriente derivada del fenómeno de la globalización, arrastrada a partir del desarrollo capitalista mundial y a la necesidad expansionista de sus mercados, cuyo eje fundamental trazado es la “uniformización” de las formas culturales, mediante la creación de sentido a las formas de pensar y los valores de la cultura dominante, reforzadas en los procesos educativos y difundidas en los medios de comunicación.

La misma caracterizada fundamentalmente por un consumismo y por la adopción de prácticas egoístas y de competencias con el ingrediente adicional de una autocensura y minusvalía de los rasgos originarios de la cultura a que pertenece.

Frente a este paradigma dominante se enfrenta el paradigma de la diversidad cultural, presentado como concepto que induce a la significación de que a la postre de la transformación de estos espacios, en escenarios multiculturales, los habitantes originarios de la comunidad, se convertirán por la mixtura simbólica, en propietarios

de una nueva riqueza cultural. Ello ha significado y está motivado a que en contextos multilingües se establezcan formas de relacionarse interculturalmente democráticas, con igualdad de condiciones y que en esos encuentros culturales, las partes dominen y usen tanto su lenguaje propio u originario, como el ajeno o el de su interlocutor de convivencias más inmediato.

La utopía multicultural, entendida como riqueza de la diversidad, permite preguntarse por el cómo se caracteriza esa interculturalidad? ¿Qué aspectos han sido el producto del proceso de transmisión cultural?, y actuales son las nuevas identidades simbólicas, derivadas del contacto y del intercambio. Dar respuesta a esta inquietud significa particularizar, especificar la cultura a que nos referimos, pues cada una poseerá su especificidad.

En tal sentido, hemos acogido, para los efectos de este trabajo a la región de Apure, núcleo central del asentamiento de la comunidad indígena Pumé y zona seleccionada como área de estudio, por el intercambio de esta comunidad indígena con los sectores populares de la cultura urbana y rural, la de los “criollos” de la región del llano Venezolano.

En estos nuevos contactos multiculturales se destacan tres escenarios de interculturalidad. En primer lugar, **la escuela**, centro de atracción de la comunidad, lugar que los Pumé protegen y al cual acuden por la necesidad de aprender a hablar y leer el castellano, herramienta indispensable para abrirse aún más en el contacto e

interrelación de todo tipo, con el mundo “criollo”. Lugar de intercambio de saberes y de construcción y de enseñanza de la nueva grafía Pumé.

El segundo escenario, lo llamamos el de **trabajo**, para indicar aquellos espacios en donde se destacan las actividades para la subsistencia, la producción agrícola tradicional y moderna, la actividad de caza, pesca y recolección, la comercialización de estos productos y escenario en donde se destacan, la incorporación de nuevos hábitos de consumo al estilo occidental.

El tercer escenario es el de la **cotidianidad**, para indicar los nuevos y viejos rituales, festivos, religiosos, lúdicos y deportivos.

La riqueza cultural de estos escenarios multiculturales, supone para la imaginación, la convivencia democrática entre las culturas, teóricamente sin hegemonía de parte de ninguno de sus convivientes, y el lugar en donde cada cultura puede reproducirse, representarse. Esto implica para cada integrante, la formación y defensa de su identidad. En esta orientación, el reconocimiento de lo propio y lo adquirido y su distinción es lo que da sentido a una identidad cultural. Más allá de las creencias originarias, los modos de vida familiar y de supervivencia, el lenguaje es el vehículo que le da sentido, tanto a las formas de identidad, como a las formas de relación intercultural.

Destacamos este el papel del lenguaje, pues es el que permite la transmisión cultural y es el receptor simbólico de los espacios de identidad y de los escenarios de interculturalidad, es el vehículo de la interculturalidad. En tal sentido se ha delimitado

en esta investigación a la escuela, por ser el escenario de mayor flujo intercultural de los niños, fortalecido aún más por la especificidad de que en Venezuela se ha establecido como paradigma oficial, con respaldo constitucional por las zonas indígenas, el establecimiento de la Educación intercultural bilingüe (EIB) fortalecido con los parámetros de una etno-pedagogía o etno-educación.

Es entonces, a partir de estas premisas que se sitúa el desarrollo de este estudio etnográfico, motivado en los antecedentes personales desarrollados en trabajos de investigación durante 11 años en etnias indígenas del país, donde la inquietud principal esta dirigida a caracterizar el proceso educativo a través de los ritos de paso, de manera particular la manera como se realiza la enseñanza de la lengua castellana como segunda lengua, a un grupo de niños y niñas indígenas pertenecientes a la etnia Pumé.

En base a lo anterior y ante la presencia de un proceso educativo en el cual concluye en un mismo contexto la lengua castellana junto a varios dialectos indígenas, vivenciando contradicciones entre el deber etno-educativo y la praxis educativa real, producto de las influencias de los escenarios de la vida cotidiana de la cultura “criolla” como parte de la interculturalidad, así como el vivenciar los mecanismos y las formas culturales asimiladas que se integran a las formas de identidad Pumé y las características de las relaciones de convivencia con el mundo “criollo”.

Para ello se ha seleccionado Escuela Básica Bolivariana “Boca Tronador” comunidad indígena Boca Tronador, margen derecha Rio Riecito, Municipio Rómulo Gallegos, Apure, Venezuela.

En otras palabras, este estudio se orienta a la aplicación de la EIB, y lo que ocurre en la realidad con ese propósito de multiculturalidad tanto en el contexto de la vida cotidiana de la comunidad, como en el contacto de los espacios donde se llevan a cabo el proceso educativo formal e informal, destacando en primera instancia, las formas de aprendizaje formal de la lengua castellana en la escuela y las estrategias empleadas en ese contexto para el aprendizaje del castellano, también el desempeño del rol, que se le asigne desde la perspectiva etno-educativa, como el centro escogido para propósito de equilibrio multicultural y de cambio de culturas, intercambios o “mezclas”, transmisión cultural enriquecedora

Implica una profundización sobre las formas de socialización y los rasgos de desarticulación cultural observadas y a su vez, desde el punto de vista teórico, de examinar y sintetizar los referentes conceptuales que fundamentan el paradigma u utopía social de la diversidad cultural y lingüística en general y el plurilingüismo y bilingüismo en particular, inscrita en la propuesta etno-educativa o pedagógica indígena, formalizadas como estrategia educativa en esa región.

Como reflexiones esbozadas a lo largo de este capítulo, queda que la precisión de esta realidad que orienta la indagación doctoral es: **VIVENCIAR LOS RITOS DE PASOS, INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACION INICIAL**

MEDIANTE LA INCORPORACIÓN DE LA LENGUA CASTELLANA DURANTE LA PRIMERA INFANCIA EN EL CONTEXTO CULTURAL, CONFORMADO POR GRUPOS DE NIÑOS PERTENECIENTES A LAS ETNIAS INDÍGENAS PUME, con el mismo interés de aportar elementos puntuales que contribuyan a impactar los modelos de gestión, enseñanza y atención tanto en el mundo de la academia. Ello implica un profundo desafío que pasa por comprender la educación bilingüe en la Primera Infancia Pumé.

BEa Tôkôî II:

HACIA LA CARACTERIZACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA PUMÉ, DESDE LA LENGUA MATERNA A LA LENGUA CASTELLANA, DESDE SU AMBIENTE AL MUNDO DE HOY PARA EL MAÑANA.

La etnia indígena Pumé, expresan la relación con la tierra, con la selva, día a día a través de la voluntad de preservar sus tradiciones y culturas que los distingue de otros grupos sociales y aspiran a desarrollar nuevas pautas de convivencia social, reivindicando la ocupación de las tierras ancestrales y el vínculo sagrado que las une, ya que para ellos la relación con el ambiente y sus técnicas ancestrales son necesarias para la supervivencia física y de su cultura.

Los indígenas poseen un íntimo conocimiento de su entorno biológico, son expertos manipuladores de procesos y de relaciones ecológicas, además tienden a adoptar prácticas de manejo de recursos sostenibles. Las estrategias cotidianas que aplican indican que tienen un detallado conocimiento de su ambiente, en el uso y manipulación de los recursos naturales para proveer alimento a las poblaciones humanas, sin la destrucción de la biodiversidad, práctica que ha sido mantenida a través de milenios.

El conocimiento de las relaciones entre las poblaciones indígenas Pumé y el ecosistema, representa la base para una preservación natural y cultural de la biodiversidad. Esto, evidencia la corresponsabilidad del acontecer ambiental al reconocer la interconexión y dependencia recíproca de todos los elementos que hacen posible la sustentabilidad del desarrollo y la vida.

Por lo que se considera importante su divulgación, reflexión y valoración como prácticas que se pueden realizar en el ámbito escolar en comunidades no indígenas, que permita incentivar a los estudiantes a valorar desde la comprensión, la situación de riesgo que viven los pueblos indígenas venezolanos, por las amenazas contra su cultura. También concienciarlos en su corresponsabilidad en la conservación ambiental a fin de producir un impacto positivo, ya que muchas de estas poblaciones indígenas habitan en territorios ancestrales llenos de mitos y prácticas productivas que les han permitido vivir en armonía ambiental y son una evidencia viva en el presente de la identidad y diversidad cultural que caracteriza a Venezuela.

Para Facilitar la lectura y comprensión a lo largo del discurso, se hace mención a la a lo largo de este estudio de un concepto: **criollización, criollo**, este matiz de concepto utilizado cuya definición presenta, en algunos casos, interpretaciones diversas, bien sea según el fundamento teórico subyacente, bien sea según el autor que haya analizado un determinado enfoque o termino. Así pues, propongo la matización de “criollo” para respaldar de manera inequívoca las referencias que a ellos se haga en los diferentes capítulos que comprende la investigación, el proceso de incorporación o adquisición de los valores de la cultura “criolla”, como se denomina a la cultura, históricamente conformada en tierras latinoamericanas, producto del mestizaje entre los indios americanos, los blancos europeos, y negros africanos.

En el contexto venezolano, se denomina criollo al mestizo de forma general, al nacido en Venezuela, pero sobre todo al que habla y posee costumbres señaladas como

características del venezolano, consolidadas a partir del periodo de independencia de la corona española, con la incorporación desde ese tiempo hasta ahora, de influencias culturales provenientes de otros contextos.

De lo anterior, se inicia así la caracterización de la primera infancia Pumé, considerando lo importante que es para los indígenas Pumé su ambiente, la relación con la tierra, con la selva y con su gente en el mundo de hoy. Los indígenas Pumé se desarrollaron de acuerdo con las posibilidades y recursos que le ofrecía el medio geográfico, obteniendo de allí los elementos básicos para la vida. La infancia es la etapa de la existencia de un ser humano que se inicia en el nacimiento y se extiende hasta la pubertad. El concepto también se emplea para nombrar a la totalidad de los niños que se encuentran dentro de dicho grupo etario.

La historia de la infancia, campo de estudio reciente derivado de *la Escuela de los Annales* ha puesto en tela de juicio las concepciones que los historiadores y científicos sociales utilizan cotidianamente en su actividad investigativa y didáctica, cuando subestiman completamente el lugar real ocupado por los niños y niñas en la historia de las sociedades, confundiendo además la realidad concreta experimentada por los niños y las niñas con la «infancia», es decir, el complejo de ideas, imágenes y representaciones que cada sociedad se hace de ellos ⁽¹⁾.

De hecho, los niños no hablan sino que son *hablados* por los padres, las maestras, los curas, las monjas y hasta los políticos, sin considerar los teóricos de la educación

cuyos recuerdos sirven, a menudo, más que la experiencia directa y la investigación social y pedagógica, como brújula para sus reflexiones educativas.

Los niños, seres concretos y diferentes entre sí, han sido marcados por las circunstancias de su entorno y por los valores de su época. Su propia existencia podía ser negada por los mayores o recibida con alegría, pues estos grandes desposeídos no eran dueños siquiera de su propio derecho a la vida, como tampoco lo han sido de su propio reflejo en los documentos históricos^(2,3).

Estos sujetos, históricamente negados, por su misma importancia en la reproducción biológica y social de las sociedades, son «pensados» por los adultos con relación a su contexto de acción y sus premisas culturales, derivadas de la representación particular que de los niños ha elaborado históricamente cada grupo social o sociedad. Esta representación es histórica en el sentido de que es producida a partir de acontecimientos específicos y vivencias particulares, aunque se presenta a la consciencia de los individuos como «natural», válida más allá de los contextos locales y de las épocas, a través de un proceso de «naturalización de la historia» que permite a las sociedades opacar sus motivaciones y formas profundas a la percepción de sus mismos integrantes.

Estos problemas epistemológicos generales en el estudio de la vida de la infancia se vuelven más complejos cuando éstos pertenecen a sociedades extra-occidentales, particularmente las indígenas. De hecho, investigar las prácticas culturales de pueblos diferentes de los occidentales implica, antes que nada, tener claro que durante los

últimos siglos el Occidente ilustrado, el de la Modernidad, se ha asumido a sí mismo como centro de referencia para percibir y representar las culturas de las otras sociedades.

De esta manera, ha categorizado a los otros como *salvajes* o *Primitivos* y, en su versión académica, hasta de *prelógicos*. Lo de «primitivos» permite al Occidente auto-proponerse como modelo realizado de sociedad, imponiendo implícita y explícitamente el recorrido que esas sociedades deberían cumplir para desplegar su propia humanidad.

Las ciencias sociales, aunque intentan conseguir resultados universalmente válidos, terminan cayendo en las trampas de la cultura que las ha producido, aun cuando sus promotores pertenecen sólo parcialmente al mundo occidental, ya que el saber que producen en la periferia tiene valor solamente si éste es convalidado por los centros académicos del saber, los que definen la geopolítica del conocimiento en este mundo globalizado. Esto ha implicado la universalización de las características culturales y psicológicas del Occidente, a partir de las cuales se juzga el estado de “desarrollo” de las otras sociedades. Las consecuencias de esta actitud en el campo psicológico, por ejemplo, han sido la adjudicación de las mismas etapas de formación para todos los individuos, independientemente de la sociedad en la cual se producen, así como la utilización de los procesos de socialización occidentales como referentes normativo de las prácticas de otras sociedades.⁴

En realidad desde una perspectiva antropológica, aun cuando se acepte que algunas características del desarrollo psicológico pueden considerarse válidas para

toda la humanidad, cada sociedad tiene una representación propia de lo que es el “hombre” y la “mujer”, además de definir los elementos y comportamientos que localmente se consideran “normales”. A partir de esta conclusión relativista, por lo menos en el ámbito metodológico, es posible pensar el crecimiento psicológico y cultural de los niños como un proceso característico de cada sociedad ya que, para llegar al “adulto deseable», esta produce toda una serie de prácticas a través de las cuales los infantes, diferenciados por género, puedan ser «transformados» en personas perfectamente integradas con el resto de la población local.

En este sentido, como bien lo ha indicado la escuela de «personalidad y cultura» en el siglo pasado, solamente después de la identificación particular de los recorridos formativos y enculturativos de cada sociedad, es posible desarrollar una perspectiva comparada que nos permita identificar semejanzas y diferencias en cada una de las formas, así como el valor y la función de cada una de las etapas que las conforman.

Los postulados, ya ampliamente demostrados, que orientaron las investigaciones de campo de la Escuela de «Personalidad y Cultura» son los siguientes: «Que las experiencias tempranas del individuo ejercen un efecto duradero sobre su personalidad, especialmente sobre el desarrollo de sus sistemas proyectivos». 2. «Que experiencias similares tienden a producir configuraciones similares en la personalidad de los individuos que se sujetan a ellas». 3. «Que las técnicas que los miembros de una sociedad cualquiera emplean en el cuidado y en la crianza de los niños, son modeladas culturalmente y tienden a ser semejantes, aunque nunca idénticas, para las diversas familias que forman dicha sociedad». 4. «Que las técnicas, modeladas

culturalmente para el cuidado y crianza de los niños, difieren de una sociedad a otra» (5).

De esta manera, por lo que se refiere al conocimiento antropológico, es posible pensar cada grupo humano como un “caso específico” a partir del cual se puede averiguar cómo las pautas culturales participan directamente en la construcción y desarrollo de la personalidad individual ⁽⁶⁾. Por otro lado, considerando las transformaciones más o menos inducidas que sufren las sociedades extra-occidentales.

Considerar el desarrollo psico-social y la representación cultural de la infancia como un sistema en interacción dinámica implica que tanto en su formación como en su transformación deben ser considerados interactuantes, dentro de las determinaciones más amplias ya indicadas. Esto permite relativizar de alguna manera la pretendida universalidad del desarrollo psico-social pero, al mismo tiempo, pone límite también a la posibilidad de que la psicología de cada sociedad sea completamente diferente de la de otra. Si así fuera, las sociedades humanas no serían permeables, aspecto que imposibilitaría la comunicación y, naturalmente, cualquier intención cognoscitiva. Por otro lado, y esto tiene consecuencias metodológicas importantes, si las determinantes biológicas constituyen el piso sobre cual se producen los hechos psicológicos, las condiciones socioeconómicas deben ser consideradas como su contexto de existencia, de manera que no sea posible aislarlos de manera artificial salvo condenarse a no entenderlos o, peor, a reinventarlos dentro del contexto cultural de quien los describe.

Finalmente, hay que considerar que cada sociedad opaca algunos aspectos de la vivencia infantil, como de otros ámbitos, con la finalidad de permitir su funcionamiento automático en los varios niveles de la consciencia individual, es decir, el sentido último de una acción o ritual no es necesariamente conocido por los actores. Por esto, las “racionalizaciones” conscientes de los actores sociales no explican completamente las prácticas en la que los niños intervienen directa o indirectamente, ya que éstas ponen en acción contenidos culturales que generalmente funcionan de manera automática. Véase, por ejemplo, las prohibiciones del incesto o la función implícita que desempeñan los rituales de iniciación. Sin este mecanismo, que articula tanto la vida consciente como la inconsciente de los grupos humanos, la sociedad y el individuo no podrían literalmente funcionar, ya que tendrían que tomar conscientemente cada decisión.⁷

Esto no quiere decir que las explicaciones de los mismos sujetos sean falsas o no tengan valor, sino que el sentido de cada práctica social no se agota en la explicación consciente, por lo que se hace necesario una mirada «desde afuera» para poder llegar a su comprensión cabal, incluyendo no solamente los niveles estructurales de su existencia sino también las relaciones con sus contextos de producción.

PRIMERA INFANCIA ETNIA PUME

La Primera Infancia Pumé, es el periodo de la niñez que va desde 0 días de nacido hasta cumplido los 5 años de edad, esta etapa es la más importante y significativa en la formación del ser humano, en la cual el niño y la niña mediante su desarrollo y

crecimiento van recopilando experiencias y siguiendo ejemplos que las personas jóvenes o adultas les brindan, por eso es fundamental que cada uno de ellos crezca y se forme en lugares sanos con una ayuda incondicional de la familia, la escuela y la comunidad, y así se desenvuelvan en el mundo actual, de una manera adecuada para que en un futuro demuestren autonomía en sus actos, de tal manera se debe tener en cuenta que todo lo que rodea al niño y la niña debe obtener como primordial factor la armonía en todo acto que sea evidenciado en los diferentes contextos en donde hay una socialización, comunicación y cuidado permanente.

La primera infancia Pumé, se encuentran en un pueblo indígena Apureño conocido coloquialmente como “Yaruro”, aunque ésta no es su denominación propia, está ubicado en la zona suroeste del país, en áreas limítrofes con Colombia, y exhibe rasgos culturales característicos de otros pueblos indígenas llaneros vecinos los Hiwi y los subgrupos Hiwi-Cuiva-Chiricoa, Pepo-Hiwi Amorúa.

Desde tiempos inmemorables el indígena de los llanos se ha tenido que adaptar a las condiciones ambientales extremas de esta región y, más recientemente, a la desigual competencia por el territorio que ha surgido con los colonos criollos (*nivEen* su dialecto, el Pumé-mae, en su mayoría propietarios de hatos de ganadería extensiva que se fueron instalando progresivamente en sus antiguos hábitat.⁸

Los Pumé son unas 8.200 personas, un poco más de la mitad de los cuales se encuentra en el centro del estado Apure, en las riberas y sabanas interfluviales de los ríos Arauca, Cunaviche, Capanaparo, Meta y el Cinaruco y sus afluentes. Los grupos

más aculturados se asientan en el Arauca y el Cunaviche, y los menos en las sabanas próximas a los ríos Cinaruco, Capanaparo y Riecito ⁸

Unos 500 individuos viven en centros poblado suburbanos la mayoría en condiciones de marginalidad y un número indeterminado, al parecer menos de 100, permanecen en territorio colombiano. Éstos últimos tienden a migrar al estado Apure, desplazados por la presencia de grupos de irregulares, lo cual puede suponer a la larga la desaparición del sector territorial del Casanare, el cual ha sido reportado como territorio pumé desde el siglo XVIII.

En este trabajo presentamos una visión general de la población Pumé, aunque la mayor parte de los datos socioculturales y de salud proceden, de investigaciones realizadas a partir de los años 90, en comunidades situadas entre los ríos Capanaparo medio y Riecito o *BEa Tôkôî* (Boca de Tronador).

Rito de pasos desde la Familia de los Niños y Niñas Pumé

Un rito de paso o de iniciación es uno de los acontecimientos culturales más fundamentales y arcaicos. Tradicionalmente la iniciación consiste en una ceremonia durante la que una o varias personas mueren al pasado, a lo viejo, a la infancia, a la juventud, a la vida de soltero, a la vida secular, para adentrarse a una renovada existencia y participación en el mundo.

Podemos llamar también al rito de paso 'morir y renacer' al mismo instante, trascendiendo la red del tiempo y espacio. En las culturas originarias, estas iniciaciones solían llevarse a cabo en el momento de la transición de la infancia a la

vida adulta, o también en el momento del matrimonio, o durante la entrada en la vida religiosa, mística u ocultista. Guiados por una figura de autoridad (el chamán, los mayores de la tribu, la sacerdotiza, el hierofante) quien experimenta este ritual, vivencia la muerte del ego y el retorno al caos, como el desafío de crear el nuevo destino, con el acceso a las fuentes de significado y símbolos culturales, que lo harán emerger renovado como persona y conocedor de una nueva mitología, y de los contenidos auténticos de la cultura de origen.

La idea de interpretar a los rituales como formas de pasaje (temporales) en todo rito existen tres procesos (diferenciados y articulados) que se vinculan a una separación, transición y reincorporación del ego. Así, el sujeto es separado de su grupo, acondicionado en un estado similar y reconducido a su nuevo estado (status) en donde deberá trabar nuevas estrategias, relaciones y vínculos ^{9,4}

Los aportes de Van Gennep tuvieron muchas influencias en la antropología social y cultural, pero (efectivamente) es Víctor Turner quien va a reformular esta tesis adaptándola al mundo de la producción económica. Particularmente para éste último, el mundo social debe ser analizado por medio de los símbolos. Estos signos o códigos, son organizados a través de factores específicos los cuales dan sentido y significación a la acción humana. En este sentido, un símbolo dominante está inserto en una cultura en forma externa, y trasciende el paso del tiempo.

Para la perspectiva Turneriana, los signos dominantes determinan estructuralmente la performance y las acciones dentro de los propios rituales otorgándole valor y

significado a las cosas. Sin embargo, su contralor, un símbolo instrumental debe ser contemplado en un contexto de mayor amplitud y eficacia; para ser más exactos estos signos son medios para un objetivo dado.

Acorde a su desarrollo posterior, en Turner el ritual va a ser comprendido como un símbolo, sujeto a la producción humana. Al respecto, el autor señala “entiendo por ritual una conducta formal prescrita en ocasiones no dominadas por la rutina tecnológica, y relacionada con la creencia en seres o fuerzas místicas⁹. Cabe aclarar que aun cuando sus trabajos no pertenezcan específicamente a la antropología urbana, pueden ser validados y aplicados en tales contextos.

En el uso de símbolos rituales se encuentran presentes tres características: la condensación de acciones, la unificación de significados incongruentes y la polarización del sentido. Explicado lo mismo en otros términos, un rito condensa acciones en formas coherentes y unificadas las cuales a su vez tienden a darle un sentido único a temas o asuntos que son antagónicos en la vida social; ora la igualdad y jerarquía entre los hombres; ora la presencia de la vida y la muerte como fenómenos contradictorios.

Según Víctor Turner, los rituales se clasifican en dos tipos principales: de las crisis vitales y de aflicción.

Los ritos de las crisis vitales están vinculados a cualquier cambio físico, psíquico o social del individuo como ser un nacimiento, un pasaje a otro clan, la llegada de la pubertad, o la muerte de un familiar. Esta clase de ceremonias, también son

observables en las sociedades occidentales. En estos procesos, el individuo cambia su estatus y es reconducido a un nuevo estado en donde debe relacionarse con otros actores -hasta ese entonces lejanos para él. Por otro lado en los rituales de iniciación, los individuos son en primer lugar separados de su grupo de pertenencia habitual, y reclusos durante un tiempo sin contacto alguno con otros o sólo entre los “iniciados”. Luego de un tiempo, que el grupo considera “prudencial” y en donde se los re-socializa con nuevas enseñanzas, son reubicados e insertos en su nuevo grupo.

Con respecto a los ritos de aflicción, Turner sostiene “por alguna razón, Ndembu han asociado, la mala suerte en la caza, los trastornos reproductivos de la mujer y varias formas de enfermedad, con la acción de los espíritus de los muertos... ¿Por qué razón las sombras salen de sus tumbas... para importunar a sus parientes? ... la más importante es la que esos parientes las han olvidado, o que han actuado de una manera que las sombras han desaprobado”^{10,7}.

La estabilización del comportamiento depende de múltiples factores, como son: la identidad individual, la familiar y la social. Estos tres niveles, para integrarse armónicamente, necesitan resolver los conflictos y tener una continuidad temporal dado que la consciencia de sí mismo puede darse solamente en la duración, como enlace entre un antes, el ahora y el después. Esta continuidad puede ser segmentada por rupturas necesarias en el desarrollo de la identidad del individuo que, es necesario reafirmarlo, en cada etapa de su proceso personal necesita nuevos arreglos. Así, todas las sociedades, con el fin de mantener integrada la personalidad del individuo, facilitan la transformación a través de rituales de paso (civiles o religiosos), en los

cuales el individuo se separa sin traumas del antiguo yo para adquirir el nuevo (llegando a tener nuevo nombre, nuevo espacio y nuevas relaciones).

La referencia a la identidad de la familia y del grupo social es fundamental, ya que es la familia, y después el grupo social, quienes los que acompañan a la persona a integrarse a la sociedad. Durante la infancia, la familia, en sus formas variables en cada sociedad, representa el agente socializador y enculturador del niño, estructurando tanto su corporalidad como su personalidad en coherencia con los dictámenes de la cultura local.

En estos procesos, al mundo cultural del Pumé, son fundamentales las relaciones con los miembros de la familia, que incluyen tanto a los padres biológicos como a los hermanos naturales o políticos, además de las diferentes figuras familiares que la sociedad local escoge para coadyuvar o, a veces, llevar a cabo el proceso socializador. Es el caso, en muchas sociedades, de la figura del tío materno o paterno, sobre todo donde el matrimonio preferencial se da entre primos cruzados. Finalmente, una atención particular debe ser prestada a los casos de crisis de la cultura local debida a la introducción violenta de elementos culturales externos. Es evidente que todas las sociedades cambian y, por ende, también los hacen sus modelos culturales.

En este sentido, las situaciones cambiantes en la vida de una sociedad pueden dar por resultado cambios en las técnicas de cuidado infantil, con la correspondiente modificación, a través del tiempo, del tipo de personalidad básica de la sociedad ^{11,8}.

Sin embargo, particularmente en los casos de crisis producida por presión externa, los sistemas tradicionales de socialización y enculturación se fragmentan, hasta no conseguir formar individuos integrados en la sociedad local y tampoco en la sociedad externa que, en nuestro caso, quiere decir la sociedad nacional envolvente. Lo que más llama la atención, en estas situaciones, es la mezcla de prácticas de crianza derivadas de culturas diferentes que encuentra dificultades para producir un nuevo sistema armónico, sobre todo cuando la integración de los pueblos indígenas a los sistemas nacionales se da en términos desiguales, es decir, se transita de una situación de crisis coyuntural a una de permanente precariedad psicológica y cultural.

A partir de la observación etnográfica con entrevista traducida desde el Pumé al Castellano realizada a los padres de una familia con cuatro niños en edad de primera infancia, los principales **Ritos de Paso** están en las etapas del crecimiento y desarrollo social de los niños Pumé, son las siguientes:

- Una primera etapa, desde el nacimiento hasta el año y medio o dos años, durante la cual el niño está casi todo el tiempo junto a la madre, quien lo cuida y lo amamanta.
- En una segunda etapa, más o menos desde el año y medio o dos años hasta los cuatro, los niños comienzan a explorar el ambiente alrededor de la casa, permaneciendo bajo el cuidado principal de la madre y de los hermanos.
- A partir de los tres años los niños duermen separados de los padres, en un chinchorro propio, y el padre les dedica más tiempo, sobre todo para contarles historias tradicionales. En esta etapa los niños y las niñas comienzan a jugar cada uno por su cuenta.

- De los cuatro y hasta los seis o siete años los niños y las niñas se integran progresivamente al trabajo de los padres, siendo vivido en gran parte esta actividad como juego. Cuando existe, frecuentan la escuela criolla.
- De los siete u ocho años en adelante, y hasta los 12, se asocian cada vez más a los trabajos de los padres, las niñas en las tareas domésticas y trabajo del conuco y los niños en las actividades de pesca y caza.
- De los doce o trece años en adelante los niños son considerados adultos. Para la niña la etapa está marcada por la primera menstruación, que a veces puede darse antes de la edad indicada, mientras que para los niños este periodo se caracteriza por la adquisición de autonomía en el trabajo y el cambio de la voz.

Las diferentes etapas intermedias no están particularmente marcadas, a excepción del pasaje desde la primera infancia a la segunda cuando, hacia los tres años, se le retiran los collares protectivos que se les habían puesto al nacer. En general, los elementos que permiten a los adultos definir el crecimiento y marcar las diferentes etapas son los siguientes: llanto y primera dentición, gateos y caminar solos, hablar.

El primer rito de paso importante en la familia Pumé, lo constituye el colocar el nombre al niño, la atribución del nombre se realiza en el ámbito familiar, siendo escogido por los padres o los abuelos. Desde hace algunas generaciones, los nombres y los apellidos son de origen criollo, pero se encuentran también apellidos indígenas, derivados de nombres clánicos relacionados con algunos animales como, por

ejemplo, el caimán que protegería a los integrantes del grupo familiar que lo lleva y atacaría a sus enemigos.

La explicación dada por la mama (Rosa) de la familia observada, sobre los nombres de los niños es la siguiente:

“La mamá de mi mamá ha nacido con un animal que ellos tienen la sangre del animal, que hoy en día lo llamamos caimán, que eso, la sangre también la cargamos nosotros. Cualquier embarcación que se trabuque por ahí en el río... los caimanes no nos hacen daño, más bien nos auxilian a nosotros los caimanes. Mientras los que no pertenecen a la etnia de nosotros, completamente el caimán se disgusta y se la come, pero a nosotros no”. (Rosa)

Sin embargo, algunos Pumé afirman que aun perteneciendo al «clan» del caimán es posible ser comido por el animal. En la actualidad, la identificación familiar o individual con uno u otro clan ha desaparecido en gran parte. Finalmente, para evitar confusiones entre individuos con nombres criollos parecidos, generalmente se utilizan apodos que pueden ser asignados desde la infancia, a menudo referidos a animales o a características particulares del niño y niña o de algún acontecimiento o comportamiento particular que los tenga como protagonistas.

Ahora bien, hablemos de la primera etapa del niño, a través de un rito de paso, caracterizada por el llanto, tanto que es considerado un signo del carácter futuro, lo mismo que la capacidad de agarrar objetos, que suele considerarse una actividad que marca el crecimiento y un indicador de predisposición: agarrar un lápiz de la manera apropiada, por ejemplo, es visto como un signo de predisposición a los estudios; de la misma manera, si juega con casitas, en la edad adulta será muy bueno construyendo los techos de palma y las paredes de barro de las casas.

A los 5 a 6 meses, la dentición es considerada problemática. Aunque no se indican tratamientos particulares para el cuidado de la boca, la dentición es un momento importante en la categorización de los ritos de paso, es una etapa de crecimiento de los niños, particularmente por el hecho de que coincide con el progresivo destete y el cambio de la dieta. Por esto, en relación con algunos mitos (el de *Bakatsolowa*, la sirena, mitad humana mitad pez), al comenzar esta etapa, el chamán o algún anciano de la comunidad le reza el pescado a los niños para protegerlos de cualquier daño que su ingestión pudiera acarrearle en futuro. El ritual se realiza de noche y puede ocupar algunas horas, ya que se trata de hacer referencia a todos los pescados que integran la dieta de los Pumé. No se hace durante el día porque no es posible la concentración necesaria y el chamán puede equivocarse. De hecho, si el rezo no se hace bien, esto podría desencadenar una diarrea o “gastroenteritis” en el niño. Así, se les reza el pescado con rigurosidad al niño y a la niña con 3 o 4 meses. A la niña se le vuelve a hacer el rezo durante la primera menstruación, cuando también se le rezan las manos, para que sea más hábil y diestra en la elaboración del casabe.

Por lo que se refiere a los gateos, parece haber consenso en que los niños y las niñas, sin particulares diferencias, comienzan a gatear entre los cinco y los seis meses; si estos comienzan más tarde, por ejemplo a los ocho y nueve meses, se considera un retraso. Los gateos se realizan en el espacio doméstico interno, bajo la mirada de la madre o de algún otro familiar. Las enfermedades a veces atrasan el gateo y el caminar, lo mismo que algunos comportamientos como, por ejemplo, que el padre del niño mate una culebra de agua, que es dañino porque ablanda las piernas

del niño. A partir del noveno mes el niño comienza a levantarse, sólo o con ayuda de los familiares, hasta que, al cumplir más o menos el primer año de vida, lo consigue y comienza a deambular. Así describe un padre este proceso, observado en su hijo:

“Después de los 6 meses, el niño ya comienza a gatear, a los 9 meses ya comienzan a pararse solo, pero no pueden caminar a los 9 meses solos, sino a los 10, cuando ya cumplen un año ya el niño comienza a andar solo por el patio sin el acompañamiento de su mamá ni su papá y así sucesivamente. Regresa él solo a su casa, se pone a caminar dentro de su casa y así, pero siempre y cuando esté la madre cuidándolo, visualizando lo que el niño hace cuando comienza a caminar”. (Juan)

Aunque es la madre la indicada como la figura fundamental de este aprendizaje, el padre no está ausente. De hecho los mayores detalles son declarados por ellos, como las referencias de que los niños se ayudan con sillas y otros elementos para levantarse. Los niños, una vez que han aprendido a levantarse, corretean por toda la casa, siguiendo a los adultos, quienes tienen un papel activo en la enseñanza de los primeros pasos. Contemporáneamente a estos desarrollos, los niños comienzan a hablar, desde los primeros balbuceos hasta la formulación de frases enteras. Es afirmación común que los balbuceos de los niños no tienen sentido, mientras que las primeras palabras parecen referirse particularmente a los nombres de los padres y a la comida, bajo inducción de los adultos, quienes repiten los nombres de papá y mamá en Pumé tocándose la cabeza y señalándose a sí mismos. Aunque es la madre quien habla más a menudo a los niños en el dialecto Pumé, lo mismo hace el padre, el que mezcla con más facilidad este dialecto con el castellano.

Como explica un padre Pumé, *«Ellos hablan, como yo le dije a usted, la mamá le habla en dialecto, e yo le hablo en castellano. Él dice agua pues, agua en dialecto Pumé dice mera, él habla en dos idiomas, agua y mera».* (Juan)

Todos estos procesos se realizan durante la primera etapa del crecimiento del niño y de la niña. A partir del aprendizaje de las diferentes habilidades citadas, los niños entran en otra etapa, cuando amplían su espacio de vivencia, saliendo de la casa solos o juntándose a los otros niños de la comunidad. En este período, la actitud de los padres cambia en relación con la mayor autonomía alcanzada por los niños, mientras que la familia más amplia asume mayores funciones. Estos cambios en la vida del niño Pumé están periódicamente marcados por algún evento especial, como puede ser el cambio de los collares y pulseras protectoras o, en el caso de la niña, la perforación de las orejas para ponerles aretes o zarcillos, a la manera occidental.

Cuando el niño asume la categoría de *tsikirrinüüyo*, puede darse una fiesta en el ámbito familiar, lo que parece ser un residuo de alguna ceremonia tradicional relacionada con el cambio de los collares y la nueva protección que los niños necesitan. De alguna manera, después de la acción de evangelización de las diferentes iglesias cristianas en la región, una parte de estos rituales ha sido substituida por el bautizo cristiano que sirve para remarcar y celebrar el crecimiento de los niños, protegerlos mejor y adquirir nuevas relaciones o nuevos lazos con individuos de la misma comunidad o de afuera a través del compadrazgo. De esta manera se crean afiliaciones nuevas, por ejemplo comadre y compadre, por influencia de la sociedad occidental.

No hay actualmente rituales especiales codificados entre la infancia y la pubertad, aunque el ingreso a la escuela criolla puede ser considerado como un rito de paso o momento especial para los niños, ya que marca de manera profunda el tránsito del

espacio familiar a otro comunitario, definido por nuevas relaciones de poder y acceso a contenidos no pertenecientes a la cultura local. Por otro lado, en el caso de la niña, el fin de la infancia está fuertemente marcado por la menstruación que, como veremos, conlleva rituales especiales; mientras que, en el caso de los niños, se trata de un proceso no particularmente remarcado y el mismo cambio de nombre es un evento intra-familiar. Generalmente, los mismos familiares añaden un apodo basado en las características del niño.

Los desplazamientos como Ritos de Paso

Durante los primeros meses de vida es costumbre mantener a los niños dentro de la casa, bajo el cuidado de la madre o de un familiar. Hacia el tercer mes de edad, los niños y las niñas pueden ser sacados fuera de la casa, siendo la madre quien normalmente los transporta con un cabestrillo de tela que lleva atravesado en el hombro. Tradicionalmente, esta faja se sacaba de la corteza del árbol de la *marisma*, machucada y vuelta suave para coserla. Actualmente las fajas son preponderantemente de tela criolla.

Esta faja es utilizada tanto por la madre como por las hermanas mayores que cargan al niño cuando la madre no está o cuando ésta necesita libertad de movimientos para realizar sus tareas en el conuco, donde el niño es llevado a veces desde los primeros meses, dependiendo de su lejanía. De la misma manera, los niños de cinco-seis meses son llevados a reuniones o a visitas en otras casas. No es raro que sea el padre quien lo cargue en brazos, en este caso siempre sin la faja.

Con los gateos y la progresiva autonomía de desplazamientos de los niños, el espacio de la casa, primer ámbito de movimientos, se amplía al patio de la misma. De allí la necesidad de vigilar sus movimientos, sobre todo alrededor del primer año de edad cuando comienza a levantarse y andar solo. El control es ejercido a través de regaños cuando el niño pequeño se aleja de la casa, así como con amenazas de que lo puede llevar una culebra o un tigre. Por otro lado, se intenta también evitar conflictos con los niños de las familias vecinas, de allí la necesidad de control, sobre todo cuando todavía no entienden bien los límites de cada casa. En este sentido, cuando la casa vecina es de la hermana de la madre o de algún pariente cercano, el espacio del niño que recién aprendió a caminar se amplía también a ésta, lo que no implica que el niño salga de la vigilancia de algún adulto, por lo menos hasta los tres o cuatro años.

Importante es en este proceso la presencia de los hermanos, quienes cumplen una función de cuidadores, a veces de manera implícita, ya que los niños menores los siguen, o lo intentan, en sus actividades lúdicas. A partir de los cinco-seis años el espacio de los niños se extiende a casi toda la comunidad, aunque con alguna diferencia de género, ya que la niña se queda más apegada a su madre y al espacio familiar, el interior de la casa y sus alrededores.

Aunque los niños pueden en sus actividades lúdicas ir más allá del espacio interno de la comunidad, no es sino a partir de los siete-ocho años que adquieren suficiente autonomía para salirse de ese espacio para, por ejemplo, ir a bañarse solos. Ya para esa edad los niños de ambos sexos conocen los peligros que no atañen solamente a la

naturaleza, sino también al mundo espiritual, ya que en los ríos habitan «duendes» o *mawaris* que pueden producirles alguna enfermedad.

Es ésta también la edad cuando los padres llevan a los niños en sus viajes como, por ejemplo, a Elorza y, en general, a otras comunidades para que aprendan poco a poco los caminos. Dice un entrevistado (Mario):

«El niño cuando es menor de edad, el niño no comienza a salir a las calles ni a salir por ahí por distintas comunidades, sino puede haber algunos problemas entre los niños, más que todo la salud. Cuando ya tienen sus nueve, diez años ya el padre y la madre se encargan de sacar al niño a Elorza para que el niño se acostumbre de cruzar las calles, de conocer el carro, de conocer las luces, porque está el semáforo y cuándo y cómo tiene que pasar con la luz roja y por qué. Bueno, ya ellos van enseñando a sus hijos a los nueve y a los diez años».

En general hay acuerdo en indicar que la infancia termina más o menos entre los 11 y 12 años de edad. Sin embargo, la determinación se da sobre todo a partir del comportamiento y de características biológicas de los niños. Antes que nada, tanto para el niño como para la niña se trata de demostrar una responsabilidad diferente hacia sus tareas y la familia.

El niño. Dice un entrevistado (Mario):

«Ya puede salir por ahí solo a pescar, a salir, pero nunca sale al conuco solo, con su papa a ayudar, y ayudar a talar, si van a ir a buscar bejuco para tejer su cesta. Prácticamente él tiene que ir con su papá».

Los signos biológicos que se indican para el niño se reducen, fundamentalmente, al cambio de voz, que permite percibir que el niño se ha vuelto muchacho, de allí la necesidad de comenzar a respetarlo de manera diferente, como adulto. En el caso de la niña, la referencia física atañe a los senos, que le han crecido, y a las caderas que se redondean. Mientras que, por lo que se refiere al comportamiento, se mira su

autonomía en los trabajos de la casa como, por ejemplo, cocinar para la familia. Sin embargo, el acontecimiento que marca definitivamente el cambio de status de la niña tiene que ver con la llegada de la primera menstruación.

Llegada la pubertad son sometidos a ritos de pasaje hacia la madurez. Con la primera menstruación, la joven es aislada, cubriendo su rostro para evitar que enferme a otra persona con su mirada; tampoco debe participar en ceremonias, en la recolección o procesamiento de alimentos, o en el tratamiento de enfermos¹³

Los varones, por su parte, una vez “desarrollados”, se someten a varias pruebas de iniciación que incluyen la demostración de aptitud física (resistencia y destreza), la manipulación de su fuerza vital mediante incisiones y asistencia de los curadores, y el aprendizaje del conocimiento de los *Dyatô* o los rezos más apropiados para cumplir adecuadamente sus responsabilidades como hombre adulto y jefe de familia¹³

Una vez alcanzado ese estatus, hombres y mujeres pueden unirse maritalmente escogiendo a su cónyuge entre sus pares contemporáneos de iniciación; la joven pareja suele residenciarse cerca de los padres de la mujer hasta el momento del nacimiento del primer hijo, que de alguna manera termina de confirmar su situación como pareja adulta responsable y autónoma, momento a partir del cual pueden escoger si siguen viviendo allí o si se mudan a otro lugar, aunque suelen quedarse en el mismo poblado¹³

El hogar se integra plenamente a todas las actividades, incluida la rica vida ceremonial tradicional, y una vez alcanzada la ancianidad se suman al grupo de los *OtE*, o sabios ancianos. Al morir, la persona sólo es considerada realmente difunta una vez enterrada, después de ser velada durante una noche, ya que únicamente así se admite que el pumetho está definitivamente separado del cuerpo, ikhara, sin posibilidad alguna de retorno. Este pumetho es evaluado y guiado por los espíritus tío y conducido al mundo espiritual si tuvo una “buena vida” (responsable) y una “buena muerte” (es decir, cerca de los suyos y no bajo el efecto de la “brujería”; de lo contrario, puede hacerse inaccesible a ellos y ser capturado por los espíritus maléficos.¹⁰ De alguna manera, su conexión puede mantenerse gracias a los sueños de los parientes, o durante los *tôhê*, cuando el pumetho del chamán de la comunidad accede al Otro Mundo y llega a la plaza ceremonial del poblado en donde mora el espíritu del fallecido.

Los Pumé, como otros pueblos indígenas apureños, han sido estudiados relativamente pocos, tantos por antropólogos como por profesionales de otras disciplinas, y su existencia es prácticamente desconocida para el común de los venezolanos. No obstante, algunos estudios antropológicos han contribuido a conocer diversos elementos de su cultura, tales como su organización social, estructura económica, lengua, literatura oral, religión, mitología, música, cantos, bailes, historia, concepciones de la enfermedad y prácticas terapéuticas, así como sus conocimientos y prácticas medioambientales.

Sin embargo, aspectos que inciden de manera determinante sobre sus condiciones de salud continúan sin ser estudiados, tales como la historia de las persecuciones, opresión y dominación violenta a la que han sido sometidos, las transformaciones y cambios socioeconómicos y culturales, las nuevas formas de representatividad étnica y política, la problemática de sus tierras y hábitat, y su actual situación de marginación y exclusión social.

La perspectiva de análisis que aquí utilizamos se fundamenta en una concepción amplia de la salud, entendida como el estado de bienestar físico, social, económico y cultural que gozan los individuos y colectivos humanos. Concebida así, el buen estado físico de los individuos y las condiciones saludables de un grupo o sociedad dependen de factores biológicos, ambientales, psíquicos, sociales, económicos, culturales y políticos.

A pesar de que el modelo biomédico, centrado en la concepción biológica u orgánica de la salud y la enfermedad, sigue de cierta forma imperando en los estudios y programas de salud, hoy en día en las ciencias médicas y sociales se reconoce cada vez más la importancia de involucrar las disímiles concepciones o modelos explicativos de la salud y la enfermedad, así como sus respectivas terapias¹⁴

La antropología ha contribuido de manera determinante al conocimiento del pluralismo terapéutico, es decir, de las diferentes concepciones del cuerpo y la enfermedad y los tipos de curación, y ha planteado asimismo la importancia de entenderlos diversos modelos en términos no de oposición al biomédico occidental

sino de complementariedad, lo que por otra parte es cada vez más común en la práctica. En la adopción de esta visión integral de la salud y la enfermedad ha contribuido en gran parte el fracaso del modelo biomédico asistencialista para atender los problemas de las mayorías, ligadas a las condiciones de pobreza y exclusión social en las que viven. De allí la estrecha relación que existe entre la distribución de las enfermedades y muertes de origen inmunoprevenible e infectocontagioso y las diferencias sociales y económicas.¹⁴

La Transmisión cultural en Venezuela -Interculturalidad

El carácter polisémico de este término evidencia la dificultad de aproximarnos a un análisis detallado de sus antecedentes históricos y de sus connotaciones semánticas, por lo que nos fijaremos en aquellos elementos que están más relacionados con nuestro tema de estudio.

Etimológicamente el término *cultura* procede de la raíz latina "*cult*" que significa "*cultivo*". Para los romanos, un pueblo de labranza, la palabra "*cultura*" significaba con gran naturalidad "*agricultura*", es decir, *agri-cultura* (laboreo del campo). Lo que aprendió la República Romana de los griegos convirtió la palabra cultura, precisamente en tierra de cultivo de los aprendizajes derivados de la humanidad estoica griega. Cicerón es el primero en hablar de la *cultura animi*, de la cultura del espíritu.

La idea de "*cultura*" como un "*cultivo*" de capacidades humanas y como el resultado del ejercicio de estas capacidades según ciertas normas, es muy anterior a

toda idea formal de una filosofía de la cultura y a las investigaciones sobre la estructura de la cultura dentro del sistema de la sociedad^{15,3}.

Ya los griegos empezaron a diferenciar entre "*el estado de natura*" (naturaleza) y el "*estado de cultura*" (civilización); una de estas distinciones se derivaba del contraste establecido por los sofistas entre lo que es "*por naturaleza*" y lo que es por convención o por "*ley*".

Ahora bien, la interculturalidad en la historia, durante el nacimiento de nuevos pueblos en el mundo y sus relaciones con otros en un intercambio migratorio, comercial, de convivencia u otros, encarna la dimensión histórica de la interculturalidad caracterizada por la dominación político-militar, engendradora de guerras entre naciones, conquistas, invasiones, anexiones, separatismos, unificaciones, acompañadas de racismo, xenofobia, exclusión, prejuicios. Es decir la violencia y dominación colocan a los vencedores como los poseedores de la cultura hegemónica. El producto engendrado de esa interculturalidad de dominación cultural ha sido la implantación de nuevas identidades culturales como en Latinoamérica: el mestizaje, el sincretismo cultural, pero con la predominancia de una cultura sobre la otra. Por cierto que la manipulación del lenguaje en estos escenarios jerarquiza los lenguajes otorgándole a uno la etiqueta de primer lenguaje, al lenguaje dominante. En donde no se haya implementado ese orden jerárquico, el entorno vinculado a la necesidad lo obliga y lo entusiasma a aprender el lenguaje hegemónico históricamente. Obvio que paralelamente una dimensión cultural convive con los hechos históricos fundamentada en su eje fundamental: el lenguaje. Desde esa

dimensión se visualizan contextos multilingües y bilingües, pero una confrontación en donde las lenguas “nacionales” impiden el desarrollo de las lenguas indígenas o diglosias..

La historia de la educación indígena nos permite ubicar el enfoque intercultural como un cambio relativamente reciente en relación a una opción distinta previamente vigente, la de la educación bilingüe. La educación indígena en los países amazónicos se abordó durante aproximadamente 30 años (desde los años 50 hasta los años 80) con el propósito de superar las barreras lingüísticas que impedían la comunicación entre la nación y los pueblos indígenas y, mediante la enseñanza de la lengua nacional (el castellano o el portugués), facilitar la difusión de conocimientos, creencias, valores, normas y conductas que, según la visión de los planificadores de entonces, debían llegar a configurar una sociedad y cultura nacional. Se persiguió, desde luego, una política educativa asimiladora en la cual el actor principal, la organización misionera del XVI, jugaba un papel pionero y orientador, no sólo por estudiar las lenguas indígenas y crear los alfabetos necesarios para la escritura y la enseñanza escolar en estas lenguas dentro de una estrategia de transición ^(15,3.) al castellano, sino también por instaurar la censura social y cultural frente a los conocimientos, creencias, valores y conductas indígenas que no eran compatibles con las creencias y normas de la Biblia tal como los misioneros fundamentalistas la interpretaban.

Por consecuencia, aunque en esta fase fundadora de la educación indígena no se hablaba de interculturalidad, ésta se practicaba de determinada manera seleccionando dentro de las culturas indígenas lo que según los criterios evangélicos era positivo y

desde luego aceptable y lo que era negativo por ser incompatible con los valores evangélicos, y, desde luego, condenable. La escuela fue un instrumento potente para cambiar en las nuevas generaciones la actitud de los indígenas frente a su propia cultura e historia e introducir en ellos un juicio negativo respecto a una serie de elementos culturales a menudo fundamentales para la reproducción del sistema social. Los desquicios y conflictos que resultaron de este proceso⁽¹⁶⁾, frente al cual, cabe mencionarlo, las poblaciones indígenas no tenían ninguna opción, ninguna alternativa, pero al que, en general, les tocó someterse⁽¹⁶⁾ se manifiestan todavía hoy en día en el seno de las comunidades y hasta en el interior de las personas.

Las tradiciones, hoy en día, no son exentas de críticas y, desde luego, existen ya no como evidencias y referencias inequívocas que orienten sin falla las conductas, sino como problema frente al cual cada comunero de alguna manera se sitúa desde cierta distancia, es decir, desde una posición interrogante.

La cultura propia existe así de una manera mediatizada, a la vez, por el juicio negativo impartido por la educación en los últimos decenios y por la clara percepción del contraste entre el modo de vida tradicional y el modo de vida urbano. Este último parece prometer comodidades y facilidades que animan nuevas aspiraciones, las que a su vez hacen aparecer elementos de la cultura tradicional como caducos y debiendo ser sustituidos por elementos de la modernidad, sea porque tienen ventajas técnicas y facilitan la vida (herramientas, motores,...), sea porque procuran prestigio (factores de moda). Pero frente a los elementos seductores de la modernidad y la aspiración al “progreso”, también se formulan reparos a ciertos aspectos de la vida urbana, sobre

todo cuando éstos llegan a manifestarse hasta en la vida de la comunidad: el egoísmo en las relaciones sociales, la pobreza en relación a la economía del mercado, las dificultades de acceso a los medios de salud, y el desprecio que caracteriza al mestizo urbano en su conducta frente al indígena y que una parte de los mismos comuneros ha hecho suyo.

El diagnóstico negativo relativo a la civilización urbana parcialmente interiorizada en la comunidad y que representa la modernidad e indica la orientación del cambio, hace aparecer el pasado indígena a menudo como un ideal perdido que se ve exento de todos los defectos y problemas del presente. Aspiración a las comodidades y prestigios que confiere la cultura urbana, pero reconocimiento y condena de sus aspectos negativos, percepción de la caducidad de ciertos elementos de la tradición y, al mismo tiempo, idealización del pasado indígena crean un mundo fundamentalmente ambivalente⁽¹⁷⁾ frente al cual las personas se expresan con ambigüedad y a menudo de manera contradictoria⁽¹⁸⁾

El estudio de la interculturalidad está inmerso en la naturaleza u objeto de estudio de la antropología. Básicamente la misma tiene muchas maneras de manifestarse, desde el punto de vista del rol que ocupe cada cultura es en relación, es decir dependiendo del papel receptor o transmisión de cultura.

Definir a una cultura como receptora, supone para estas, en primer término, su ubicación en un territorio en donde hayan convivido varias generaciones de sus integrantes y hayan consolidado de esa manera su estabilidad y permanencia social y

obviamente hayan construido su identidad, y que con el tiempo desarrollen una representación cultural, asimilada del contacto con otra cultura.

Esta tipología está en consonancia con la idea de que una cultura posee una dimensión temporal y otra espacial, no obstante, el poseer un territorio para una cultura, no parece característico o definitorio de todas las culturas, pues ello no explicaría una cierta homogeneidad en aquellas denominadas cultura “errantes”, que por diversas razones históricas, religiosas, políticas etc, se han diseminado en distintos continentes. Léase la cultura Judía, la gitana, etc. No obstante diríamos que las culturas mencionadas son en cierta forma una excepción a la regla.

El estudio de la dimensión temporal de una cultura, significa resaltar el carácter histórico del mismo, pues parte del principio de que las culturas, aun la más aisladas del globo terráqueo, están en un constante interrelación con otras culturas, y es de esperar por ello, que ocurran cambios simbólicos en cada uno de ellos.

Es obvio que con esta visión diacrónica de la cultura, se amplía la visión y perspectiva de la antropología influenciada por la vieja arqueología, que se limita solo a hacer la presentación descripta de las culturas, mediante la detección, clasificación, comparación y reconstrucción, de manera estática y alejada de la visión del proceso y por ende de cambio, es decir ausente del carácter histórico o su historicidad que destacamos como imprescindible desde el punto de vista científico.

No obstante el termino receptor se queda corto pues el no define el carácter dominante de la cultura, que en última instancia asigna y define en una

interculturalidad , el papel transmisor de una cultura, obvio que las culturas dominantes están sujetas a cambio y pueden jugar el papel de receptor de algunas formas de cultura bajo su dominio.

Es bueno destacar que el carácter dominante, no deviene exclusivamente y en línea directa de la dominación política, económica al estilo colonial. La dominación que estamos hablando se refiere adicionalmente, a la capacidad que tiene una cultura de ejercer influencia sobre otra, es decir a la capacidad de ejercer una transmisión cultural. De esta forma hasta el mismo concepto de dominación cultural, también se quedaría corto, porque si bien, es cierto que quien ejerce la dominación, logra la transmisión cultural, con el tiempo, esta no es totalmente transferible, habrá ideas, representaciones culturales que desplazarán a las existentes, habrá cambio y otras que no serán asimilables, permitiendo que las manifestaciones originarias permanezcan a través del tiempo.

Si entendemos por transmisión cultural el proceso mediante el cual una relación intercultural, una de las culturas en interacción, modifica mentalmente sus ideas, respecto a cualquier tópico de la vida social, de la cotidianidad; surge entonces la razón que explica cuáles son los factores que influyen para que en esa interrelación, en donde representaciones culturales, muestran entre sí, las otredades mutuas y se reconocen las propias identidades, ocurra la tendencia de un grupo a identificarse con una forma de representación del otro.

El trasfondo psico-social que explica el cómo se logra la identificación, se centra en la conducta humana de la imitación, mediante el cual la mente humana recibe la información, procesa y transforma y produce ideas que son comunicadas a otros.

De la Psicolingüística y de la Sociolingüística

El centro de interés común a la Psicolingüística y de la Sociolingüística lo constituye el componente social de la lengua. En efecto, la interacción personal que se produce en la realidad social es objeto de atención de ambas disciplinas, por lo que es difícil, hoy día delimitar de manera estricta una frontera entre ellas. La sociolingüística a diferencia de la psicolingüística se ocupa además de la diversidad lingüística presente en la sociedad.

Las relaciones entre lengua, pensamiento y cultura, analizadas por igual por parte de las lingüísticas, psicólogos, sociólogos y antropólogos, constituyen una obligada referencia en los estudios que consideran aun de manera indirecta el proceso de adquisición de una lengua. Así pues, la sociología del lenguaje incluye la sociología cualitativa, representada principalmente la **etnografía del habla**, siendo este campo el punto de encuentro en el que confluyen psico y sociolingüística, teniendo esta última, por lo demás, una estrecha vinculación con el análisis del discurso de la praxis social.

En lo que se refiere a la didáctica, la sociolingüística ejerce su influencia sobre el proceso de enseñanza en el contexto escolar cuando en este se toma en consideración no solo la veracidad lingüística a enseñar, sino también la diversidad lingüística de

los alumnos. En este sentido, la psicolingüística también aporta elementos para la reflexión pedagógica a partir de investigaciones realizadas con relación al desarrollo lingüístico de niños y adolescentes, al valorar tanto el aspecto psicosocial como al verbal en la adquisición de una lengua. Así, se ha establecido que en el aprendizaje de una lengua la interacción permite la adquisición de competencias y formas de comportamiento verbal que varían según diversidad manifiesta en el entorno. Ello incide de manera condicionante en los hábitos comunicativos que va a desarrollar el niño.

El campo de las ciencias del lenguaje en el que los aspectos verbales, psíquicos, y sociales han sido objetos de estudios por su transcendencia las teorías de Noan Chomsky, Leviss-Strauss, Vigotsky, respectivamente. Igualmente desde una perspectiva psico-socio-lingüística, es indispensable analizar los fenómenos de bilingüismo, la diglosia y el plurilinguismo por ser expresión social de una realidad multicultural, que debe ser tomada en cuenta a lo que a programación y ejecución de políticas educativas se refiere. Finalmente, destacamos los elementos que interrelacionados con la lingüística, constituyen los aportes de la antropología de Levi-Strauss.^{19,20, 21,22,23}

Los Aportes de la Lingüística a las Ciencias Sociales y la Idea de Diversidad Cultural desde la perspectiva de Levi-Strauss..

Desde que Claude Levi-Strauss vinculado al movimiento estructuralista desde los años cincuenta propone nuevos enfoques teóricos en casi todos los ámbitos de las

ciencias sociales, establece con ellos las bases de una teoría general de la cultura. En ella hace énfasis sobre las estructuras ocultas que operan en la cultura e intenta mostrar que no existe gran diferencia entre las formas de pensar de la cultura occidental y de las llamadas “culturas primitivas”. Entre los años 1935 y 1939 en el seno de ciertas comunidades indígenas de Suramérica, organiza y dirige la experiencia etnográfica y los trabajos de campo que lo llevaran, años más tarde, a fundamentar sus ideas sobre la mentalidad del “hombre primitivo”.

En efecto, en la *penseé Sauvaeg (1962)*, una de sus obras más complejas, Levis Strauss hace referencia a una modalidad independiente y autónoma de pensamiento que opera en el núcleo de todas las culturas. En *tristes trópicos*, escrito en 1955, había presentado su enfoque sobre fundamentos de la sociedad así como las condiciones del conocimiento antropológico y de la experiencia etnográfica.¹⁹

No obstante esa experiencia etnográfica, Levi-Strauss consagrara sus mayores aportes a la antropología teórica, a la etnología. De sus encuentros en Nueva York con el lingüista Román Jakobson, unos de los fundadores *del Círculo de Praga*¹⁹, Levis Strauss se inspiran en los principios de la lingüística estructural e incorpora el uso de métodos lingüísticos a la antropología y a las ciencias sociales, con lo cual se inició la aplicación de esos métodos a otras ciencias sociales así como a otras áreas como también a otras aéreas como el psicoanálisis o la crítica literaria. Es así como concebí la antropología estructural en la sus estudios sobre mitos y parentescos apoyan en gran medida en la dualidad significado/valor de Fernindad Saussure.^{19,20}

La extrapolación de la lingüística a las ciencias sociales le permite establecer comparaciones entre el funcionamiento del aparato bucal humano en la articulación y selección de los sonidos, por una parte, y la posibilidad de la sociedad y la cultura, por la otra, para elegir de manera coherente y particularizada distintas actitudes entre una amplia gama de éstas. Por lo demás, la vida en sociedad se basa sobre un vaso conjunto de sistemas simbólicos entre los cuales el lenguaje es uno de ellos, utilizado por el hombre en su interior social.

Al aplicar a las ciencias sociales los principios Saussurianos- la lengua como sistema sincrónico- Levi-Strauss describe la sociedad como la interacción entre sus diversas características.

La concepción sincrónica tiene la misma prioridad en ciencias sociales que en la lingüística y por los mismos motivos. La historia de un pueblo es irrelevante para el funcionamiento cotidiano de su estructura social, así como la historia de un sistema lingüístico es irrelevante para su funcionamiento como sistema. Y así como Saussure procuro comprender los principios universales más allá de la variedad de las lenguas individuales, Levi-Strauss también fue más allá de los datos antropológicos.

Ciertamente, de la amplia obra de Levi-Staruss no deja de reconocerse su influencia en el debate sobre los problemas de los que adolece la llamada civilización. Es así como escribe el ensayo *Raza e Historia* (1952), invitado por la UNESCO, como parte de su programa de lucha contra el racismo. Unos veinte años más tarde, su conferencia de *Raza y cultura* (1972) viene a cumplir la misma finalidad nuevamente a petición de la UNESCO, en el ensayo expone sus ideas sobre el progreso y la diversidad cultural, los cuales completa en *Raza y cultura*, de manera que para ambos trabajos viene a formar todo.

En Raza e Historia Levis-Strauss¹⁹ expone idea de progreso, lo cual está asociada a la necesidad de la existencia y subsistencia de una diversidad cultural en la que no solamente se favorezca el intercambio a través de los contactos entre las diversas culturas, sino que también se preserven, aunque moderadamente, ciertas diferencias entre las culturas⁶. Su idea sobre la civilización se sustenta de hecho en una diversidad cultural o coalición de culturas en la que cada una de ellas conserve su identidad. De allí que podemos inferir la estrecha relación entre las nociones de diversidad cultural y civilización, en función de la idea de progreso en Levis-Strauss para quien “... la civilización implica la coexistencia de culturas que se ofrecen entre ellas el máximo de diversidad...” Por lo que “...todo progreso cultural se debe a una coalición entre culturas” “[y] ... hemos admitido que esta coalición era más fecunda cuando se establezca entre culturas diversificadas..” (19).

En raza y cultura, Levis-Strauss evoca la noción de coalición a la que había recurrido veinte años antes de fundamentar su idea de que una “historia acumulativa” no podía estar basada en la existencia de culturas separadas. En efecto, lo deseable es que las culturas se mantengan diversas o que se renueven en la diversidad a través de intercambios con otras culturas. Pero, al mismo tiempo, como le señala el mismo Levis Strauss a Dieder Eribson en su libro de conversaciones *De Pries et de loin* (citado en Levis-Strauss, 1996), “... es preciso que cada una ponga en ello una cierta resistencia pues... Tanto la ausencia como el exceso de comunicación tiene sus peligros.” (p.30). Peligro a los cuales hace nuevamente referencia durante la

⁴ En lugar de *El pensamiento salvaje*, una traducción más apropiada sería la de *El pensamiento natural*, ya que las expresiones referidas a un *hombre primitivo* o una mentalidad primitiva carecen de connotaciones peyorativas en las teorías de Levi-Strauss.

entrevista que le hiciera Fernando Martorelli (1989) en el Laboratorio de Antropología del *Collège de France*, en París; allí Levi-Strauss afirma que:

Las diferencias tienden desgraciadamente a debilitarse en la medida en que la civilización de tipo occidental, industrial, tiende a extenderse un poco por todas partes Si fuéramos hacia una civilización única homogénea, en todo el planeta, se podría decir que la antropología no tendría objeto o, mejor dicho, que su objeto habría cambiado de naturaleza. (p.1)

Sin embargo matiza en esta entrevista su afirmación al expresar su creencia en el hecho de que “... nuestro mundo industrializado y urbanizado no es más que unas de las formas de la diversidad cultural...”⁽¹⁹⁾

La Teoría de Noan Chomsky y la adquisición de estructuras lingüísticas NO MATERNAS

La teoría propuesta por Noan Chomsky^{21,22} para el análisis de las adquisiciones lingüísticas-maternas o no- descansa sobre tres supuestos: el factor genético (innato) o biológico del lenguaje llamado “*Gramática Universal*” (GU), el aspecto psicológico del lenguaje y la configuración genética de las lenguas naturales en su totalidad.

Según la teoría Chomskiana, Los niños nacen con una habilidad innata para asimilar estructuras de lenguaje. En su Teoría de la Gramática Universal, Chomsky postula que todos los lenguajes humanos están contruidos sobre una base estructural común. Por lo tanto, Chomsky argumenta que la adquisición del lenguaje ocurre por

la capacidad del niño de reconocer la estructura basal que es la raíz de cualquier lenguaje.^{20,21}

La teoría del desarrollo del lenguaje en los niños de Noan Chomsky se basa en el principio de que "nuestro lenguaje es el resultado de descifrar un programa genéticamente determinado". Chomsky asevera que los niños tienen inicialmente, y luego desarrollan consecuentemente, una comprensión innata de la gramática, sin importar dónde han sido criados. El término que Chomsky asigna a este sistema innato gramatical, que sustenta todos los sistemas de lenguaje humano, es "Gramática Universal".²¹

Los niños aprenden el lenguaje más eficientemente durante un período crítico, el cual va aproximadamente desde el nacimiento hasta la pubertad. Los niños pasan por una etapa de alerta lingüística, durante la cual su comprensión del lenguaje es más flexible que en períodos posteriores de su vida. "Existe un período particular en la maduración en el cual, con un estímulo externo adecuado, la capacidad se desarrollará y madurará de manera bastante abrupta", explica Chomsky. Si los niños son expuestos frecuentemente a varios lenguajes durante su período de formación, normalmente son capaces de demostrar habilidades multilingües.²²

El lenguaje, está diseñado para comunicar un rango infinito de mensajes, ideas y emociones. Por lo tanto, el lenguaje es una construcción que evoluciona constantemente, sujeto a revisión por aquellos que lo utilizan para el habla o la escritura. Los niños, en particular, a menudo usan el lenguaje de maneras creativas

⁵ *El círculo de Praga* retoma los principios de la lingüística estructural de Fernindad de Sausse a Saber, el estudio de la lengua como sistema

debido al hecho que no están familiarizados con la manera adecuada de usar las palabras y las frases.^{22,23}

Los Aportes de Vigotsy

Lev Vigotsy es considerado como uno de los psicólogos más importantes del siglo XX. A pesar de su corta vida, su obra es densa y refleja un pensamiento complejo que no puede reducirse con facilidad a unos o dos conceptos claves. En ella, destacan trabajos referidos a los problemas de adquisición de las lenguas no maternas, incluso si en algunos momentos aborde el tema a manera de ejemplos.

La obra de Leav Vigotsy, considerado como el fundador de la psicología soviética, ha llegado tardíamente a Occidente, al igual que la de Bajtin, también soviético, debido a la situación de su pensamiento ha influido en la concepción psicolingüística actual en lo concerniente al lenguaje como fenómeno psicosocial supeditado a otros aspectos como la conciencia y aprendizaje.²⁴

En la psicología de Leav Vigotsy, lo lingüístico tiene un rol principal interesándose en el lenguaje en relación con la inteligencia. Esta es definida como la capacidad para comprender y hacer uso de los dispositivos intelectuales y lingüísticos, culturalmente transmitidos. El rol del lenguaje, entonces, no se limita a la representación del mundo, sino que también se lo comunica a los demás. En ambos casos, se trata de un lenguaje generativo.²⁴

Es precisamente la apropiación de este patrimonio generativo para la construcción del mundo por parte del niño, lo que interesa a Vigotsy, quien al respecto, al igual

que Piaget, era constructivista. Sin embargo, las teorías de Vigotsy y de Piaget difieren en cuanto a la génesis del lenguaje. De esta manera Vigotsy la base del lenguaje que se inicia en la interacción comunicativa con los adultos, es social, y su desarrollo es autónomo e independiente del desarrollo psicobiológico en los primeros años de vida humana. Por el contrario, la base de las funciones psíquicas elementales, teniendo un desarrollo natural, es individual. Es en el momento en el que desarrollo psíquico y lingüístico convergen que Vigotsy sitúa el despertar de la conciencia.²⁴

Del mismo modo, el lenguaje y la experiencia sociocultural del niño van a determinar el desarrollo del proceso de maduración psíquica, se manifiestan en las llamadas “funciones psíquicas superiores”. Ellas consisten en la puesta en práctica de estructuras racionales que se realizan bajo formas de sistemas de signos, siendo el lenguaje el principal de ellos. Estas funciones son de naturaleza interpsíquica ya que se construyen a través de los intercambios con el entorno.

En la concepción de Vigotsy, toda adquisición lingüística se reduce al proceso que permite el paso de un sistema de signos exterior al sujeto hacia su interior, es decir, el paso de lo interpsíquico (lo externo y social) a lo intrapsíquico (lo interno e individual). En el caso de la adquisición de un nuevo sistema de signos una segunda lengua (L2), por ejemplo es necesario que el sujeto disponga de estructuras psíquicas internas, bajo forma de signos previamente interiorizados, que le permitan la nueva adquisición. Ello significa que el proceso de adquisición demanda condiciones que tienen que ver específicamente con la actividad interior del sujeto, además de la

interacción social del entorno. De esta manera, la adquisición eficaz del lenguaje requiere colaboración de otros que dominan ya su utilización pero ello no es una dimensión suficiente.

Esta integración entre la interioridad del niño y su mundo exterior constituye un concepto fundamental en la Teoría de Vigotsky: la Zona de desarrollo personal (ZDP), esta es definida por Brunner (1989) como “la capacidad diferencial del niño para captar y utilizar las señales e instrucciones de aquellos que son mas eruditos, más conscientes y más expertos que él, y quienes, de hecho, colaboran con él, p.e, intentando “enseñarles”. El proceso de desarrollo se convierte así en un “proceso asistido”, siendo el lenguaje su principal instrumento. De aquí se desprende que es la dinámica de la relación entre lo que el niño puede hacer solo y lo que él hace en colaboración con un adulto, lo que interesa a Vigotsky, más que el nivel de desarrollo alcanzado por el niño en un determinado momento, lo cual tiene que ver esencialmente con el proceso de aprendizaje. Si se aplica el concepto de ZDP al aprendizaje de una segunda lengua, podemos interpretarlo como la adquisición de un nuevo sistema de signos a partir de sistemas ya interiorizados en los cuales la lengua materna ocupa claramente un lugar central.

Ahora bien, si bien es cierto que algunas adquisiciones dependen de otras anteriores, ese no parece ser el caso en lo que respecta a una segunda lengua. La lengua materna (LM) es el substrato indispensable para la adquisición de L2. Es ella que le proporciona la base semiótica fundamentalmente en el plano de organización semántica sobre la cual se pondrá instalar un nuevo código.

Los procesos de adquisición dependen, por una parte, de los conceptos “espontáneos” cuya instalación se realiza, no bajo un control racional, sino a través de la interacción, también espontánea, entre el sujeto y su medio; por otra parte, esos dependen de la puesta en práctica de estrategias racionales que, de hecho, son las del aprendizaje escolar. De esta manera la gramática retoma los mecanismos espontáneos del lenguaje en el plano de lo consciente. A través de la práctica de la gramática, el niño adquiere el manejo del concepto, es decir, la aptitud para la generalización y, por ende, una mayor capacidad de adaptación a la diversidad de lo real. En este sentido, la gramática depende de lo que Vigotsky llama conceptos “científicos”, que se diferencian de los “espontáneos” en tanto que estos últimos se adquieren al margen de los procesos objetivos conscientes puestos en práctica, como es el caso de LM. Entre ambos conceptos existe, por lo demás, una relación dialéctica que permite un enriquecimiento o conocimiento superior de la lengua materna aportado por el proceso de adquisición de la segunda lengua.

El problema de los conceptos científicos es, en el fondo, el del aprendizaje escolar. Pero, considerar solamente los aspectos propios del código, como la gramática o el léxico, sería reducir a muy poca cosa las relaciones del niño con el lenguaje. Así pues, los aspectos formales son, en gran parte, determinados por toda una serie de implicaciones de orden psíquico, simbólico, imaginario, afectivo (las estructuras del inconsciente), social y cultural, cuya naturaleza evoluciona con la edad. El lenguaje, como principal organizador del pensamiento, depende para su desarrollo de la relación que se establece entre estos diferentes factores. Es por ello

que, hasta su llegada a la escuela, la consciencia lingüística del niño ignora ampliamente los aspectos sistemáticos del código, con excepción de los fonéticos y semánticos ya que ellos le permiten desarrollar la parte lúdica del lenguaje; de hecho, esta conciencia es espontánea y fundamentalmente discursiva.²⁴

A diferencia de Chomsky quien se ha declarado escéptico acerca de la pertinencia didáctica de su teoría, concebida para otros fines Vigotsky¹⁹ centra su interés en dos cuestiones de particular importancia para la enseñanza de las relaciones entre lengua, desarrollo y aprendizaje y la adquisición de la lengua escrita. Gran parte de sus investigaciones están dedicadas, de hecho, a los aspectos verbales del aprendizaje y la enseñanza, expresados en el énfasis sobre el papel regulador del lenguaje, tema fundamental del pensamiento de Vigotsky¹⁹. En lo concerniente al primer aspecto, relaciones entre lengua, desarrollo y aprendizaje Vigotsky¹⁹ señala la importancia de la comunicación verbal (con el docente o con los compañeros) en los procesos de aprendizaje refiriéndose a las zonas de desarrollo próximo (ZDP) que ya antes se ha abordado en las que sitúa el aprendizaje y, por consiguiente, la instrucción, la cual debe preceder al desarrollo.

En efecto la ZDP existen entre las distintas etapas del desarrollo, un niño en edad escolar, por ejemplo, podrá adquirir el dominio autónomo de ciertas operaciones con ayuda del maestro a través de ejemplos, consignas o correcciones. Con respecto a la adquisición de la lengua escrita, Vigotsky analiza el papel de la enseñanza de esta y de la gramática en el desarrollo del lenguaje. Según Viigotsky, en el contexto escolar el niño aprende a utilizar sus destrezas de manera consciente gracias a la enseñanza

de la escritura y de la gramática, aun cuando se adquiriera nuevas formas gramaticales o sintácticas. Ello significa que la gramática y la escritura contribuyen a que el niño alcance un nivel superior en la evolución del lenguaje.

En la adquisición de la lengua escrita se cumple un proceso totalmente diferente del de la adquisición del lenguaje oral. En el primero, se opera un esfuerzo consciente que demanda una gran capacidad de abstracción, siendo la escritura una función diferente del lenguaje oral y, además con una gramática específica. Así mismo, se produce más tarde que el proceso de adquisición de la lengua oral, el cual se cumple a temprana edad y de manera no consciente. Las diferencias entre uno y otro tipo de lenguajes se refieren igualmente a estructura, funcionamiento, y desarrollo.

En el marco de esta investigación se puede afirmar que el pensamiento Vigotsiano permite revisar la problemática de la adquisición lingüística en el contexto escolar a partir de la valoración de las variables didácticas referidas al papel mediador del lenguaje en los procesos de aprendizaje, considerados ampliamente por Vigotsky. La práctica de los niños en la escuela en relación con un determinado problema, por una parte, y la comunicación que el establece con sus maestros y compañeros sobre esa actividad, por la otra, constituyen los pilares fundamentales en el proceso de enseñanza.²⁴

De esta manera, se establece una relación con el desarrollo lingüístico y el metalingüístico, representado este último por el lenguaje utilizado al hablar sobre las

actividades realizadas en la escuela, particularmente en el aula. Así pues, la gramática y la escritura ayudan al niño en el logro de un nivel superior en la evolución del lenguaje. De allí, la especial atención de Vigotsky hacia la lengua escrita, específicamente hacia el aprendizaje de la escritura y la alfabetización como actividades primordiales de la escuela.

La alfabetización representa, así, un desarrollo cognitivo-lingüístico en sí, en la medida en que ella requiere una toma de consciencia de los procesos lingüísticos puestos en práctica por el niño. El aprendizaje de la lectura, por su parte, contribuye a que el niño desarrolle una conciencia más profunda, mas al corriente de su propio discurso.

Desde el Subsistema de Educación Inicial Bolivariana (SEB) un Rito de Paso en las Lenguas indígenas en Venezuela

El SEB brinda atención educativa al niño y la niña entre cero (0) y seis (6) años de edad, o hasta su ingreso al subsistema siguiente, concibiéndolo como sujeto de derecho y ser social integrante de una familia y de una comunidad, que posee características personales, sociales, culturales y lingüísticas propias y que aprende en un proceso constructivo e integrado en lo afectivo, lo lúdico y la inteligencia, a fin de garantizar su desarrollo integral.

Su finalidad es iniciar la formación integral de los niños y las niñas, en cuanto a hábitos, habilidades, destrezas, actitudes y valores basados en la identidad local, regional y nacional, mediante el desarrollo de sus potencialidades y el pleno ejercicio

⁶ Al final de su ensayo, Levis-Strauss alerta sobre la necesidad de evitar un "particularismo ciego", a la vez hace énfasis sobre lo inconcebible de una "humanidad confundida en un género de vida único...." (p.129)

de sus derechos como persona en formación, atendiendo a la diversidad e interculturalidad.

Los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil, en concordancia con los fundamentos pedagógicos, se puede establecer que el subsistema de Educación Inicial Bolivariana persigue como propósito la formación integral de los niños y las niñas, en cuanto a hábitos, habilidades, destrezas, actitudes y valores basados en la identidad local, regional y nacional, mediante el desarrollo de sus potencialidades y el pleno ejercicio de sus derechos como persona en formación, atendiendo a la diversidad e interculturalidad.

La construcción curricular, fundamentada en una visión humanista social, parte de una concepción del desarrollo como un proceso que se produce a lo largo de toda la vida y que se origina por la combinación de estructuras biológicas (lo genético) y las condiciones sociales y culturales (ambiente); de manera que, pueda afirmarse que el desarrollo social de la persona (relación herencia - ambiente) determina la condición humana. En consecuencia, las particularidades del individuo en un ambiente que le provea de actividades, experiencias de vida humana y de aprendizajes, dan lugar al desarrollo.²⁵

La Educación Inicial Bolivariana, recurre a la articulación de los aprendizajes y los elementos *afectividad*, *inteligencia* y *lúdico*, los cuales guardan plena correspondencia con los pilares fundamentales de la Educación Bolivariana: Aprender a Crear, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Reflexionar y Aprender a Valorar.²⁵

La *afectividad* tiene como fin potenciar el desarrollo social, emocional, moral, cognitivo y del lenguaje del niño y la niña de 0 a 6 años; razón por la cual resulta esencial que esté presente en todas las actividades y momentos que se planifiquen en la práctica educativa, incluyendo las orientaciones que se brinden a la familia, maestros y maestras, para que los niños y las niñas avancen en sus aprendizajes y desarrollo integral.

Además, la *afectividad*, articulada con las experiencias de aprendizaje de carácter *lúdico*, promueve en los niños y las niñas el aprendizaje, en la medida en que favorecen la posibilidad de aprender con los demás, acordar y cumplir normas sociales.²⁵

El *juego*, brinda a éstos y éstas la posibilidad de aprender con los otros niños y las otras niñas, de utilizar las propias estrategias de resolución de problemas desde puntos de vista diferentes, encontrando soluciones comunes, convirtiendo a los conocimientos en un desafío que contribuya a fomentar la confianza y la alegría, porque abre nuevas interrogantes que favorecen el desarrollo de nuevas capacidades. Por su parte, el elemento *inteligencia* se orienta a desarrollar las potencialidades físicas, psicológicas e intelectuales que trae el niño y la niña al nacer y que los y las vinculan con el mundo físico, cultural y social.²⁵

Por ello, es importante que la educación del niño y la niña en los primeros años de vida ofrezca oportunidades que favorezcan el fortalecimiento de los sentidos, las emociones, el lenguaje, la afectividad, las relaciones, en cantidad y calidad, que les

permitan desarrollar al máximo sus potencialidades. De manera que, mientras más sistemáticos sean éstos y mientras más temprano se inicien, mejores resultados se obtendrán.²⁵

Este planteamiento, supone que todos y todas nacemos con determinadas potencialidades, las cuales se desarrollan en mayor o menor grado dependiendo, sobre todo, de lo que el ambiente y los adultos y las adultas ofrezcan. De ahí, la importancia de una estrecha interrelación entre familia, maestros, maestras, adultos y adultas en la Educación Inicial Bolivariana.

Desde la Etnias Indígenas a la Lingüística

Las lenguas indígenas constituyen un grupo minoritario, pero muy importante para el país, ya que representan su herencia lingüístico-cultural. La situación lingüística de los pueblos indígenas ha significado otra tensión en sus relaciones con la cultura nacional”²⁶. En 1992 a 2001, el número de los hablantes de lenguas indígenas descendió el 10%; para 2001, el 70% de la población indígena hablaba su lengua y el 25% no la hablaba, con un 5% no declarado²⁷. El 80% de los indígenas mayores de 5 años habla su lengua indígena y de estos, el 75,69% es bilingüe, mientras que el 20% sólo se expresa en español.^{28,29,}

Sin embargo, existen casos de comunidades indígenas multilingües, como por ejemplo las de la cuenca del Río Negro, que “dominan conjuntamente el Warekena, el Baniva, el Ñengatú, el español y el portugués”³⁰, o grupos cercanos al Esequibo que dominan el castellano, el inglés y su propia lengua.³⁰ Respecto a la distribución de

los hablantes indígenas entre áreas urbanas y rurales, los datos del último censo revelan que, en las primeras, el 64% de los indígenas habla el idioma de su pueblo y el 30% no lo habla, con el 6% no declarado, mientras que en las áreas rurales, el 85% domina su lengua indígena y el 13% no la domina, con el 2% no declarado. Más del 90% de los indígenas que pertenecen a las etnias Sanemá, Yanomami, Jodi, Yekuana, Barí, Eñepá, Piaroa y Pemón, y más del 80% de los indígenas de las etnias Warao, guajiro y pumé mantienen su lengua (no la han perdido, sigue hablando su lengua Indígena). Con el 70% figuran Wayuu y Yukpa.³¹

En cuanto al manejo del dialecto indígena, los datos del censo de 2001 revelan que un promedio de 70% de la población indígena puede hablar el idioma de su pueblo, mientras que aproximadamente el 30% no la sabe hablar. Respecto a esta problemática, existen casos dignos de reflexión, como por ejemplo, cero hablantes del idioma Waikerí, o un número casi inexistente de hablantes de los idiomas Arawako (1), Mapoyo (12) o Arutani (22). De igual manera, es preocupante el número reducido de hablantes de Añú, Baré y Baniva, en proporción con la cantidad total de los integrantes de estas etnias. En el caso de los Añú, la situación es más grave aún, ya que estos están perdiendo, de manera sistemática y simultánea, tanto su lengua como su cultura³¹.

En la época de la globalización y de los contactos crecientes entre la población indígena y la población criolla en Venezuela, se incrementa la destrucción de las fronteras culturales entre las etnias indígenas y los demás residentes del país. Como los indígenas están en condiciones de inferioridad numérica y subordinación cultural,

estos contactos, en la mayoría de los casos, terminan en que los indígenas empiezan a experimentar vergüenza étnica, se vuelvan bilingües y adoptan actitudes de desprecio por sus lenguas y sus raíces. En el caso de los Wayuu, por ejemplo, los representantes de este pueblo “han recibido educación universitaria y muchos han aprendido a no ser como sus padres y sus abuelos” ⁽³²⁾.

En Venezuela existe la dificultad para la permanencia futura de los pueblos Indígenas con sus identidades lingüístico-culturales propias, porque aun siendo pueblos pequeños, son pueblos sólidos, y en un futuro estos pueblos “seguirán existiendo en forma indefinida, es decir sin estar sujetos a la amenaza permanente de la extinción física o identitaria [...]” y serían “culturas modificadas pero con un sello de identidad peculiar” ⁽³²⁾. Pese a todas las amenazas que pesan sobre los pueblos indígenas, aún representan una quinta parte de la superficie de la tierra” ⁽³²⁾.

Las lenguas sucumben más rápidamente que las identidades. Por tanto, las interrogantes: ¿qué idioma o idiomas hablarán estos pueblos? Y ¿hablarán en su propio idioma o se plegarán a algún idioma mayoritario?, quedan aún sin respuesta, aunque es obvio que el resultado de estos procesos sea la reestructuración y una nueva ordenación del panorama lingüístico, tanto nacional como internacional ⁽³³⁾.

En relación con esta problemática, existe el peligro de desaparición para siempre de las lenguas de algunos de estos pueblos; por ejemplo, la situación del Warekena, Arutani, Sapé o Makó es alarmante, porque estas lenguas casi no tienen hablantes. Así, el Sapé, lengua que se habla en las orillas de los ríos Paragua y Karúm, cuenta

con apenas seis hablantes, mientras que la situación de la gran mayoría de las demás lenguas es delicada.

Los dialectos indígenas de la nación venezolana merecen toda nuestra atención por su cualidad de portadores de culturas milenarias únicas e insustituibles cada una, y por su valor — siempre creativo, estético y expresivo—. Los conocimientos atesorados por las lenguas, hoy minorizadas, depende [...] la supervivencia del planeta”. Por estas razones, conservar las lenguas indígenas y todas las demás que se hablan en el país, significa conservar la sabiduría y la diversidad.³³

Sin embargo, la globalización es percibida por los indígenas como amenaza a sus lenguas, este fenómeno provoca “una nueva presencia de las civilizaciones olvidadas / excluidas al interior de las propias culturas de los países industrializados”. La desaparición de las lenguas indígenas, sin duda alguna, no se producirá ni hoy ni mañana. La muerte de las lenguas es un proceso gradual y complejo y no se puede inscribir una única causa en el certificado de su defunción.³⁴

Interculturalidad, Bilingüismo, y Educación

En términos generales, la Educación Intercultural Bilingüe se puede definir como la planificación de un proceso educativo, en el cual se usan como instrumentos de educación la lengua materna de los educandos y ellos a lengua, con el fin de que ellos se beneficien con el aprendizaje de ésta, a la vez que mantienen y desarrollan su lengua materna.³⁵

Esta definición implica la planificación de la enseñanza en dos lenguas y la elaboración de actividades curriculares pertinentes para dos lenguas de instrucción: la lengua indígena y el español. La Educación Intercultural Bilingüe se implementó inicialmente en 140 comunidades de 9 pueblos indígenas³¹ en el primer grado de la educación básica de las etnias Jivi, Kariña, Pemón, Pumé, Wayuu, Warao, Yanomami, Yekuana y Yukpa, con la posterior incorporación de los Piaroa y los Arawako. Luego, estos programas se extendieron a la segunda y la tercera etapa de la educación básica (hasta el 9.o grado), y se estudió la posibilidad de implementar el Régimen en la etapa preescolar, diversificada y superior³⁶

En el plan de estudio de la educación básica se incorporaron las áreas de Educación para el Trabajo y Educación para la Salud y Lengua, con énfasis especial en el conocimiento de la lengua Castellana y el Dialecto Pumé. Sin embargo, al margen del programa oficializado de la educación intercultural bilingüe, existen escuelas donde los propios maestros indígenas demuestran creatividad y producen sus materiales originales, emplean estrategias novedosas, usan el idioma oralmente cuando no cuentan con suficiente material escrito, hacen valer su cultura e idioma y les dan mayor peso que a los programas oficiales. Esto sucede, por ejemplo, en las etnias Wayuu, en algunas escuelas en Delta Amacuro y en Amazonas (E. Mosonyi, entrevista personal con la autora, 28 de junio de 2009, Caracas).

En el nivel universitario, existen ciertos logros en Venezuela en cuanto a la enseñanza de las lenguas indígenas, tanto a los indígenas como a no-indígenas. Así,

por ejemplo, se imparte el idioma Warao en la Universidad Central de Venezuela como materia electiva. Además, dos lenguas indígenas, el Wayuu y el Kariña, se enseñan en la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), en Caracas, como actividad de extensión, desde febrero de 2005. En la sede de esta Universidad en el estado Falcón, el Wayuu figura como lengua obligatoria en el marco del programa de formación de grado de la carrera Educación integral. La coordinadora del Centro de Idiomas de la UBV, profesora Alba de Osorio, comenta que de esta manera “en la UBV hemos roto paradigmas y nos salimos de la óptima anglosajona que tenían las universidades tradicionales”⁽³⁷⁾.

En la Universidad del Zulia y en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador también sigue habiendo experiencias muy exitosas con la enseñanza del idioma Wayuu. De esta última depende la red Mácaro, sistema que se extiende por todo el país y cuenta con decenios de años de existencia, donde se imparte la carrera Educación intercultural bilingüe a nivel técnico y aprender la lengua indígena es requisito obligatorio.

Lamentablemente, en el resto de las universidades nacionales sólo hay cursos relámpagos, clases ocasionales, materias electivas, de muy poca cobertura en cuanto al número de participantes. Por estas razones, todas éstas son experiencias insuficientes tanto para el criollo como para el indígena, porque no dan cobertura ni a los criollos interesados o potencialmente interesados en profundizar su conocimiento de alguna lengua indígena, ni a los indígenas verdaderamente preocupados por los aspectos prácticos o teóricos de su idioma. Además, en términos de extensión y

sistematicidad, ninguno de estos cursos es irreversible: cuando un maestro se retira, en general nadie lo reemplaza, y se presenta el problema de falta de continuidad (E. Mosonyi, entrevista personal con la autora, 28 de junio de 2009, Caracas).

Como experiencias exitosas en el marco del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, cabe mencionar las Escuelas Madre Mozzarella de Puerto Ayacucho, Yanomami en el Alto Orinoco, Ocamo, Mavaca, Platanal, Shapono Itinerante y Monseñor Jáuregui en la Isla de Ratón, Juan Flores de Caño Grulla en el municipio de Autana, del estado Amazonas, y otras^{38,35} donde se respetan los idiomas de los indígenas, sus tradiciones, costumbres y valores, siendo el estado Amazonas un ejemplo de la implementación de este Régimen, debido a su aplicación gradual y consistente.

Uno de los mayores obstáculos que enfrenta la Educación Intercultural Bilingüe, es la falta de textos escolares, tanto desarrollados por los propios indígenas como traducidos a idiomas indígenas; por esta razón, en muchos planteles educativos todavía no se ha implementado. Sin embargo, estas fallas se han venido subsanando; por ejemplo, a partir de 2005, el Ministerio de Educación y Deportes, mediante la Dirección de Educación Indígena, ha publicado periódicamente textos de iniciación a la lectura, cartillas, libros de gramáticas pedagógicas y diccionarios bilingües, en diversos dialectos indígenas: Yukpa, Wayuu, Kurripaco, Warekena, Piaroa, Baré, Kariña, Warao y otros.

Estos textos se distribuyen en las escuelas indígenas de todos los estados que tienen poblaciones indígenas, por pequeñas que sean. Uno de los últimos textos, publicados recientemente, fue la *Guía pedagógica Kariña para la educación intercultural bilingüe*^(39,36), para la población indígena Kashaama del estado Anzoátegui, siendo esta publicación resultado de estudios lingüísticos y antropológicos dirigidos por Gabriela Croes y Jesús Galindo, con el propósito de incentivar el estudio del dialecto Kariña y sostener la identidad indígena nacional

La Educación Intercultural Bilingüe ha sido duramente criticada durante años. A nivel teórico-conceptual, las críticas señalan que en Venezuela, al igual que en muchos otros países latinoamericanos, el sistema educativo oficial del Estado-Nación desarrolla un modelo educativo que, adecuado o no, lo impone a los distintos grupos étnicos, “sin consideración alguna de las probables y devastadoras consecuencias que puede originar”⁽⁴⁰⁾, donde se enseñan los contenidos culturales autóctonos desde la epistemología oficial de la escuela y no desde la propia cultura étnica. Este modelo no corresponde ni en sus orígenes, ni en su concepción, orientación o contenidos, al tipo de educación que cada grupo étnico se ha forjado durante toda su historia, por lo cual se le puede considerar como inviable, ya que implica una permanente violación del acervo cultural de las etnias, y sin pertinencia cultural no hay posibilidad de pertinencia curricular.

En el caso en que a alguna comunidad indígena se le permita participar en la planificación y la ejecución de algún proyecto educacional, se le impone “una

asesoría educacional y técnica, ya que se supone que no son capaces de realizarlo por sí mismos”⁴¹ impidiendo así el diálogo entre culturas.

A nivel de su implementación práctica, la Educación Intercultural Bilingüe también ha presentado ciertas fallas, entre ellas, la insuficiencia de docentes conocedores de idiomas indígenas y la escasa preparación docente de los mismos, falta de materiales instruccionales, poca atención a los nichos lingüísticos y deficiente preparación del personal que supervisa la implementación de la educación bilingüe.

En los años ochenta surgió la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) -también llamada Educación Intercultural Bilingüe (EIB)- como un paso adelante en el proceso bilingüe que comentamos, si bien continúa coexistiendo con la educación bilingüe bicultural, término al que siguen apegados los países centroamericanos. Esta propuesta alternativa que «concibe lo bilingüe y lo intercultural en una doble y complementaria dimensión de un mismo proceso educativo» (Educación y Poblaciones Indígenas en América Latina, UNICEF, Santafé de Bogotá, 1993), habida cuenta su mayor complejidad, ha sido objeto de interpretaciones diversas aunque no necesariamente contradictorias. Procedemos a continuación a su resumen, sobre la base de la más reciente documentación llegada a nuestro poder.

El término «bicultural», es utilizado en algunos países como sinónimo de despojarlo de la connotación que éste pudiera tener de enfrentamiento entre dos culturas y aproximarlos más a la noción de pluralismo cultural.⁴² Los proyectos bajo la etiqueta de «bicultural» por lo general no han cumplido sus objetivos, ya que,

como lo bicultural presupone la existencia de dos sistemas culturales que pueden tener un nivel de relación en un plano de igualdad» y «no es este el tipo de relación entre las etnias indígenas y el sistema cultural mestizo occidental». Ello implica, según este autor, la relatividad del término cultural, ya que de lo que en realidad se trata es de la existencia de múltiples expresiones culturales en búsqueda de su referente principal. «En este tránsito, el sistema cultural dominante tiene relaciones fundamentalmente bilaterales con las etnias indígenas, promoviendo así la fragmentación y retardando históricamente el proceso de interculturalización sin dominación ni dependencia.^{43, 40}

Existen dos concepciones de la interculturalidad en el proceso educativo bilingüe. La primera se define como el manejo de dos o más códigos que posibilitan desenvolverse sin problemas en las respectivas culturas, es decir, «una educación orientada principalmente a mantener abiertos los canales de transmisión, adquisición y reproducción de la cultura indígena y, paralelamente, a favorecer la adquisición de otros códigos de comunicación, conocimiento y comportamiento». La segunda, como «la ampliación del código de referencia, mediante la adopción de elementos indispensables para afrontar los cambios inevitables que tienen lugar por el contacto o choque entre culturas así como por las dinámicas propias». En este caso, la educación sería «el proceso que facilita la articulación armónica e integral de lo nuevo a partir de una matriz cultural propia»^{43, 40}

Para la UNICEF esta modalidad es bilingüe, ya que los niños desarrollan el conocimiento de su propia lengua y se instruyen a través de ella al mismo tiempo que

aprenden una segunda lengua, generalmente la oficial del país respectivo. Es, por otro lado, intercultural, ya que parte de la cultura propia de los educandos para su revalorización y promoción, para así conseguir la plena identificación con ella, al mismo tiempo que les facilita la apropiación de técnicas y prácticas pertenecientes a otros pueblos. De esta forma se consigue «una capacidad propia y libre en los educandos para la selección y generación de respuestas acordes con sus concepciones de vida y en respuesta a sus necesidades cotidianas de supervivencia y desarrollo». Al garantizarse por esta vía la continuidad histórica de las culturas aborígenes y su visión del mundo, la escuela podrá más fácilmente articularse con la comunidad, convirtiéndose en una institución útil y deseable, capaz de motivar a los niños indígenas.

Ahora bien, al profundizar en el sentido de la interculturalidad, se llega a dos conclusiones vinculadas entre sí, sobre las que están de acuerdo muchos analistas. En primer lugar, una vez asumido el carácter global e integrador de la cultura, la interculturalidad trasciende el sistema escolar y también el ámbito educativo, sin poder reducirse sólo a él. Pero como vimos antes, los nuevos espacios conquistados por las lenguas indígenas son todavía muy reducidos, a pesar de que en las recientes normas se haga referencia a ellos, sobre todo a los medios de comunicación. En segundo lugar, la interculturalidad, como ya empieza a plantearse en algunos países de la región, no debe recaer únicamente sobre la población indígena, precisamente la más discriminada, sino que ha de involucrar a toda la sociedad para poder así fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíprocos.⁴³

Llegamos a la relación del Pumé y su ambiente, es importante para el desarrollo en siguientes apartados, la importancia de cómo hay la relación con sus tierras ancestrales, su selva, y su gente, para poder comprender las descripciones aportadas en el local de estudio..

En la visión indígena tradicional el ser humano y el ambiente son una misma cosa y es por ello que pueblos como los Pumé le rinden culto a la ley de causa y efecto, es decir, consideran que toda acción que realicen genera o produce una consecuencia, de allí que estén en constante estado de alerta y se relacionan con el medio natural desde una perspectiva de respeto a fin de no causar consecuencias indeseables que inevitablemente recaerían sobre ellos, a fin de llevarse en armonía con el ambiente y otros seres vivos.

En este sentido, los Pumé, están caracterizados por ser pescadores, cazadores y recolectores. Esta etnia le otorgan a la naturaleza un sitio importante dentro de sus creencias y tradiciones, en especial al agua y el moriche⁽⁴⁴⁾; el vital líquido originará, mediatizará y acompañará a las manifestaciones culturales del grupo; concurrirá, omnipresente, en la existencia total de los Pumé, ya que por allí se desplazan en sus curiaras, edifican sus casas y obtienen sus alimentos.

En el caso de los morichales la aprovechan al máximo extrayendo del tronco harinas, bebidas y gusanos que sirven de sustento alimenticio, además de tablas para pisos y plataformas; del racimo consiguen frutos, bebidas, mermeladas y leña y por último del cogollo sacan las verduras y fibras con las que realizan guayucos, maletas, calzados y sogas⁽⁴⁵⁾.

Así mismo, en esta cultura se practican danzas o bailes de agradecimiento por las cosechas: por la comida proporcionada a lo largo del año, se relaciona lo espiritual con lo ambiental, las almas son inmortales y existen diversos espíritus que se introducen en el ser humano, siendo el chamán el intermediario entre ellos, para realizar este baile es necesario la presencia de tres chamanes uno sacude una maraca emplumada, otro la maraca sin plumas y el último toca una trompeta hecha del moriche con una embocadura de cera, ellos presiden el baile circular y marcan el paso seguido por los demás. ⁽⁴⁶⁾.

En definitiva, los Pumé están íntimamente relacionados con el hábitat donde viven, conformados mayoritariamente por ecosistemas acuáticos, además los componentes de la naturaleza como el agua, luna, sol, selva, río y tierra hacen posible su subsistencia. Así mismo, como la gran mayoría de los pueblo indígenas tienen una cosmovisión muy marcada con estos componente, para ellos la luna es un rabipelado de un solo ojo prendido de las nubes por la cola, que de día duerme y de noche se mantiene alerta con un ojo abierto vigilando su alrededor. Ellos cuentan que si el rabipelado abre mucho el ojo, la noche será clara y otras veces sólo lo abre a medias, por eso hay noches con luna o sin ellas. ^(45,46).

La sociedad Pumé es la sumatoria de la transmisión de la cultura de generación en generación a lo largo de los siglos. Sus valores y costumbres, representan una forma de vivir en armonía con la naturaleza, es por ello, que a pesar de la intervención de otras culturas y la adopción de costumbres distintas a las originarias, se hace necesario la preservación y divulgación de sus tradiciones y saberes, para la

preservación de los mismos, como un acervo cultural que caracteriza a la gran mayoría de los indígenas en Venezuela.

Resulta comprensible que para estos pueblos sea tan importante la conservación de sus espacios naturales tanto como la protección de sus dialectos y sus tradiciones ancestrales, como lo apuntan ⁽⁴⁷⁾ no se puede hablar de preservación de los pueblos indígenas y sus culturas, sin preservar al mismo tiempo sus territorios ancestrales.

La relación de los pueblos indígenas con su hábitat es de suma importancia ya que ellos son conocedores y partícipes de la dinámica de dependencia recíproca. Además, a través de sus prácticas se mantiene el equilibrio ecológico porque están conscientes de que al producirse una alteración afectaría sus vidas y su cultura.

Para concluir este apartado, es necesario resaltar que el recorrido teórico que hemos trazado intenta la interpretación del estudio, describe unas indicaciones que dejan abierta la posibilidad de que las realidades locales y étnicas impongan una elaboración paralela y hasta opuesta con la que hemos aquí expresado. De hecho, no se trata de encerrarse en la teoría y obligar a la realidad a entrar en las categorías pre elaboradas, sino utilizar estas como indicadores de recorridos posibles, entre los tantos que existen y que, tal vez, pueden tener mayor valor, en una perspectiva completamente transcultural que permita finalmente relativizar los modelos occidentales impuestos como universales

BEa Tôkôî III:

DESDE LA PRIMERA INFANCIA PUME AL ESCENARIO CULTURAL: LA RELACIÓN CON LA TIERRA, CON LA SELVA Y CON SU GENTE EN EL MUNDO DE HOY PARA EL MAÑANA.

"Ahora, todos vivimos en el mundo.

En el principio crearon la hierba para que los animales comieran.

La hierba no fue sembrada por nosotros los humanos.

Por eso renace sola, porque así fue creada.

Porque lo hizo el Dueño. Los árboles renacen desde la raíz.

Cuando se derriba un moriche se piensa que se muere.

Pero no, renace desde la raíz. Porque fue sembrado por el Dueño Creador.

Ahora, lo que nosotros sembramos no hay que confiar que retoñe, porque es sembrado por nosotros.

Así es la cosa" (Fragmento de "La hierba y la serpiente Tiputipu")

El hogar de los niños en su primera infancia, de este estudio se ubican Comunidad Indígena de Boca de Tronador, aparecerán a continuación títulos y subtítulos que delimitan cada aparte constituyen una especie de "paseo geográfico" cuya finalidad es ayudar al lector a ubicarse en el escenario narrado en relación a un determinado contexto o situación.

LA COMUNIDAD Y SU ESCUELA: UN PRIMER ENCUENTRO

Viernes, 12 de Agosto 2011

Habíamos llegado a San Fernando de Apure, Capital del estado Apure, el día anterior en la noche, después de haber recorrido unos 677 Kilómetros desde Valencia,

en una travesía que incluía el paso de puentes, de cuatros Ríos, el Arauca, Capanaparo, Cinaruco, Caribe.

Había un contacto previo con el Antropólogo *Kleimer Correa,(KC)* funcionario desde hace largo tiempo del Ministerio de Salud Indígena del Estado Apure. Debido a su ocupación, el tiene un amplio conocimiento sobre la Problemática de las comunidades indígenas de la Zona en la que se ha desempeñado sus funciones, en lo que respecta a las condiciones sanitarias, sociales y educativas. Al explicarle el propósito del proyecto y las necesidades que teníamos de encontrar una institución educativa en la que se aplicase la Educación Intercultural Bilingüe, se dispuso a cooperar en nuestra búsqueda.

A las 9 am, KC, estaba puntual en el hotel donde estábamos alojados y en un bus del Ministerio de Salud Indígena, partimos hacia Elorza... Después de cinco horas de viaje, llegamos a Elorza municipio Rómulo Gallegos, En el Centro de Producción y Formación “Indio Alegre” donde nos alojamos hasta el día siguiente para partir hacia el lugar que finalmente encontraríamos lo que se necesita para iniciar el estudio. Para llegar al sitio abordamos transporte fluvial (canoas grandes), y salimos desde paso Caribe, atravesamos los Ríos Caribe, Capanaparo, Riecito durante 5 horas. Ese lugar, el sector de Boca de Tronador, está habitado por una comunidad indígena perteneciente a la etnia Pumé, cuya lengua materna es Yaruro. Además Adultos y Adolescentes en su gran mayoría hablan con cierta fluidez la lengua castellana, más no así los ancianos ni los niños antes de su entrada a la escuela; esta, en muy buenas

condiciones de infraestructura, es lo primero que encuentra el visitante al llegar a la comunidad. Y sin embargo estamos en el Alto Apure.

Tomando en consideración el aeropuerto de la ciudad, el trayecto se había extendido a lo largo de unos 89,92 kilómetros, en dirección este en la vía que conduce al principal puerto fluvial del estado, Paso Arauca, desde el cual pueden tomarse embarcaciones para recorrer todo el estado Apure.

OBSERVACIÓN VIAL.

Transitando por la vía asfaltada desde San Fernando de Apure hasta Elorza, luego fue un recorrido vía fluvial, se observa en las cinco horas de camino, que algunas casas han sustituido sus tradicionales churuatas* o sus viviendas rectangulares hechas de bajareque, con techos de palma por otras construidas por organismos nacionales y regionales y a las que estos denominan “viviendas rurales”. En otros casos coexisten ambos tipos de vivienda.

Así mismo se pueden observar con cierta facilidad algunas escenas de la vida cotidiana ya que la presencia de dos Ríos (Capanaparo y Riecito) nos garantiza un buen punto de observación de actividades como la pesca, el acarreo de agua o el lavado de la ropa, o de otras como la higiene personal o la recreación.

Siguiendo nuestro recorrido por la vía fluvial, observamos caños, en la desviación del Rio Capanaparo y seguir en la “Y” hacia Rio Riecito, realizamos una parada en Comunidad Indígena Barrancones, una familia indígena casi en la entrada, alojados en una humilde vivienda, dedicadas a labores de artesanía: Tallas de Madera que

reproducen algunas especies representativas de la Fauna de Apure como los Loros, Chigüire, cuidadosamente pintadas, así como también mochilas tejidas con fibras de moriches^d. Al bórdalos, muestran con orgullo su trabajo y con la parsimonia propia del Indígena el artesano escribe el correcto castellano sobre un loro escogido por nosotros “Recuerdo de Apure”.

Seguimos el Recorrido, pasamos por la Comunidades Indígenas, de Alcornocal, las Maravillas, Guahiba, Chainero hasta llegar a Boca Tronador.

LA GEOGRAFIA ECONOMICA DE LA COMUNIDAD PUME BOCA DE TRONADOR

La comunidad de Boca de Tronador se encuentra Ubicada en el Municipio “Rómulo Gallegos”, Parroquia Elorza, a través de su Escuela Básica Bolivariana Boca Tronador, ubicada en sector: Riecito frente sendero finca el porvenir. A la izquierda sendero Comunidad indígena banco largo. Derecha, sendero Comunidad Indígena, la referencia comunidad indígena Boca Tronador, margen derecha Rio Riecito, perteneciente a la Parroquia Elorza. Esta Parroquia forma parte del Estado Apure, Situado en la región de Los Llanos a Orillas del Río Arauca a una altitud de 95 msnm, Elorza se ubica en medio de una llanura que se presta a las labores agrícolas. Sus coordenadas son; Latitud 7° 3' 35 y N Longitud 69° 29' 48 O en la frontera con Colombia. Toda la población es indígena. La mayoría de los habitantes están asentados en los márgenes del Rio Riecito, su principal fuente de Agua y Alimentos.

Se Considera su actividad productiva, ubicada en el margen de la red de producción rubros agrícolas, desarrollados a nivel Nacional. También autónoma o subsistencia.

Sin embargo, presenta significativos recursos naturales de bosques y especies nativas, que algunos consideran que pueden explotarse racionalmente. Posee una extensa red hidrográfica con buen potencial de recursos pesqueros. La mayor parte de las tierras de la región no son muy apropiadas para la explotación agropecuaria; sin embargo existen algunas áreas en las cuales es posible el desarrollo agrícola. La región se encuentra aislada del resto de las demás comunidades, debido básicamente a la falta de sistemas de transportes acordes al medio. Las condiciones de vida de la población están afectadas fundamentalmente por la carencia y deficiencia de vivienda, nutrición, salud, que muestran índices muy bajos de observación directa y convivencia con las comunidades.

La Población es Indígena, perteneciente a dos familias lingüísticas con patrones culturales propios. Pumé y la Criolla. La comunidad asegura su subsistencia a partir de una utilización sostenida y diversificada de los recursos naturales del área, fundada en su conocimiento de la distribución espacial y oferta temporal de los mismos. En la medida que todavía conserva los rasgos fundamentales de su cultura tradicional, garantizan su supervivencia y la conservación frágil del medio ecológico que habitan

LOS RECURSOS NATURALES DE BOCA TRONADOR

El Clima de la Comunidad de Boca de Tronador se encuentra ubicado en un piso térmico tropical de sabana y bosque tropófitos semi-húmedo, caracterizado por tener un periodo lluvioso de seis meses a siete meses y el resto es de verano. La temperatura media anual es de 27, 5°C con mínima de 18.4°C en los meses de enero y

febrero en horas de la mañana y máxima de 40.2°C en horas de la tarde. Se cuenta con poca información de caudales y niveles de los Ríos de la región dada la dificultad de operación de las estaciones hidrométricas por falta de infraestructura logística, pero a la observación realizada en ese tiempo (agosto), se presentan grandes volúmenes de escorrentía por sus cauces.

Los suelos de la región, varían en calidad y textura según la antigüedad y el drenaje, elementos que influyen la naturaleza de la mezcla. De la misma forma es relevante la exposición a condiciones climáticas muy húmedas o algo más secas. El resultado es desigual, de modo que los suelos se distribuyen de la manera siguiente: en las zonas de médanos, son ácidos y bajos en nutrientes; en sectores de llanuras constantemente inundados, son de mediana calidad y fertilidad deficiente; en los bancos registran buen drenaje y texturas medias; y en el noreste de la región ostentan un extraordinario poder agrícola.

Es plano casi en su totalidad, con extensas llanuras que van desde la confluencia de los ríos Apure, Arauca y Capanaparo con el Orinoco. Los llanos de este Municipio, presentan algunos hechos fisiográficos importantes, generados por el tipo de suelo, clima y su patrón hidrográfico; sobresalen entre ellos las zonas de médanos, planicies deltaicas y unidades tales como bajíos, bancos y esteros, muy proclives a las inundaciones durante el período de lluvias. A pesar de ello, prevalece una vegetación de sabana, herbácea, de pastizales, matorrales y arbustos, frecuentemente acompañadas de enormes palmas que agrupadas forman los paisajes de morichales comunes a todo el llano. Posee también secciones intercaladas de selvas, llamadas "de

galería", y en menor grado, zonas de bosque tropical lluvioso. En esteros y márgenes de ríos prolifera la vegetación acuática.

La flora principal destacan en esta zona es la flor de bora o jacinto de agua (*Eichhornia crassipes*) y el el merecure (*Licania Pyrifolia*), el samán, el lirio de agua, la flor de nácar, el chaparro, el salado, el cañafistula, y la palma llanera.

En cuanto a la fauna, es muy diversa abundan una cantidades de aves como; el Gabán, el Gabán Pionio, la Garza Morena, la Cotúa, Yaguaso o mejor conocido como Guiriri, Paloma Turca o Rabo Blanco, Paloma Sabanera o Chaparraleña, Pato Carretero, Carrao, Garzón Soldado, Gallito de Agua, el Perico Cara Sucia, las Corocoras, el Garrapatero, la Gallinita de Monte, el Alcaraván de Corbata, el Tautaco, el Rey Zamuro, el Zamuro, el Caricare Sabanero, el Pajui Copete de Piedra, la Guacharaca, la Paraulata Llanera y el Ronzalito Llanero.

En cuanto a los animales se encuentran; el Galápago, el Curito, la Danta, la Lapa, el Venado Caramerudo, el Chiguire, la Baba o Babo, el conejo de Monte, el Cachicamo, el Caimán del Orinoco, el Perro de Agua o Nutria Gigante, el Rabipelao, el Puerco Espino, el Mono Araguato, el Oso Palmero, el Cunaguaro. Dentro de los peces que más se destacan; el Pavón, el Coporo, el Bagre, el Caribe, La Cachama, la Palometa y el Dorado, entre otros.

VIALIDAD Y COMUNICACIÓN DESDE BOCA TRONADOR

Las vías de transporte terrestre para la comunicación durante el verano, a lo interno de las distintas comunidades Pumé es muy limitadas, los ríos constituyen la

más importante vía de comunicación, pero el transporte fluvial es irregular, ya que en época de verano, de noviembre a Marzo, gran parte de la red fluvial es intransitable hasta para embarcaciones de pequeño tamaño. No existe infraestructura portuaria de forma artesanal suficiente para facilitar las operaciones de carga y descarga, las cuales, en general, se realizan en áreas improvisadas.

La comunicación y transporte hacia lo externo del contexto geográfico de esta etnia, hacia la población criolla, se efectúa fundamentalmente desde Boca Tronador hacia Elorza, a través de vía fluvial (invierno), vía terrestre (verano). El primer punto de referencia geográfica importante es el paso Caribe (Rio Caribe), el Rio Capanaparo, Rio Riecito. A comienzo de año, se inicia un periodo seco sin precipitaciones, por lo que las aguas de los ríos antes mencionados, al igual que las de todos los ríos, comienzan a descender y la vegetación a marchitarse; este ciclo continua progresivamente durante los meses de febrero, marzo, hasta alcanzar los ríos su nivel más bajo de estiaje en la primera quincena del mes de abril durante el cual el grado de marchitez en las plantas es mucho mayor.

El recorrido de la carretera se convierte para el visitante en una apreciable, impresionante y exuberante belleza paisajista, mezcla de sabana y selva, que se pueden disfrutar a ambos lados de la carretera, la cual constituye el principal elemento de vinculación o enlace entre la ciudad de Elorza habitada mayoritariamente por “criollos”, con sus instituciones económicas, políticas, sociales, propias de la llamada civilización occidental y estas tierras habitadas por comunidades indígenas etnias Pume, a quienes la cultura de los criollos ha penetrado en mayor o menor

grado, según sea el acceso por ubicación en la zona y sus necesidades de comunicación y subsistencia.

SERVICIOS PUBLICOS DE LA COMUNIDAD BOCA TRONADOR

La población esta dispersamente asentada en un área geográfica relativamente grande. Existe una gran proporción de población joven, lo que teóricamente le confiere a la región una fuerza de trabajo real y potencial muy importante. La población económicamente activa se ocupa principalmente en las actividades primarias de caza, pesca y agricultura, un porcentaje menos importante se dedica a la labor educativa. La población mayor de 15 años esta alfabetizada, debido principalmente a su acceso al sistema educativo y programas o misiones educativas impulsadas por el gobierno Nacional de la Zona.

Los centros educativos cuentan con infraestructura adecuada, existe deficiencias en su equipamiento desde el nivel preescolar hasta la primaria. En cuanto al servicio de salud, se dispone de un Ambulatorio Rural Tipo I.

El sistema de comunicación es deficiente, no se cuenta con telefonía pública, ni residencial, ni telefonía celular. Se cuenta con una radio en el ambulatorio que comunica con Elorza.

.ACTIVIDAD ECONOMICA DE BOCA TRONADOR

La producción es muy limitada y la infraestructura de servicios a la producción y la comercialización es inadecuada para apoyar un posible desarrollo

económico de la comunidad. La agricultura existente es básicamente de subsistencia, y se caracteriza por un sistema migratorio de tumba-quema-cultivo-descanso en las zonas de vegas altas y tierra firme y de siembras periódicas en las riberas dependiendo de las fluctuaciones de los ríos. Los principales cultivos son yuca, piña, maíz, ñame, frijol, plátano, patilla, melón, auyama.

La pesca artesanal y el comercio de pescado fresco y seco constituyen actividades importantes del área. Existen pescadores que se dedican a esta actividad durante todo el año; pero en época de creciente de los ríos, la mayoría de los pescadores se dedica a otra actividad, especialmente a la agricultura. La comercialización del pescado se realiza de dos maneras de presentación o estados: fresco y seco salado la deficiente infraestructura pesquera contribuye a la potenciación de su desarrollo, En la mayor parte de la región, la pesca es de subsistencia y en todos casos a nivel artesanal.

La producción pecuaria es incipiente; la crianza de animales mayores no se desarrolla en el área, mientras que la cría de porcinos y aves está un poco más generalizada en la comunidad. La crianza de porcinos es básicamente domestica y exclusivamente extensiva, con el empleo de razas criollas de limitado rendimiento. La alimentación es a base de residuos de cosecha y frutos, tubérculos, y granos locales, con limitado porcentaje de alimentos proteicos. No existe un plan de manejo, ni mejoramiento genético reproductivo, el empleo de insumos veterinarios (medicamentos y vacunas) es mínimo. La avicultura un poco extendida, se emplea en forma extensiva la raza criolla de doble propósito, y utilizando como alimento productos de los residuos de comidas. Predomina la producción de huevos de

consumo y en segundo lugar carne como fuentes proteicas. No se maneja programas sanitarios. La crianza es básicamente familiar.

SISTEMA DE PRODUCCION AGRICOLA:

Tal como se ha señalado anteriormente, la agricultura migratoria y de subsistencia en gran parte del ambiente tropical, se ha mantenido gracias al aprovechamiento de la fertilidad natural de los suelos bajo cobertura boscosa. El hombre que depende de estos sistemas de producción, ha tratado por largos periodos de tiempo de imitar lo que la naturaleza ha venido realizando. En efecto, la práctica de manejo tradicional que consiste en la tala y quema, el establecimiento de cultivos por 2 0 3 años y luego el abandono del predio o conuco por periodos de 10-20 años, ha permitido que los niveles de materia orgánica y los nutrimentos en el suelo se restauren cercanos a su nivel original, al garantizar nuevamente un ciclo cerrado de nutrimentos entre el suelo y la vegetación que se regenera, por lo tanto, al garantizarse la regeneración del bosque a través del periodo de descanso y la formación de barbecho se mantiene el ciclo de nutrimentos.⁴⁸

Dentro del sistema de producción tradicional migratorio, la quema es una actividad rutinaria. Los estudios llevados a cabos hasta el presente han demostrado que existen efectos beneficios en lo relativo a la fertilidad química de los suelos. Después de la quema el suelo muestra un incremento en el pH y luego desciende gradualmente, asociado a este incremento pH también ocurre un descenso en los niveles de

aluminio; de la misma forma se observa un aumento de la disponibilidad de fósforo y de las bases cambiales.⁴⁸

El sistema de producción “agrícola migratoria”, presenta ciertas ventajas como una alternativa sustentable de manejos de suelos y de producción de cultivos para el área estudiada. Sin embargo, es necesario plantearse una línea de investigación que apunte en incrementar la eficiencia en este sistema, a través de la introducción de algunas innovaciones tecnológicas, que deberían ser transferida a las comunidades locales, luego de su validación. No se dejan de reconocer ciertos impactos adversos de este sistema en el ambiente, los cuales pueden ser mitigados con el tiempo si se mantiene el manejo tradicional.

Si bien es necesario introducir ciertas mejoras a este sistema, debe analizarse con mucho cuidado y no mal interpretar estas modificaciones con un cambio a una agricultura de altos insumos, que cambie el patrón de ocupación territorial de nómada a estable y continuo.

OPCIONES ALTERNATIVAS PARA UN MANEJO AGROPECUARIO ADECUADO

En la actualidad y bajo las constantes presiones de la población, existen argumentos para justificar la implantación de una agricultura continua, lo cual tendría las siguientes limitaciones o impactos:

- Mayores costos reales por hectárea, al mecanizar actividades como la deforestación, la preparación de tierras.

- La mecanización trae como consecuencia problemas asociados a la compactación, erosión, y por lo tanto, la reducción de la productividad del suelo.
- Aumento de la población de malezas y de la demanda de productos químicos (pesticidas).
- Mayor incidencia de plagas y enfermedades al implantarse el monocultivo.
- Fertilización mineral inorgánica.
- Impacto cultural ante la adopción de nuevas tecnológicas.

Cualquier opción de desarrollo agropecuario en la Comunidad Boca Tronador debe estar fundamentada en el mantenimiento de la productividad de los suelos, a través de la conservación y mantenimiento de los niveles de materia orgánica es la clave para uso sostenido de este recurso, de lo contrario, sería necesario hacer usos de tecnologías de altos insumos para poder satisfacer las demandas de los cultivos. Tal como se ha discutido y no deseamos proponer, este proceso de artificialización está altamente asociado a un incremento del costo real de producción por superficie y exige de todo un proceso de capacitación para la transferencia tecnológica (Extensión Agrícola y Asistencia Técnica), así como garantía de que los canales de comercialización y mercadeo sean adecuados para la recepción de los productos agrícolas, de contrario, son pocas probabilidades de éxito de una agricultura continua tanto en lo económico, en lo socio-cultural y en lo ambiental.

Ante el panorama de conciliar usos agrícolas, con exigencias ambientales y socioeconómicas, que permitan una actividad agrícola sustentable, la agricultura migratoria sigue siendo opción importante y amigable con el ambiente.

La introducción de cultivos tropicales, adaptados a condiciones de suelos infértiles podría diversificar el uso de tierra, con un mínimo de aplicación de insumos. Para tales fines, existe un relativo amplio número de cultivos, muchos de producción actualmente, que podían ser consolidados en la Comunidad y que son tolerantes a suelos ácidos. Entre estos cultivos destacan: piña, café, caucho, yuca, mango, guayaba, merey, frijol, y quinchoncho, así como un conjunto de especies autóctonas como seje, pijiguao, y otras especies que pudieran asociarse con cultivos antes mencionados.

El establecimiento de una actividad ganadera está limitado por la calidad de los pastos naturales como repuesta a la pobre fertilidad de los suelos. Existen especies gramíneas tolerantes a suelos ácidos tales como guinea, gordura o capin melao, pasto barrera, y un grupo de leguminosas tales como *Stylosanthes* spp, *Desmodium* spp, *centrosema pusbecens* y *Calopogonium* spp, que podrían evaluarse para establecer asociaciones de pastos, principalmente en áreas de sabanas planas. Un manejo del ganado con potreros permitiría mejorar los niveles de materia orgánica a través de la incorporación del estiércol.

La agroforestería, como asociación de cultivos de ciclo corto o semipermanentes con árboles, es otra alternativa para uso eficiente del suelo, donde se requiere

satisfacer una demanda de productos alimentarios y productos maderables y no maderables (fibras, aceites).

Una posibilidad de uso sustentable del área es la implantación de cultivos asociados, donde se intercalen cultivos anuales y semipermanentes como el maíz, frijol, yuca, ñame, batata, cambur y parchita, con cultivos permanentes, el mango, la guayaba, merey. Estas alternativas podría evaluarse como de mediano nivel tecnológico, ya que para su éxito se requiere aplicación de riego y fertilización mediante la aplicación fosfórica.

MODO DE PRODUCCION

La Comunidad Pumé de Boca Tronador se halla en la mixtura entre el modo de producción capitalista y lo que bien se tiene a llamar sociedad-primitiva – note el lector lo confuso y desquiciado que puede resultar aplicar la periodización unilineal en este caso; quizás resulte más fácil la comprensión de este hecho si señalamos que la Comunidad Boca Tronador esta unida por Carreteras pavimentadas a Elorza y a San Fernando de Apure. De esta manera podemos precisar los siguientes aspectos característicos de un modo capitalista:

- Producción excedentaria de los cultivos tradicionales y cultivos específicos (yuca, topocho) destinados a la comercialización en los mercados de Elorza.
- Valor del cambio del dinero y acumulación individual de capital.

Sin embargo, en contraste con los principios económicos del modo de producción capitalista tenemos que:

- No existe propiedad privada sobre la tierra, en el mejor de los casos es propietario de las cosechas, pero la tierra no es objeto de posesión perpetua, sino transitoria, es decir mientras es cultivada.
- Ausencia de mano de obra asalariada, el trabajo de cultivo es familiar y los beneficios son la alimentación del grupo.
- Primacía del bienestar colectivo sobre el usufructo privado, se garantiza a los miembros necesitados de la comunidad un espacio para cosechar el conuco de otro, también son habituales los intercambios sin que medie el dinero o las “donaciones”

A partir de estas apreciaciones y los datos recogidos en las observaciones de las unidades de producción observados al menos seis conucos, lo más cercanos al medio rural, hacen suponer que si bien existe una producción excedentaria, esta no genera una acumulación importante de capital sino que, el dinero obtenido en la comercialización del excedente es invertido en la obtención de otros productos de consumo que complementan la dieta diaria, así como bienes y servicios para los hogares que les permitan una mejora sustancial de la calidad de vida.

Sobre el tema de las “donaciones”, en palabras de uno de los habitantes Pumé de la Comunidad Boca Tronador, consisten en “...*Darle un pedazo de mi conuco para que el lo siembre,o le doy una parte de lo que está sembrado para que lo coseche*”...

este aspecto revela la preocupación por el bienestar colectivo que existe entre los miembros de la comunidad, a la vez, que da cuenta de lo flexible del concepto de propiedad que maneja entre ellos, ya que la persona objeto de la “donación” no queda sujeta a renta ni ningún otro gravamen que el trabajo de sembrar o cosechar la donación.

EVOLUCION DE LAS FUERZAS PRODUCTIVAS

La tierra, constituye en el caso de la Comunidad Pumé de Boca Tronador, la principal fuerza productiva junto con el trabajo del Indígena Pumé; como se ha mencionado la propiedad sobre esta no es ningún momento privada ni perpetua, por el contrario es transitoria, debido a la cultura ecológica de los Pumé, quienes dan un periodo de descanso o barbecho a los conucos a fin de preservar el equilibrio de la selva tropical.

En lo que respecta a su nivel de desarrollo o explotación, este es muy primitivo, no cuenta con materia para la labranza ni la cosecha (tractores, cosechadoras, sembradoras); por el contrario los instrumentos son rudimentarias machete, y en algunos casos la sierra para talar los árboles de gran tamaño, del resto la agricultura es manual, muy rudimentaria. No existe un uso extensivo de los suelos, sino que los conucos tienen siembras variadas en el mismo espacio; la preparación del terreno sigue siendo la tala y quema. En Suma, el estado de desarrollo de la agricultura es muy bajo, considerándose artesanal.

RELACION SOCIALES DE PRODUCCION

En virtud, de que no existe propiedad privada permanente de la tierra, ni el trabajo asalariado en la producción agrícola, en la comunidad Pumé, no existen clases sociales antagónicas en interese económicos o sociales, ya que no existe grupo o familia que concerté la propiedad sobre la tierra o de los medios de transportes, de manera que los medios de producción están alcance de todos por igual.

IMPACTO DEL MODO DE PRODUCCION Y CULTURA CAPITALISTA EN LA COMUNIDAD PUMÉ DE BOCA TRONADOR

LA DESAPARICION DEL NOMADISMO

Los Estudios sobre el comportamiento de las tribus originarias en el continente suramericano, indican que estos grupos se caracterizaban por una intensa movilidad por el entorno geográfico, de acuerdo a sus técnicas de supervivencia como la eran la caza y la recolección fundamentalmente; el descubrimiento de la agricultura significo una gran revolución en el modo de vida aborigen, ya que con el sedentarismo comenzaron a tener lugar formas de organización social más duradera que permitieran el control del grupo que comenzaban a crecer en la comunidad.

La comunidad Pumé de Boca Tronador, así como muchas otras comunidades indígenas, que inevitablemente entran en contacto con la cultura criolla y el modo de producción capitalista, ha generado profundos cambios en sus modos de vida, que las nuevas generaciones de Pumé ya parecen haber hecho suyas como es la desaparición del nomadismo. La cultura occidental y sus gamas de bienes, inmuebles y servicios,

ha introducido por un lado, una mejora significativa en la calidad de vida del indígena, suministrándole abrigo, comida, educación, salud, medicina, vivienda, pero teniendo presente que le proporciona todos los bienes, inmuebles y servicios a la maneras o el modo occidental de vida; y a su vez, lo lleva intrínsecamente a su propia negación sociocultural, como Pumé. Obviamente todo análisis detallado sobre los aspectos antropológicos del Pumé, en los actuales momentos necesariamente tendrá que hacerse en estrecha relación con los elementos de la cultura occidental.

El nomadismo es al menos quizá la primera víctima mortal del impacto del pumé con la cultura occidental; Pumé es seducido en primer lugar por el confort y luego termina aceptando el despojo de sus tradiciones que le permite obtener más confort. Claro está, que se trata de una aproximación sociológica que estamos intentando a pesar de las deficiencias temporales-espaciales.

CULTURA DEL CONSUMO

Habría que empezar por definir lo que entendemos por calidad de vida y si es que podemos extrapolar nuestro concepto de bienestar a la filosofía de vida Pumé. Decidimos comenzar esta sección con este oportuno comentario, ya que si bien, es posible admitir que la llegada tanto de productos alimenticios, como el régimen de alimentación diaria de cultura de consumo occidental, ha traído una “mejora” en la vida del pumé, debemos entender por mejora el hecho de que exista variedad de productos alimenticios que aporten otros elementos nutricionales del Pumé.

Ahora, considerando que el alimento tiene un precio en la cultura criolla, había que ver el significado en la “mejora”, si al pumé puede, lo mismo que con el conuco “donar”, ayudar o fomentar la conciencia de bienestar colectivo con los productos de consumo que adquieren en las bodegas y comercios. La propiedad sobre el conuco es más bien colectiva, no así sobre la harina de maíz precocida, la lata de atún, el espagueti, por el cual el Pumé cambia su dinero. Así que resulta compleja una aproximación al impacto de cultura de consumo criolla en la vida del Pumé, toda vez que ya es suficientemente conocido sus efectos ambientales en nuestros entornos. Mientras la cascara de la yuca, del maíz y el ñame, es ecológica, biodegradable, la presentación de desechos sólidos como latas, envoltorios plásticos envases, entre otros, en los márgenes de los ríos y la acumulación de basura en las adyacencias de las casas, muestra a todas luces el resultado, cual especie extraña en un ecosistema, de los productos alimenticios “modernos”.

ASPECTOS HISTORICOS ¿QUIÉNES SON LOS PUMÉ?

....Somos los señores de la sabana, los amos de la tierra*

Los Pumé, conocidos también dentro de la literatura etnográfica e histórica con el nombre de Yaruro, son actualmente, según el Censo Indígena de 1992, 5.558 individuos. Son tradicionalmente grupos pescadores y cazadores-recolectores que practican un nomadismo estacional a razón de las condiciones climáticas de la zona en la que están asentados, los Llanos de Apure en el suroeste de Venezuela. Pero esta

no ha sido su área tradicional de asentamiento. La historia de los Pumé está marcada por la huída y la diáspora⁽⁴⁹⁾.

Desde el siglo XVII, momento de la implantación en los Llanos del río Apure de las misiones Capuchinas y Jesuitas y hasta bien entrado el siglo XX, como consecuencia de distintas oleadas colonizadoras, los pumé se han visto obligados a variar su territorio y su patrón de asentamiento y subsistencia. Uno de los debates que ha dividido a los etnólogos e etnohistoriadores que han trabajado sobre este grupo, desde 1930 hasta 1980, ha sido el de discernir si la horticultura incipiente (horticultura de roza, poco productiva, que cubre sólo mínimamente las necesidades de subsistencia) practicada hoy por los pumé permite hablar de un grupo de cazadores recolectores que ha evolucionado o adquirido posteriormente la horticultura o un grupo de horticultores que ha sufrido una regresión. Tanto en un caso como en otro, todos los autores coinciden en señalar que la horticultura tal como es práctica hoy día por los Pumé da cuenta de un "proceso regresivo".⁽⁵⁰⁾

Se trata de una hipótesis suscrita por autores como Alfred Métraux, Rowe o Claude Lévi-Strauss según la cual, en la zona de la Amozonia y del Orinoco, el "primitivismo" de estos grupos de economía fluvial, obligados a vivir en un medio ecológico diferente al medio del que provienen, es el resultado de un "proceso de decadencia" más que una prueba de la antigüedad de las culturas⁽⁵¹⁾.

Los Pumé se han visto obligados a variar su territorio. En este proceso no sólo su territorio de movilidad se ha reducido sino que han sido relegados a ocupar las tierras

menos productivas. La dispersión territorial de los emplazamientos pumé por todo el estado Apure es otro de los resultados visibles del proceso colonizador que puede observarse hoy día.

En el siglo XVII, como consecuencia de la implantación de las misiones, los Pumé se ven obligados a abandonar sus territorios ancestrales del sur del río Cinaruco hasta el río Meta y serán transferidos al estado Apure e incluso a zonas lejanas como la ciudad de Caracas para constituir pueblos de doctrina o pueblos de misión. Sus territorios son redistribuidos entre las poblaciones no-indígenas. La implantación masiva y laica en la zona data de la segunda mitad del siglo XVII. Comienza entonces para los Pumé, nos dice el etnohistoriador venezolano Pedro Rivas⁴³, una vida marcada por los asesinatos, la explotación, la diáspora pero también la resistencia. Los misioneros señalan comportamientos de rebelión entre los indígenas. Estos comportamientos se concretan en el rechazo de la sedentarización: muchos de estos pumé huyen y se instalan en las zonas más inaccesibles de los ríos Capanaparo y Cinaruco.

Existe un rechazo también a abandonar la lengua y sus creencias religiosas. En un trabajo reciente sobre este grupo indígena, la antropóloga venezolana Daisy Barreto, reconoce en estos tres ámbitos (el tipo de asentamiento, la lengua y la religión) las estrategias de "resistencia-rechazo", como ella las denomina, desarrolladas hoy día por los Pumé. Lo que más llama la atención es que la descripción de la ceremonia del Tôhé, que hoy constituye el centro de la vida social de este grupo, hecha por los misioneros en el siglo XVIII, en particular la descripción propuesta por el padre

jesuita Agustín Vega en un documento datado aproximadamente en 1750, es la misma que podemos hacer hoy de esta ceremonia.

Durante el siglo XVIII las últimas misiones capuchinas se arruinan y los indígenas las abandonan. En la época que viene justo después de la Independencia (1813) la región de los Llanos se despuebla casi completamente. Pero a partir del siglo XIX y sobre todo a principios del XX colonos campesinos llegan masivamente a esta zona de los Llanos del Orinoco.⁽⁵²⁾

Dichos colonos llegan a ocupar zonas aisladas y protegidas como la de los ríos Cinaruco y Capanaparo. Era en esta región y en las riberas del río Meta donde la mayor parte de la población Pumé estaba concentrada a principios de siglo. Los enclaves pumé en los ríos Arauca y Cunaviche son más recientes, a partir de los años 1920, y como consecuencia de la implantación de grandes propiedades y la demanda de mano de obra. Los enclaves del río Riecito, donde actualmente se concentra el 37 por ciento de la población pumé de la zona se remontan a los años 1930. Fueron constituidos por los pumé desplazados a raíz de la instalación de granjas criollas en las orillas del Capanaparo. Una zona que hoy concentra el 26 por ciento de la población pumé pero que antes de la colonización que se operó en los años 30 estaba únicamente poblada por pumé, explican los mayores, y que concentraba la mayor parte de la población Pumé de la zona.⁽⁵²⁾

Durante los años 1930 y 1940, reducidos a la esclavitud y sometidos a la violencia de los grupos criollos, los Pumé toman consciencia de ser un pueblo cuya

sobrevivencia está amenazada. Así lo exponía el etnólogo Vincenzo Petrullo que realizó, en 1934, un estudio sobre los pumé de la desembocadura del Capanaparo: "Los Yaruro otro nombre de los pumé- han sido reducidos a la zona de los ríos Capanaparo y Cinaruco. Muy raramente se atreven a vagar más allá de las riberas de estos dos ríos. Desde la época de las misiones, las tribus indígenas han sido víctimas de explotación e incluso esclavizados. Son fácil presa para quienquiera que pueda capturarlos. Los hacendados han tratado de esclavizar a los yaruro, pero el entretenimiento más generalizado ha sido el de raptar a sus mujeres. Grupos de bandidos y de revoltosos que asolan los Llanos, no simplifican el problema de los yaruro. Los cazadores de babas al encontrarse con un grupo de Yaruros, pedirán a sus mujeres y si éstos se muestran reacios a cederlas, el precio puede ser la muerte. Me contaron los racionales, es decir los peones, y los Yaruro, que un mes antes de mi llegada, unos 150 Yaruros había sido cercados y muertos por jefes civiles locales. Los Yaruro son un pueblo acosado y ellos saben que su exterminio es inminente"⁽⁵²⁾.

Los Pumé, concluye Petrullo, están convencidos de que encaran su extinción y de que su vida en este mundo ha cesado prácticamente. Piensa, prosigue el etnólogo norteamericano, que es inútil cualquier esfuerzo. Su único consuelo es Kuma, la divinidad creadora, y la tierra de Kuma⁵³.

En los años 1940, Jeannine Fiasson, durante una estancia en los llanos del Capanaparo, constata la misma situación de violencia y la misma brutalidad hacia los yaruro por parte de los criollos. Los indígenas son considerados por los colonos criollos como algo nocivo, nos dice Fiasson, sufren muchos abusos y son asesinados

sin que el gobierno haga nada para remediarlo. Como Petrullo, da cuenta de una cultura indígena que está a punto de desaparecer físicamente y que es perfectamente consciente de ello ⁽⁵⁴⁾.

La situación de explotación y de brutalidad de los colonos criollos hacia los indígenas no había variado hacia 1958, cuando tuvo lugar un acontecimiento que ha marcado la historia de los pumé que viven en la zona del río Riecito: la fundación del **Centro de Atención Indígena de Riecito**⁽⁵⁵⁾ por el antropólogo Francisco Prada. Para controlar los abusos de los que eran objeto los indígenas, exponía Francisco Prada en un informe elaborado a petición del Ministerio de Justicia venezolano, es necesaria una intervención rápida, diseñar y aplicar un proyecto de "aculturación planificada". El punto central de este proyecto: la delimitación de una zona de 300.000 hectáreas que sería de propiedad y uso exclusivo de los indígenas. Un área que incluiría las mejores tierras y que permitiría poner a funcionar un proyecto de desarrollo agropecuario de la zona en el que participarían estos indígenas nómadas obligados a sedentarizarse por los imperativos de la colonización criolla. ⁽⁵⁵⁾

El pueblo de Riecito, aún hoy sede, aunque caída en la "decadencia", de la Dirección de Asistencia Indígena, y la pista de aterrizaje que atraviesa el pueblo son de esa época. La experiencia duró sólo dos años; pero en el recuerdo de los pumé ha quedado como un punto de referencia histórico y temporal: "esto pasó antes de que Prada viniera a fundar Riecito"; "esto fue después, cuando Prada ya se había ido".

Los adultos de Riecito recuerdan aún las injusticias y las violencias a las que estaban sometidos sin que nadie pudiera en nada remediar la situación: "En esa época -explica un adulto de Riecito- el gobierno no se interesaba por los indígenas. ¿Dónde podíamos ir a denunciar lo que pasaba?". ⁽⁵⁵⁾

Estos mismos adultos se complacen en relatar la llegada de Prada, la época dorada de la construcción del pueblo. Una época en la que había trabajo, pues Riecito funcionaba como una cooperativa agropecuaria. Pumés de toda la zona iban durante la semana a trabajar a Riecito y el fin de semana eran conducidos de nuevo a sus casas, con un salario en el bolsillo y con los productos manufacturados (arroz, café, jabón, tabaco, ropa, linternas) que habían podido comprar en el economato que se había abierto en Riecito. Era la época en que empezó a funcionar una escuela para los niños. ⁵⁵⁾

La época en que no había problemas de agua en el pueblo: se había instalado un molino que cumplía bien su función, no como sucede hoy, se queja la gente de Riecito. Un tiempo en el que había electricidad y en el que los enfermos, incluso los más graves, tenían curación. Si era necesario con una avioneta se les llevaba rápidamente al hospital de San Fernando de Apure, la capital de estado Apure. Una época en la que los pumé recibieron por primera vez del gobierno ganado en propiedad y una propiedad. Estas son las descripciones que hacen los pumé de los "tiempos de Prada". ¿Se trata de la descripción de una época pasada o de los deseos para un tiempo futuro? Las dos cosas al mismo tiempo. La representación Pumé del

tiempo, tal como será sugerida en las páginas que siguen, da consistencia a esta apreciación.⁽⁵⁵⁾

De los tiempos de la fundación de Riecito, aparte de la pista de aterrizaje que sirve sobre todo de pasto al ganado, propiedad hoy de la Dirección de Asuntos Indígena^(55,56), que vaga a su antojo por el pueblo; de las ruinas de las antiguas construcciones (de la escuela, del comedor, de los lavabos) y los restos oxidados de unos jeeps y de unas máquinas de trabajo, sólo queda en Riecito el recuerdo nostálgico de esa época. Prada fue acusado de agitador comunista. El ejército entró en Riecito para confiscar, según los informes, propaganda comunista, armamento y uniformes.⁽⁵⁶⁾



Figura III. Enseñando el Mapa Comunitario de Boca Tronador. Municipio Rómulo Gallegos. Apure. Venezuela

En varios informes posteriores a la intervención del ejército en 1960 Prada se defiende de estas acusaciones. Se trata de un montaje presumiblemente organizado por los propietarios de ganado de la zona, la mayoría gente influyente del país, coinciden en señalar Prada y otros funcionarios de la Dirección de Asuntos Indígenas,

a los que molestaba una presencia oficial en la zona que pudiera denunciar el contrabando de ganado que se estaba realizando en la frontera colombo-venezolana. Prada no regresó nunca más, otros funcionarios pasaron por Riecito, otras cosas sucedieron en el pueblo, pero lo que más se mantiene en la memoria de la gente es el relato de la fundación del pueblo por Francisco Prada. ^(56,57)

"Cuando el centro (Núcleo de Asistencia Indígena de Riecito) pasó al Ministerio de Educación (después de la ida de Prada) todo se fue para atrás. Las casa se cayeron, el trabajo se acabó y la gente se fue Si Prada no se hubiera ido esto hubiera sido un pueblo grande". Este es el testimonio de un hombre adulto de Riecito, uno de los que se quedó viviendo en Riecito, y que reproduce una opinión generalizada entre los adultos de Riecito. Los testimonios que estos adultos hacen de la fundación de Riecito y de la época de Prada emulan el mito o la leyenda. Esta constatación es más clara cuando comparamos los informes presentados por Prada sobre las actividades de edificación y organización del Núcleo de Asistencia Indígena de Riecito y los relatos que de estos mismos hechos hacen los pumé. ^(58,51)

No sólo la estructura de los relatos remite a la estructura de los mitos y del ritual sino que las circunstancias en las que Prada actúa y la forma en que actúa recuerdan las de los Grandes Creadores (*Oté*). Por un lado en las distintas situaciones que relatan la llegada de Prada encontramos el mismo esquema ternario que en los mitos o en el desarrollo de la ceremonia del *Tôhé*. Antes de manifestarse por la boca del "mejor cantador", para reproducir la expresión pumé que podríamos traducir por el término "chamán" los *Oté* envían a los *Tiô* (seres míticos secundarios o

intermediarios) que anuncian a través del canto (la idea es que estos seres invisibles dictan a los "cantadores" las palabras del canto) su llegada inminente. ^(58,51))

En los relatos de la llegada de Prada siempre hay también un mensajero que anuncia que va a llegar o cuando Prada ya conoce a alguno de los pumé, manda a alguno de ellos para avisar a las otras comunidades pumé de su llegada inmediata. Por otro lado, Prada, como los grandes creadores, trae nuevos productos a los Pumés, el arroz, la harina, el café, la ropa, el ganado, la electricidad y en cada uno de los episodios que narran su llegada una frase es puesta invariablemente en la boca de Prada "y todo esto que traigo es para los Pumé"; "este ganado es para vosotros". ^(58,51)

Es como si las palabras que durante un *Tôhé* pronunció Kuma, uno de los personajes centrales del panteón Pumé, la madre creadora, que el etnólogo Vincenzo Petrullo⁴⁷ había transcrito en 1934 se cumplieran: "Kuma habla a sus hijos, a los hijos de la tierra: Quiero hablaros -dice ella-. Hace mucho tiempo vosotros erais muchos, ahora no es así. Así es como ella nos habla: Vivid bien con la palabra que yo os doy, vivid.

Kuma viene de lejos, de un lugar en el que hay mucha agua. Ella es nuestra madre. Viene desde su casa que se encuentra allá donde el sol se levanta. Estoy llorando - dice *Kuma*- los hijos de la tierra no tienen nada. Pero tendrán dinero y caballos para montar. Voy a hacer esto por ellos. Voy a crear rápidamente (...) vacas para mis hijos, caballos para mis hijos, comida para mis hijos, zapatos para mis hijos. Mis hijos son buenos y numerosos. Los voy a ayudar. Entonces serán ricos. Voy a crear

rápidamente todo esto, mucho dinero rápidamente, sombreros, vacas rápidamente, caballos rápidamente"^{((58,51))}.

Me ha parecido interesante transcribir este testimonio porque permite introducir la idea central de la inquietud a desarrollar en el resto del trabajo: referido a la primera infancia Pume y su inserción en el sistema educativo formal, es en las palabras del *Tóhé* en donde la consciencia histórica de los pumé está más presente al mismo tiempo que su consciencia de la situación presente y sus esperanzas de futuro. La concepción de la temporalidad es interesante. En este mundo de la immanencia, en el que todo participa de todo (las teorías de la ancestralidad dan cuenta de ello) el pasado, el presente y el futuro de dan en la continuidad, especialmente en el contexto ritual.^{((58,51))}.

Pero volvamos por un momento a la situación de los pumé dentro del contexto socio-político y económico de los Llanos de Apure. Hoy día la experiencia de la fundación de Riecito (Boca de Tronador) de está sólo en la memoria. De la zona de 300.000 hectáreas propiedad de los indígenas no se ha hablado nunca más. Los propietarios criollos se han asentado en la zona.

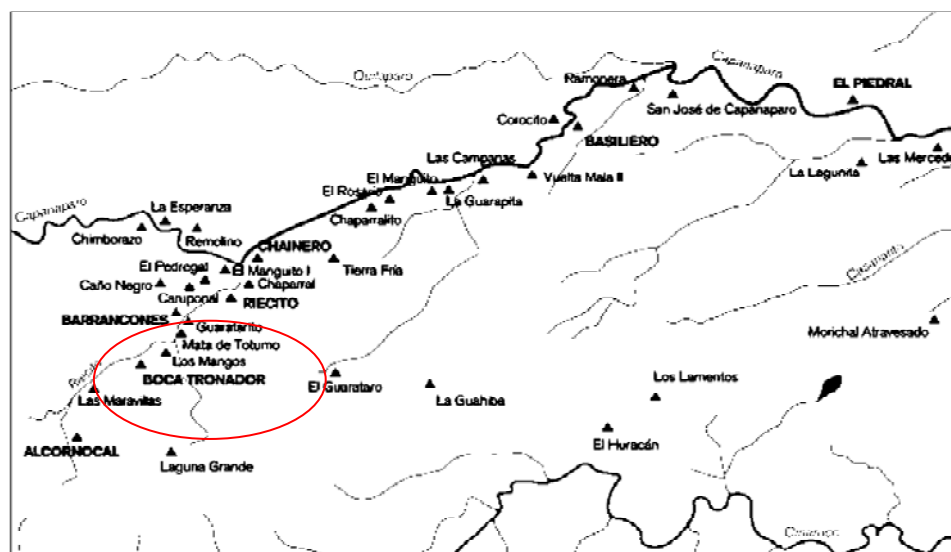


Figura IV: Ubicación relativa de las Comunidades del área Capanaparo- Riecito (se resaltan las Comunidades encuestadas en el estudio de Mortalidad Infantil, 2006)

Una parte de los Pumé de hoy no han tenido otra opción que sedentarizarse o en el mejor de los casos han continuado su nomadismo estacional pero han visto reducido su territorio de movilidad. Las consecuencias de esta sedentarización, o semi-sedentarización forzada, han sido devastadoras para la subsistencia del grupo: los territorios de caza, pesca y recolección se reducen y los recursos se agotan. A la escasez de alimentos y a la consecuente desnutrición de la población hay que añadir las epidemias y las pésimas condiciones sanitarias, así como el aislamiento que hace hoy día difícil la supervivencia de este grupo indígena. Hoy día los pumé esperan y sobreviven con las ayudas del gobierno y con las donaciones de otras instituciones. (52,53,54,55,)

ASPECTOS SOCIOECONOMICOS

...”*Esta tierra es de ustedes*^F...”

La estructura social y económica que caracterizaba a los modos de vida de los habitantes de la Comunidad indígena de Boca Tronador se diferencia en mayor o menor grado, según el rasgo o actividad, de la que le es propia a los grupos tradicionales de la etnia. Ello se implica en razón del tipo de contacto que uno y otro grupo tienen con la sociedad nacional dominante.

Si bien es cierto, que en Boca tronador se percibe el esfuerzo, de sus habitantes por preservar los elementos que lo definen como pertenecientes a la etnia pumé, es indiscutible, la penetración de la llamada cultura criolla y en, consecuencia, su influencia sobre los hábitos sociales y las actividades laborales de la comunidad como tal. Por lo demás, su comunicación con la capital del Municipio “Rómulo Gallegos” Elorza, es permanente, hasta el punto de mantener una relación de fuerte dependencia con respecto a esta ciudad. Esta relación se manifiesta en hechos tales como compra de bienes de consumo (alimentos, ropa, calzado), de herramientas de trabajo (machetes, hachas), de recreación (radio), entre otros aspectos. Al mismo tiempo, los líderes de la comunidad han logrado de la administración pública la prestación de ciertos servicios que además es mejorar en parte su calidad de vida, han favorecido la penetración y la influencia de la sociedad criolla y de sus formas de vida, han favorecido la penetración y la influencia de la sociedad criolla y de sus formas de vida, han favorecido la penetración y la influencia de la sociedad criolla y de sus

formas de vida. Entre esos servicios destacan transporte de la comunidad por vía fluvial una embarcación grande y la mejora de las carreteras de tierra para la penetración de la comunidad, así mismo el servicio de electricidad durante la noche (planta eléctrica actualmente dañada).

De lo anterior se desprende el hecho según el cual podemos categorizar la comunidad de Boca Tronador, como un grupo étnico “de contacto” con los criollos diferente quizás a su pesar de los grupos tradicionales en cuanto a sus hábitos de vida cotidiana. Sin embargo, es justo reconocer la actitud vigilante de sus habitantes, a través de sus líderes naturales como el comisario o capitán, en lo concerniente a la lucha por contrarrestar vicios u otros aspectos negativos propios del proceso de aculturación. Al respecto, cabe señalar, que el consumo de bebidas alcohólicas no está admitido en la comunidad. Hay un rechazo al consumo de alcohol, es considerado como elemento perturbador en las relaciones sociales, tiene que ver con una praxis social basada en el culto a una convivencia pacífica de absoluta negación a todo tipo de violencia física o verbal.

Este rasgo ha sido reconocido como característico de la etnia, no solo por antropólogos sino también por la sociedad criolla en general. Igualmente su honestidad les ha valido el aprecio, confianza al momento de realizar el comercio de los ítems derivados de la agricultura y la pesca, siendo estas tres actividades la que forman la base de la sencilla economía desarrollada por la comunidad. A ellas se agregan otras dos la caza y la recolección, las cuales pueden definirse como actividades de autoabastecimiento para la subsistencia.

Según la clasificación clásica presentada por Lizzot Jacques⁵⁹, existen cinco tipos económicos fundamentales que corresponden cada uno a un nivel tecnológico particular y también en un determinado modo de explotación de los recursos; estos tipos económicos son los siguientes: caza y recolección, pastoreo, horticultura, agricultura e industrias”⁵⁹.

Y más adelante, para disminuir la rigurosidad del impacto de esta clasificación sobre la cultura Lizzot Jacques, matiza que la distinción de los sistemas culturales según su modo de producción económico se justifica con la condición de recordar siempre que estas categorías son muy amplias; la clasificación entonces será de este modo siempre exacta.

Basándonos en esta clasificación, se puede señalar que la economía desarrollada por la comunidad indígena de Boca Tronador corresponde a un nivel tecnológico, simple, básico y eficaz en lo que concierne al modo de explotación de recursos. Pero atendiendo al mismo tiempo la aclaratoria referente a los sistemas culturales, ello no constituye un único criterio para caracterizar un sistema cultural como pueblo.

A fin de proporcionar una idea clara de secuencia cronológica de las actividades agrícolas, de pesca, y de recolección, se selecciona tres relatos de Cesar, los cuales ilustran de manera cómo se desarrolla estas.

La agricultura

Los conucos es sembrado en la parte fértil de los bosques de galería de los ríos y caños, al que se le llama Boi y en la sabana media llamado Doro.

Durante enero se hace la tumba de bosque (Chadódepa), de marzo a abril cuando se inician las lluvias se quema y se siembra en mayo..... El maíz es el principal producto, le siguen en importancia la yuca, las caraotas, patillas, calabazas, ñame, plátano, papaya, caña de azúcar. En esta actividad de la cosecha se conocen varios tiempos: koe apu, arrancar tubérculo de yuca. Mitepa, recolectar los productos que se pueden recoger con la mano, como el maíz; ta'repa, desenterrar tubérculos como el ñame; bodopa, recoger frutas. Al igual que las demás etnias de los llanos utilizan la rotación de conucos, debido a que el terreno es arcilloso y arenoso, pierde rápido su fertilidad teniendo que abandonarlos a los tres años./...En las actividades del conuco participan hombres, mujeres y niños. Lo primero que se siembra es el maíz y la yuca. Los hombres tumban y queman. Las mujeres y los niños colocan las estacas y los niños riegan las semillas, los hombres limpian el conuco hasta que se empieza a recoger la cosecha, todos participan en esta actividad..... En agosto se recoge la primera cosecha de maíz, caraotas, patillas, calabazas y se hace el segundo siembro que se recoge en diciembre y es principalmente de maíz; la yuca se recoge después de un año de siembra.

Los Pumé, obtienen parte de su alimentación del Conuco. Allí se puede encontrar maíz, yuca, topocho, ñame, batata, frijol. Estas actividades se encuentran asociadas a los cambios estacionales, los cuales determinan no sólo la importancia que se le otorga a cada una, sino también el espacio físico en el que se realizan. Durante la época de sequía los animales tienden a concentrarse en las proximidades de los ríos y en los lugares de la sabana donde quedan remanentes de agua formando lagunas. Y aunque implica un mayor desplazamiento, por parte de los indígenas, sabana adentro, la sequía facilita las actividades de caza en comparación con la época de lluvia cuando los animales se encuentran dispersos en la sabana.

La pesca

Es una actividad de verano, la carne de pescado es considerada un alimento inferior porque se descompone muy rápido causando trastornos de salud. Para esa actividad se cuidan de no utilizar siempre el mismo caño para evitar la muerte de los animales del lugar. En las lagunas y caños, después de buscar un sitio se barbasquea para recoger el pescado. En esta actividad utilizan el arpón, el arco, la flecha y trampas o cercados que ponen en los caños.

La recolección

*Se practica en la estación seca. Los que más contacto tienen con los criollos no lo hacen. Los frutos, granos y raíces los recolectan las mujeres y la miel y resinas las recolectan los hombres. Para extraer raíces se emplea la coa, se recolecta moriche, macanilla, chiga para extraer harina o hacer bebidas. Durante la época de verano se recolectan los huevos de tortuga, iguana y baba. Se emplean también la comida de la tierra de los barrancos y los ríos que contiene gran cantidad de sal. Los adultos cocinan el barro y forman bolitas que las consumen los niños con los alimentos. Una de las actividades de los hombres es la elaboración del yopo (*Anadenanthera peregrina*). Se sacan las vainas tiernas y se pone a secar el fruto y, el polvo seco se revuelve con pasta de yuca dulce machacada a la que se le añade agua y concha de caracol que se pone al fuego formando una galleta que se muele y se guarda en una concha de caracol de río.*

Parte de la actividad de producción de alimentos para la comunidad está centrada en la cacería, se hace respetando los ejemplares jóvenes. Se emplea la táctica del camuflaje para la caza de venados, garzas, gabanes, garzones; por ejemplo, para cazar un venado ponen un gorro en un trozo de madera imitando la cabeza y el cuello del garzón soldado y se pintan el cuello blanco; para cazar gabanes, garzones y garzas se ponen plumas en los hombros. También durante la sequía la pesca se intensifica porque con la baja de las aguas, las presas se encuentran más accesibles, pero la cacería de babas y tortugas se hace impracticable. La recolección de productos vegetales y animales se convierte en la actividad más importante se practica en los bosques de galería a orillas de los ríos, cerca de los caños en la sabana húmeda y en la sabana más distante. Durante la estación lluviosa, la horticultura pasa a ser la actividad más importante y la caza y la pesca se desplazan hacia los ríos y las lagunas.

Si bien es cierto que los anteriores relatos evidencian la sencillez de las actividades económicas de la comunidad, ellos no carecen sin embargo de la fuerza expresiva que permite comprender hasta que punto sus habitantes conservan en los modos de producción tradicionales de la etnia, así como también describen la explotación de los recursos a los que hace referencia Jacques Lizot⁵⁹.

Cabe destacar así mismo, que estos relatos fueron completamente con la observación realizada de algunas actividades allí descrita principalmente el proceso de elaboración del casabe. Ellos permiten afirmar que los Pumé ancestralmente han puesto en práctica estrategias precisas para la producción agrícola.

Mario Sanoja⁶⁰ al referirse a las evidencias históricas y etnológicas de los sistemas agrícolas afirma que Han existido deferentes métodos para lograr una producción, o al menos, una producción suficiente para el mantenimiento del grupo social, pudiéndose entonces definir lo que sería un sistema tecno económico y social general para la agricultura de raíces (o vegecultura) y lo que sería un sistema tecno económico y social general para la agricultura de semillas (o semicultura).

De esta manera el desarrollo de la vegecultura y de la semicultura con la yuca y el maíz, respectivamente, como principales cultivos, históricamente han formado parte de estas estrategias de producción agrícola desarrollados por los pumé a quienes puedo categorizar emulando a Mario Sanoja⁶⁰ como los “hombres de la yuca y del maíz”. Los cultivos de estos se realizaban en los conucos ubicadas en las afueras del sector poblado de la comunidad a los que se dirigen muy temprano en la mañana para

regresar después del mediodía o ya casi entrada la tarde, según la distancia. Todas las familias son propietarias de los conucos, cada familia posee dos y en algunos casos tres (uno nuevo, uno maduro, y uno viejo). En ellos trabaja todo el grupo familiar, ancianos, hombres, mujeres y niños cuando no están en la escuela-según la intensidad y rigurosidad del trabajo.

Los productos de los conucos son cosechados en temporales diferentes, la cosecha y el transporte de los productos lo hacen las mujeres.

Durante una visita a los conucos más cercanos se pudo observar que habían realizado la tala en pequeñas proporciones y también la quema, los principales cultivos era la yuca y maíz, así como algunas plantas de piña, había además una pequeña vivienda rectangular. Según nos informo después el mismo Cesar, esta es utilizada para el descanso en horas del mediodía, momento en el cual también se alimentan para continuar luego la hornada agrícola. A simple vista, el suelo tiene una apariencia arenosa, probablemente a la cercanía del caño, la constante presencia de hormigas nos obliga a permanecer muy atenta al caminar...

ASPECTOS COMUNITARIOS DE LA COMUNIDAD PUME BOCA TRONADOR

En este apartado, se hará referencia a las formas de organización social de la Comunidad más importantes, en un esfuerzo de participación colectiva, en una comunión de naturaleza diversa, que se materializa en aquel grupo de actividades

conducentes a un bien común, orientadas a la satisfacción de variadas necesidades materiales, espirituales.

Además de incluir ese tipo de organizaciones sociales, también se refiere a su interrelación con las formas instituidas de poder social regidos como parte de sus tradiciones ancestrales o heredado del proceso de integración, dominación, colonialismos, globalización, históricamente constituidos.

En este sentido y para los efectos de una breve síntesis, podemos describir las distintas formas de organización, de mayor significación social.

La Estructura Organizativa de tipo política

Forman poblados empezando por el lado norte, la última casa es la del chamán con un patio amplio para ceremonias, el poblado es construido a orillas de los caños o las lagunas, las casas están juntas; son unidades sociales y ceremoniales independientes. El grupo está formado por familias nucleares amplias. El capitán, es el encargado de mantener el orden en la comunidad. El chamán, o Músico es el encargado de la curación y tiene un poder político e ideológico basado en sus creencias y poder mágico-religioso.

El chamán es una figura derivada de la visión mítico-religiosa, figura central que irradia sabiduría cosmogónica y realiza actividades de sanación espiritual y física del individuo de la comunidad. Conocedor de la botánica del medio ambiente, es capaz de curar y prevenir enfermedades. Es ejecutor de rituales desde los cuales es capaz de

tener la visión de lo que es conveniente o no para su comunidad, que vela por el buen comportamiento de la familia y de la juventud, figura que desde su etapa originaria de cierta forma ejerce el poder político.

Al lado de la figura del chaman, se inscribe una especie de “estructura política deliberativa” y con poder de decisión: el consejo de Ancianos, el cual es capaz de incidir en las decisiones del colectivo y de acompañar al chaman en sus disposiciones. Se puede calificar al Consejo de Ancianos, como una especie de “consejo de ciudadanos notables”, o grupo social reconocido comunitariamente, como una amplia experiencia en la vida social y comunitaria, que por la acumulación de sus vidas vividas, posee toda la fundamentación, no solo epistemológica, sino la identificada con los valores morales éticos, lo que los hace poseedores de una imagen social que los identifica como “ciudadanos ejemplares”, por lo cual son escuchados sus exhortos y son solicitadas sus orientaciones, cuando las nuevas generaciones alteren el comportamiento social, sus normas y consejos. Poseen una fuerza de comunicación en su ámbito, que sus llamados son escuchados.

Actualmente las generaciones más viejas poseen la percepción de que apropiándose de los valores criollos, como está ocurriendo, se rompe con las normas tradicionales de la cultura, y esto no deja de ser cierto, pues a partir de los años 70, a esta estructura política se le adosa unos nuevos personales que son el Capitán, el Comisario y el Comisionado. El capitán encarna el nuevo nombre para designar el cacique, que por lo general pertenecía al Consejo de Ancianos o era Chaman. Con el nuevo nombre logra una interlocución con la Gobernación del estado Apure, en lo

concerniente a ayuda social para esta Comunidad. El comisario denominado consejero indígena en el pasado, líder respetado conocedor de lo geográfico, con una visión sobre lo que le convenía a su comunidad. El comisionado, figura que ejerce doble representación, por un lado representa al Gobernador de Estado ante la Comunidad y a esta ante la anterior, figuras políticas creadas desde el año 2000.

Organización y cultura de la actividad económica de la Comunidad

Se pudiera decir que la Comunidad Pumé de Boca Tronador, está viviendo y en proceso de “criollización” paulatina. Un proceso en el que sin embargo desde hace muchos años, ha habido voces que con miras a revertir parte del proceso de transculturización y dominación cultural, siempre plantearon otórgale una valoración y un respecto institucional hacia las tradiciones y lenguas o idiomas locales, al lado de sus derechos como ciudadanos venezolanos, frente la agresión terrateniente. Posteriormente y después de muchos años, exactamente desde 1999, quedo este derecho consagrado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, que trata de llevar a un mismo nivel homologado su cultura, con la cultura criolla. No obstante y a pesar de ello se percibe, a través de simple observación, que el efecto de la enajenación cultural de la cultura criolla, hizo su efecto en siglos.

Es evidente que el proceso de urbanización tiene cada vez a incorporarlos a las actividades que actualmente desempeñan muchos habitantes de las áreas denominadas suburbios o barrios pobres de las distintas capitales del país. Esta es una realidad de casi todas las comunidades indígenas.

Originariamente existía una unidad endógena, básica para la vida social del indígena: la churuata y el conuco, es decir la vivienda y la porción de tierra cultivable para el consumo familiar. Las Churuatas eran construidas con dimensiones suficientes como para llevar a cabo, tanto en ella, como alrededor de ella y sus linderos, sus modos de vida: el descanso, sueño, preparación de alimentos, rituales con consumo de bebidas alcohólicas y/o alucinógenos.

El conuco, usualmente ubicado cerca de la vivienda, es una de las fuentes más importante de aprovisionamiento de alimentos, y el lugar en donde tradicionalmente se destacó la producción de la yuca para la elaboración del casabe, cuya variedad forma de consumo se convirtió a su vez, en la forma de alimentación de mayor difusión cultural.

No obstante el sembradío es variado y a diferentes escalas y de la que se destacan ciertas frutas como la piña, la patilla, etc. Quizás por la comunicación comercial inevitable, derivada del acercamiento al mundo criollo, al conuco le fue incorporado desde los años 70, la cría de animales domésticos tipo porcino, caprino, vacuno etc.

Esta unidad indisoluble económicamente se refuerza con su ubicación cercana a los ríos y que conformaría el eje cultural originario churuata-conuco-río. El río es una fortaleza pues para las actividades de subsistencia, representa el lugar para la adquisición de alimentos: peces, que son abundantes en ciertas épocas del año y que escasean en épocas de lluvias. La pesca, actividad temporal se alterna o se acciona en paralelo a las actividades de caza, para garantizar la ingesta de proteínas necesarias

para la subsistencia y el desarrollo o crecimiento en salud de la familia. El río sintetiza las actividades de pesca, comercio y de apoyo para la caza.

A la siembra y la cosecha se incorpora mujeres y niños en preferencia, para dejar la caza y la pesca para los hombres solo algunas acompañan a los pescadores para dedicarse a las actividades de cocina en las riberas de los ríos.

Del desarrollo de las actividades de caza y pesca se derivaron ciertas actividades como la artesanía, donde la elaboración de cuchillos, arcos y flecha se para la pesca y caza, y por el simbolismo religioso que se le adosa a estas actividades y para lo cual se confeccionan adicionalmente medallones, collares y ornamentación de vestuario.

No obstante el sedentarismo aparente en el eje cultural conuco-churuata-río, no lo es tal, pues impulsado por la infertilidad de la tierra, los agricultores indígenas adoptan como método de trabajo, la devastación con fuego de extensiones limitadas de vegetación para prepararla con el abono para el cultivo próximo y así dejar descansar a la que ha dado fruto hasta ahora. En algunos casos se movilizan a nuevos lugares de cultivo a las que algunos casos obligan a construir nuevas churuatas, estas razones pueden explicar cierto nomadismo.

El contacto con el río, a través de la pesca y el desarrollo de la artesanía, trajo consigo la construcción de pequeñas embarcaciones, en la que se destacan como expertos conocedores del “camino” fluvial, expertos canoeros, bongueros, pescadores y nadadores, pero que la exploración lejana los ha motivado para llevar a

cabo contactos comerciales. Incluso con la finalidad de probar nuevos rumbos, de conocer lo distinto y ofrecer lo propio.

En esta gama de labores, la mujer representa la cohesión social pues ella participa en la siembra y cosecha, está presente en el procesamiento del casabe (limpieza, rayado, y cocinado).

Bajo la influencia de la cultura criolla el eje de trabajo conuco-churuata-rio se transforma para convertirse en el eje conuco-churuata-rio-vialidad-comunidad criolla. A la cultura tradicional de vivienda le es impuesta un nuevo tipo de construcción de las denominadas viviendas rurales y se anexan las mejoras en vialidad, construidas para romper el aislamiento de la cultura criolla y se integren a la sociedad.

Los misioneros con fines religiosos le imponen nuevas creencias y nuevas formas de hablar. El estado va asumiendo un papel más integrador y culturalmente impone para esa población una ruralización con la creación de centros de salud y ciertas unidades educativas. Ambas contribuyendo a romper con los estatuidos por los Pumé.

No obstante la perdurabilidad que ha tenido este eje cultural, se puede pensar que paulatinamente contribuirá con la desaparición total de la identidad cultural pumé. El despojos de tipo cultural son muchos, así como sus nuevas inclinaciones de cambio cultural, sus nuevas adquisiciones: el desuso de su vestimenta originaria, su anhelado deseo de hablar castellano para convertirse en un criollo y tener opciones sociales, su

proletarización, la adopción de conductas y creencias religiosas criollas. Su negación o marginación a lo que todavía creen los ancianos. Su afición por el deporte (fútbol) y su alejamiento o inexistencia de juegos indígenas, la ausencia o inexistencia de cantos y arte.

Organización comunitaria en salud

Originariamente las enfermedades más comunes de la cultura pumé, eran centradas en la sabiduría del chaman, figura respetable, conocedoras de las hierbas y pócimas, lo que lo coloca como un individuo con reconocimiento social, pues es capaz de recuperar la salud de muchos de los suyos. Figura que con su facultad de comunicarse con las fuerzas superiores, está en la capacidad de sembrar el enfermo el elemento psicológico de confianza para su curación. También va a convertirse en el guía espiritual que indicará a los suyos como aprender a prevenirlas.

Este aprendizaje de la salud guiado por el chamán, se focaliza adicionalmente al conocimiento elemental de lo que debe comerse o no, a aprender a reconocer lo que es peligroso para la vida. Un conocimiento centrado y apoyado en una actitud disciplinada y organizada para la vida, completada con una formación moral, orientada en última instancia en los consejos de ancianos.

En cuanto a la Salud, durante la primera infancia Pume, no existen registros oficiales sobre la mortalidad y morbilidad de enfermedades durante la infancia, sin embargo revisando los datos aportados por el Censo Indígena (2011), en Agosto del 2011, inicio esta investigación con un grupo de antropólogos (Barreto, Freire y

Correa), por lo que elaboramos una encuesta con fines de recolección de información acerca de las condiciones, de salud, y socio-sanitarias de la Comunidad de Boca Tronador de acuerdo a este trabajo, la morbilidad en la infancia es las patologías bucales, causante de un 30%, asociadas casi siempre a complicaciones de piorrea y otros similares, que, entre otras causas, se pueden atribuir a deficiencias vitamínicas de tipo escorbuto, debido a la escasa presencia de frutas y legumbres en la dieta de los Pumé.

El síndrome gripal aparece entre las patologías más referidas por estas poblaciones, al cual se atribuye la causa directa de las muertes, lo que podría estar ocultando la existencia de enfermedades más grave como la tuberculosis y malaria. Otra de las causas de un gran número de muertes en la población infantil son las epidemias como el sarampión, el cual ha provocado altísimo número de muertes en épocas pasadas.⁵⁵ Mas reciente en el 2006 hubo un brote epidémico en esta comunidad que afecto gravemente la población adulta y pediátrica.^{61,62}

Sin embargo revisando los datos aportados por el Censo Indígena (2011), en el que la tasa promedio de fecundidad es de 4,7 hijos nacidos vivos por mujer y un promedio de 26,8% hijos muertos en el nacimiento o la primera infancia. En esta comunidad el porcentaje 28,8%, lo que indica que por cada 10 niños nacidos vivos mueren aproximadamente 3. La mayoría muere entre 0 y 4 años de edad.

La mortalidad infantil está asociada a diferentes enfermedades, tales como infecciones gastrointestinales de transmisión hídrica-fecal, las respiratorias como

bronquitis y tuberculosis pulmonar, las dermatológicas (pediculosis, escabiosis y piodermis) con complicaciones infecciosas severas, helmintiasis y otros parasitosis del tracto gastrointestinal, y cuadros de gripe, vómitos, fiebre y diarreas.^{61,62}

Por las condiciones generales de pobreza extrema de esta población, y debido a la anemia, desnutrición de los niños, estas enfermedades se agudizan y son la causa de la mayoría de las muertes.

Esta manera de convivir puede hacerla merecedora de ser calificada como una cultura para la vida. En ella la vida es también sinónimo de paz y tolerancia y también implica respeto por la naturaleza. Originariamente la conservación de salud se centraba en el cuidado celoso del ambiente, subyacente en un discurso religioso mítico, a su vez combinado con un conocimiento de las curas naturales milenarias.

En la actualidad el proceso de “criollización” ha introducido la figura del centro de salud, guiada por médicos y enfermeras. Al respecto la imagen del chamán ha sido relegada, puesto que en los actuales momentos, en muchos casos, se empieza a percibir a este como incapaz de elaborar curaciones derivadas del contacto cultural con los criollos y no refiero solo a la adquisición por contacto de enfermedades urbanas diversas, sino las derivadas del consumo de alimentos y uso de producto de la sociedad occidental.

A la pregunta ¿de qué se enfermaban los Pumé antes y de que se enferman ahora? Hay que preguntarse si en el pasado el chamán curaba a su gente de las enfermedades de esa época, de nulo contacto con el mundo criollo. Se puede aseverar que su

medicina iba al ritmo de la vida cultural y para el momento en el que se imponen otras enfermedades de la criollización, obviamente cambian su medicina y el chaman disminuye su influencia social.



Figura V. Ambulatorio Rural tipo I. Boca Tronador. Municipio Rómulo Gallegos. Apure Venezuela.

LA INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL PROCESO DE TRANSCULTURIZACION DE LOS POBLADORES PUME DE BOCA TRONADOR DEL ESTADO APURE

Conocido es el desarrollo de las innovaciones tecnológicas que en la mitad del siglo XX, hacen su desaparición con el desarrollo de las telecomunicaciones, que facilitan la integración de los pueblos, la infinidad de productos innovadores de comercio de infinidad de producto y servicios. Con ello varios medios aparecen en escena en comunicaciones telefónicas, desarrollo del internet y maximización de los alcances de

las productoras de televisión, de los países pero con especial énfasis de las operadoras de tv norteamericanas.

En la Comunidad Pumé, la influencia de los medios de comunicación se podría indagar como un suceso que se inicia a partir de los años 70, época en la cual hasta esos años, el uso de la cámara fotográfica era una agresión cultural pues “atrapaba el alma del fotografiado”. La cámara fotográfica y la radio era la conocida en la época.

Actualmente los Pumé, disponen de señal de radio, pues el ambulatorio de salud posee una antena para transmisión de radio y así mismo es el medio de comunicación con Elorza. También se observó un televisor en el Ambulatorio con DVD, que la energía eléctrica se obtiene de un panel solar colocado en el ambulatorio donde hay luz permanentemente. Son varios los años de influencia que para cualquier estudio antropológico o social que pretenda hacer sin duda que será de vital importancia el lograr determinar o diagnosticar cual ha sido el efecto de estos en la pérdida o descomposición de sus culturas, vistas desde la perspectivas de una cultura minoritaria que como muchas cada día son más afectadas culturalmente por su integración a la influencia “Aldea Global”.

En el contacto directo y la actitud etnográfica de observación y de recopilación de datos, que durante el trabajo de campo se obtuvo en la comunidad Pumé de Boca Tronador, se logró detectar en ella importantes comportamientos e inclinaciones, que nos sugieren una transculturización de intensidad moderada, pero en aumento.

Los resultados se obtuvieron de fuente directa, proveniente de niños que a través de juegos y conversaciones amistosas demostraron o manifestaron determinadas inclinaciones, conductas y gustos exteriores a su cultura. Por ejemplo, se implementaron las siguientes actividades formales, planificadas previamente:

ASPECTOS LINGUISTICOS Y CULTURALES

El castellano es nuestra lengua prestada^h

LA LENGUA

Pume mae, es el nombre con el que se conoce a la etnia Pumé, de filiación lingüística aún no identificada, aunque hay quienes creen que es un dialecto o deviene del chibcha. Estas comunidades indígenas se esparcen por las riberas de los ríos Arauca, Capanaparo, Riecito, Cinaruco y Cunaviche. Habitan desde siglos los Municipios Páez, Rómulo Gallegos, Achaguas y Pedro Camejo. Para el Censo Indígena de 1992, realizado por la Oficina Central de Estadística e Informática, OCEI, se registró una población de diez mil indígenas. El idioma pumé ha conservado en su estructura la transformación ancestral a las nuevas generaciones a través de la mujer, que es quien transmite este acervo cultural. Otra característica es la identidad de este pueblo como etnia y tiene que ver el sentido de pertenencia que le da su mundo mágico-religioso con gran complejidad ritual que cohesiona e internaliza cada miembro de la comunidad.

Desde el punto de vista genético, la clasificación del idioma pumé –el *pume mae*– es problemática. Las propuestas más cautelosas lo consideran como una lengua monoparental (“independiente”, “sin clasificar”, o “sin parentescos cercanos con otros idiomas”), lo cual de alguna manera apunta a una larga y singular historia de presencia territorial que antecedió a las primeras penetraciones de poblaciones de lenguas Arawak o Caribe, presentes en esa sección de los Llanos desde hace unos tres mil años, según lo que se infiere de los últimos modelos arqueológicos regionales ⁽⁶³⁾. Otras hipótesis plantean remotos vínculos con las lenguas ecuatoriales o Chibcha (y más exactamente, con una temprana escisión de la familia Chibcha), aunque estas propuestas han sido objeto de críticas ^(64,65,66,67).

Pese a que no se han realizado estudios dialecto lógicos formales, tanto Esteban Mosonyi como Hugo Obregón ⁶⁸ coinciden en señalar algunas variaciones locales – confirmadas al menos en cuanto a fonética y al léxico– percibidas por los propios indígenas ⁶⁸, las cuales, sin embargo, no impiden la intercomunicación efectiva entre hablantes procedentes de los distintos puntos del territorio, como sí parece ser el caso de las distinciones que mantienen entre sí sus vecinos Cuiva y Hiwi apureños.

De hecho, Hugo Obregon⁶⁸ las cataloga como variaciones “insignificantes”, restringidas más bien, en su opinión, a disimilitudes de tono, intensidad o duración fonética. Por ésta razón, más que como dialectos definidos, se les ha identificado como topelectos con una diversidad intra-regional que oscilaría entre dos y once posibles hablas locales, heterogeneidad a la cual habría que sumar, en cada caso, ciertas diferencias gramaticales por género y modalidades locales propias de las

personas ancianas, o de las más involucradas en los cantos religiosos nocturnos (*tohe*, *wara*), que son –según lo asegura la religión tradicional– las mismas empleadas por los propios espíritus (*tio*) que se expresan a través de la voz de las personas en estado de trance chamánico.^{69,70}

Esta es un habla con arcaísmos, giros metafóricos de difícil interpretación para los jóvenes o los no iniciados, y tal vez en algún que otro caso préstamos que provendrían de otras lenguas indígenas vecinas, algunas –como el otomáku– ya desaparecidas. el examen del inventario de sonidos del idioma permite considerarlo sin duda alguna como uno de los de mayor complejidad dentro del conjunto de lenguas amerindias venezolanas, quizás solo comparable a la situación del idioma wóthüha (“piaroa”) o del wónsuit (wänsēhēt, “puinave”).⁷¹

Posee veintitrés (23) sonidos consonánticos, incluido un fonema oclusivo glotal (‘), y hasta quince (15) vocales, a las que se podría sumar otra –más bien rara– observada por mosonyi² en algunos individuos. No obstante, en la ortografía “oficial” del pumé se simplificó en veinticinco (25) grafos ese repertorio, veinte (20) consonantes y quince (15) vocales, tres en conjunto, se trata de un idioma marcadamente diferenciado del español, si bien hay cierta afinidad y correspondencia entre algunas vocales y consonantes de uno y otro idioma. En los cuadros 1 y 2 se muestra el inventario de sonidos del idioma reportado por Esteban Mosonyi⁷¹

A partir del estudio de variantes del Pumé de distintas comunidades del alto Capanaparo, especialmente dentro del área de influencia de las comunidades de

Riecito (*bɛa tɔkoi*), de Guachara (*to ana bɛ*) y de Palmarito, es decir, en la zona norte y oeste de su territorio, cuatros es lamentable que aún no se posean estudios recientes y a profundidad de las variantes orientales y sureñas, que son las más antiguamente documentadas en fuentes escritas y las primeras en exponerse al contacto continuo con los *nivɛ* y su idioma, el español.⁷²

Esto limita cualquier estudio de carácter comparativo, e impide evaluar –con plena seguridad– la conveniencia o no de estandarizar la escritura del idioma partiendo de una variante específica, o la producción masiva de material educativo adaptado a esa determinada variante, lo cual en otros casos involuntariamente ha contribuido a la erosión de la diversidad interna de lenguas minoritarias y hasta de la funcionalidad misma de los idiomas^{73,74,75,76,77}

Cuadro 1. Grafos empleados para representar las vocales del idioma pumé, según Esteban Mosonyi (en Mosonyi *et al.* 2000) y Obregón Muñoz (entre corchetes; en Obregón Muñoz y Díaz Pozo 1980).

	Anteriores no redondeadas	Posteriores no redondeadas	Posteriores redondeadas
Orales			
Altas	i[i]	ü[y]	
medias cerradas	e[e]	ö[ɛ]	u[u]
medias abiertas	[]		o[o]
Bajas	a[a]		[]
Nasales		ü[ỹ]	ũ[ũ]
Altas	ĩ[ĩ]		õ[õ]
medias abiertas	ẽ[ẽ]		

Cuadro 2. Grafos empleados para representar las vocales del idioma Pumé, según Esteban Mosonyi (en Mosonyi *et al.* 2000) y Hugo Obregón Muñoz (entre corchetes; en Obregón Muñoz y Díaz Pozo 1980).

Consonantes	Bilabiales	Dentales	Alveolares	Palatale	Velare	Glotaes
oclusivas y africadas sordas	p[p]	t[t]		ch[ç]	k[k]	‘[-]
oclusivas y africadas sordas aspiradas	pj[ph]	tj[tj]		chj[çh]	kj[kh]	
oclusivas y africadas sordas aspiradas	b[b]	] d[d]		dy[ÿ]	g[g]	
Nasales	m[m]	n[n]	r [n]	ñ[ñ]	ng[ŋ]	
Sonorantes	v[v]		r [r]	y[-]	g [-]	j[h]

PRIMEROS PASOS HACIA LA NORMALIZACIÓN DE LA ESCRITURA DEL DIALECTO PUMÉ

Desde el punto de vista técnico descriptivo, desde hace más de trescientos años la complejidad fonética del idioma pumé ha constituido un auténtico reto al momento de realizarse cualquier ensayo de transcripción con miras a la producción de material apropiado para el aprendizaje y el ejercicio de la lecto-escritura del idioma, o bien más recientemente con fines académicos o para su uso cotidiano en soportes gráficos impresos y ahora electrónicos.

Esto último podría asegurar no solo su funcionalidad en el presente sino su continuidad en el futuro, si se espera que realmente sea empleado como lengua vehicular en nuevas tecnologías de información y comunicación tales como la computadora personal, el correo electrónico o la mensajería de textos en telefonía móvil, herramientas todas con las cuales están cada vez más familiarizados los jóvenes indígenas, sobre todo los que hacen vida en los principales centros urbanos apureños, o quienes se han desplazado fuera de esta entidad en la búsqueda de otras oportunidades laborales o en materia educativa.

La distribución de la computadora escolar en el programa gubernamental *canaima*, el paulatino aumento de la conectividad a Internet, pero también más comúnmente la familiaridad de las últimas generaciones con esas tecnologías así como al teléfono celular, abriría un nuevo universo de oportunidades para el uso efectivo y cotidiano de la lecto-escritura de la lengua materna si se logran superar dos retos del presente:

1) una representación fiel y sencilla de todos los sonidos, apta para la velocidad y versatilidad que piden esas nuevas herramientas, y 2) la popularización de ese hipotético sistema de escritura, para que realmente sea de dominio y uso común.⁷⁸

Ambos desafíos, que han ido cobrando cada vez mayor importancia desde la aprobación del Régimen de educación Intercultural Bilingüe (REIB) en el año 1979, en el caso pumé han tenido como complicación especial cierta mutabilidad y falta de acuerdo en cuanto a los criterios para la correspondencia entre sonidos y grafos, que han variado en el tiempo así como entre los observadores externos que se han aproximado al estudio del idioma, y, más recientemente, también entre aquellos pumé que han estado involucrados activamente en el fortalecimiento y en el relanzamiento del uso de su lengua mediante la escritura, en el marco de programas gubernamentales impulsados desde el ministerio del Poder Popular para la educación (MPPE), o de iniciativas privadas como la universidad Indígena del Tauca (UIT).⁷⁸

El análisis de las fuentes de información disponibles en las cuales se recogen esos testimonios lingüísticos tempranos permite reconocer cinco etapas en el proceso de registro y *escrituralización* del idioma que se asocian a distintas maneras de relacionarse ese pueblo indígena y la sociedad mayoritaria hispano-mestiza:

Primera etapa, pre-alfabética

Dominó la transcripción empírica y casual de voces pumé en el marco de los esfuerzos institucionales (civiles, militares y eclesiásticos) por conocer la geografía

regional natural y étnica, y planificar la sujeción de sus habitantes a varias modalidades de control administrativo propias del régimen colonial (encomiendas, misiones).⁸⁵ Las referencias disponibles un *corpus* escaso, repetitivo en cuanto a elementos constitutivos están contenidas en crónicas y en algunos mapas empleados como material de referencia para uso de las autoridades de los siglos XVI a XVIII. En esta etapa los Pumé se encontraban demasiado distantes de los principales enclaves coloniales de los Llanos ubicados muy al norte (Venezuela) o al suroeste (Colombia), por lo cual no había demasiado interés en conocer su idioma o características culturales, salvo para justificar *entradas* para su captura y sujeción en encomiendas (primero) y misiones (después) localizadas fuera de su territorio.⁷⁸

Segunda Etapa, de la oralidad a la escritura

Durante el siglo XVIII se produce una notable expansión de los colonizadores no indígenas hacia el territorio pumé que impone la necesidad al menos por parte de las autoridades religiosas de un mayor conocimiento del colectivo. Se procura estudiar el idioma a profundidad, así como formalizar y normalizar su transcripción, con el fin de producir documentos de utilidad para la enseñanza de las primeras letras en el marco del adoctrinamiento cristiano, o para facilitarles el aprendizaje de la lengua a los nuevos contingentes de agentes de evangelización que se establecerían en lo que hoy corresponde al territorio de los estados Apure y Amazonas, así como del departamento del vichada, ya desde finales del siglo XVII, pero sobre todo durante la primera mitad del siglo XVIII. La influencia de la Ilustración propicia algunas

reflexiones iniciales acerca de la posición del pumé dentro del conjunto de lenguas de la región que incluso comenzaron a trascender hacia el otro lado del Atlántico.⁷⁸

Tercera etapa, transito a la modernidad

Con el cese y expulsión de las misiones entre los Pumé, primero a raíz de los conflictos de la corona española con la orden jesuita, sumadas a las crecientes presiones ejercidas por los colonos ganaderos, y luego como decisión política en el marco del proceso de emancipación, se abre un paréntesis de inactividad en materia de descripción y producción lingüística que se extiende hasta mediados del siglo XIX. Entonces, la transcripción de la lengua pasa a asociarse fundamentalmente a la creciente curiosidad académica decimonónica que propició el desarrollo de las ciencias naturales y sociales, y regionalmente un mejor conocimiento de la geografía natural y humana de la Orinoquia y de los llanos colombo-venezolanos, sin que esto supusiera ningún interés en propiciar transformaciones en el colectivo. Comienza a finales del siglo XVIII, también en el contexto de la Ilustración, y después se consolida gracias al desarrollo de los primeros estudios de corte antropológico, a lo largo del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX.⁷⁸

El abandono del incipiente sistema de referencia de uso común desarrollado por los misioneros generó distintas soluciones gráficas individuales para los nuevos ensayos de transcripción, retrotrayendo a una situación comparable a la de la primera etapa ya descrita. No obstante, hay que reconocer que también se producen en este período las primeras experiencias en aplicar métodos científicos propios de la

lingüística y de la antropología al estudio de los Pumé y de su idioma, aunque en el reconocimiento y transcripción del idioma se sigue percibiendo una fuerte influencia de las lenguas habladas por sus descriptores del momento, tanto hispanohablantes americanos (colombianos y venezolanos) como europeos o estadounidenses hablantes de otros idiomas.⁷⁸

Cuarta etapa, hacia la normalización de la escritura

Durante la segunda mitad del siglo XX, y más concretamente, a partir de los años sesenta, hay un esfuerzo por darle uniformidad a los sistemas de escritura de esa lengua no solo con miras a la producción de obras especializadas de interés académico, sino también para la elaboración de los primeros materiales educativos modernos destinados al mejoramiento de la calidad de vida de los propios indígenas, entendido esto desde la peculiar óptica de los actores que asumieron esas tareas. Se ejecutaron en el marco de programas gubernamentales y no gubernamentales de carácter laico o religioso en los cuales los propios indígenas tienen una participación cada vez más activa, conduciéndolos progresivamente a la situación presente.

Sus comienzos se asocian a la creación y consolidación de las primeras cátedras de antropología, a la conformación de equipos especializados en los estudios de lingüística amerindia en varias universidades y centros de investigación, y a un creciente interés institucional gubernamental por incentivar el uso de las lenguas indígenas en las propias comunidades dentro del sistema educativo, desarrollándose alfabetos oficiales y material instruccional que se esperaba fuera de uso masivo, tanto

por parte de entes oficiales como de entes no gubernamentales y extra-académicos que intentaban paliar ciertos vacíos en materia de políticas públicas.

Mientras esta tendencia a la normalización cobraba fuerza, siguieron produciéndose iniciativas aisladas en el marco de estudios académicos de carácter Etnográfico por transcribir voces del idioma, bajo el criterio y los fines concretos de cada investigador.⁸² Aunque nuevamente hay propuestas locales desarrolladas por grupos religiosos, que reconocen la utilidad del uso del idioma como vehículo para la introducción de elementos ideológicos extraños, en el caso de los Pumé se observa una decisiva secularización de la educación, e inclusive, mejor aún, un creciente interés en el reconocimiento y la promoción de la religión tradicional en los materiales instruccionales para el fortalecimiento de la lecto-escritura, especialmente del *tohe ŋoa*, el canto chamánico nocturno, que es fundamental en la cultura de este pueblo indígena. Estuvieron directa o indirectamente relacionados con el nacimiento e implantación del Régimen de educación Intercultural Bilingüe (1979), pero además por la participación de investigadores universitarios realmente comprometidos con esa labor. Además hay una participación más activa, fundamental, de los propios pumé en esos proyectos, si bien en general se seguía obedeciendo a criterios emitidos desde niveles directivos en entes públicos a nivel central, lo cual los revestía de cierto carácter autoritario y los hacía muy vulnerables a los cambios político-administrativos en la sociedad *nive*.⁷⁹

Quinta etapa, del tutelaje a la Autonomía

Importantes avances en el marco jurídico nacional más reciente, a partir de la “Constitución...” del año 1999, y el acompañamiento de entes públicos y privados, favorecen que, desde la década final del siglo XX hasta la actualidad, las dos últimas generaciones de indígenas pumé formados como educadores y como promotores locales han ido asumiendo el protagonismo de las propuestas más recientes en materia de transcripción de su propio idioma así como en la planificación y en la producción de material educativo.⁷⁹

Lamentablemente, las sucesivas transformaciones políticas administrativas y organizativas de lo que constituía el antiguo Ministerio de Educación, así como el reacomodo institucional y funcional en otros entes del estado, ocasionaron discontinuidades y hasta el abandono de algunos programas asociados a la aplicación efectiva del Régimen de educación Intercultural Bilingüe, restándole una parte del empuje inicial que este tenía.

Por otra parte, el celo en estimular o favorecer iniciativas inconexas, genera problemas de coordinación que podrían limitar su aplicabilidad efectiva y ocasionar inseguridad en cuanto a la continuidad del alfabeto oficial en la educación. Aparte de su indudable interés histórico, el estudio de los tres primeros períodos se vislumbra como de utilidad para el abordaje de la lingüística contrastiva del pumé y del español, así como del pumé con respecto a otras lenguas de origen europeo, por la vía del análisis de los materiales léxicos producidos espontáneamente por los observadores

de distinta procedencia, cuyos ensayos reflejan involuntariamente las dificultades que experimentaron al tratar de identificar y luego escribir sonidos que les parecían a veces muy diferentes a los de sus propias lenguas.⁷⁹

La recurrencia de ciertas soluciones gráficas por parte de un mismo autor o por distintos autores hablantes o no de la misma lengua proporciona ejemplos concretos acerca de la afinidad o lejanía percibida por estos observadores foráneos. Por otra parte, la existencia de fuentes manuscritas e impresas en donde se reflejan esos esfuerzos iniciales para la transcripción y luego normalización de la escritura casi permite plantear la existencia de una paleografía del pumé escrito, constituyendo de alguna manera antecedentes a las propuestas actuales por su codificación. No obstante el interés de esos precedentes, son las últimas dos etapas las que nos proporcionan insumos de información más significativos a los fines de discutir la vigencia y trascendencia de las estrategias que se han ido planteando con el fin de fortalecer el uso cotidiano del idioma escrito y garantizar su funcionalidad ante la avasallante apertura de las comunidades a la sociedad no indígena dominante, proceso con significativos avances, pero también con preocupantes retrocesos que han limitado sus alcances y que podrían restarle efectividad con miras a su continuidad en el futuro.⁷⁹

Esteban Mosonyi, lleva a cabo los primeros estudios sistemáticos del idioma, aplicando criterios modernos y planteando en sus artículos las primeras propuestas para la transcripción de sus sonidos que no requerían el uso de muchos diacríticos, importante escollo a superar en esos tiempos cuando aún se dependía de la

mecanografía y había limitaciones en cuanto a la disponibilidad de tipos de imprenta distintos a los usualmente empleados en idiomas románicos y anglosajones.⁷⁹

En sus primeros trabajos, la ortografía práctica utilizada por Esteban Mosonyi (1965, 1966, 1968) está constituida por grafos simples o combinados (pares) presentes en el alfabeto español, todos en minúscula y en letra normal, salvo cuando deseaba señalar en las vocales apertura (abierta, en minúscula; cerrada, en mayúscula) y nasalización (oral, en caracteres normales; nasal, en itálica o en negritas). Las dos vocales intermedias (no redondeadas) son distinguidas empleando diéresis, representadas con los grafos /ö/ y /ü/, correspondientes, respectivamente, a las vocales posteriores media cerrada y alta. en el caso de la oclusiva glotal (saltillo), únicamente lo representa con fines técnicos enunciativos, utilizando un signo de interrogación de cierre /?/. Como en el alfabeto español, la consonante sonorante glotal era representaba con la signa /j/, grafo que también servía para señalar aspiración en las oclusivas sordas bilabial, dental o velar, colocándolo inmediatamente después de los grafos /p/, /t/ o /k/, o tras la africada sorda palatal /ch/.

79,80

La africada palatal sonora es señalada con la combinación /dy/, y la oclusiva nasal velar sonora con la grafía /ng/. Finalmente, al igual que en el caso de las vocales, emplea cursiva o negritas para marcar la nasalización de la vibrante simple nasal alveolar sonora. Algunas de esas soluciones gráficas seguirían siendo aprovechadas décadas más tarde, hasta la actualidad, por ese investigador (véanse cuadros 1 y 2), o por otros investigadores y equipos de trabajo. Otras fueron sustituidas, incorporando

grafos comunes en las lenguas indoeuropeas, como es el caso de las virgulillas (~) para señalar vocales nasales (como en el idioma portugués), o las cedillas bajo las vocales abiertas.^{79,80}

Las virgulillas serían incorporadas también al grafo /r/ para representar la consonante vibrante alveolar simple nasalizada, que otros equipos de lingüistas y los antiguos misioneros jesuitas representaban con la signa /n/, bien sea normal o con un punto inferior. una explicación dada a esa selección de signos es que se requería otorgarle sencillez a la ortografía, aunque no en desmedro a la fidelidad de la representación del sonido, lo cual favorece su empleo por parte de los indígenas garantizando calidad en la escritura; la complejidad en la combinación de signos podría desmotivar su empleo, especialmente entre quienes son los principales responsables de enseñarla, los docentes indígenas (Mosonyi *et al.* 2000: 548).¹² en los años ochentas, siendo profesor en la escuela de Antropología, en sus esfuerzos por promover el idioma pumé en el ámbito universitario, Mosonyi empleaba en sus cursos un alfabeto práctico, con fines estrictamente pedagógicos, con una grafía ligeramente distinta, utilizando los grafos /ë/ y /ĩ/ para identificar a las vocales posterior es media cerrada y alta no redondeadas, y la signa /h/ (en vez de /j/) de las aspiraciones.

Esteban Mosonyi, así mismo, planteaba que había que revertir el rechazo al uso del idioma materno dentro y fuera del aula fomentado por algunos maestros, e impulsar la educación bilingüe en las escuelas pumé como estrategia para revestirla de mayor prestigio y funcionalidad. Antes se requería estandarizar la lengua, comenzar a

producir material educativo, y apuntalarlo luego como lenguaje literario escrito, tarea que anunciaba asumir la Comisión Indigenista, aunque terminaría postergándose indefinidamente.^{79,80}

Así pues el alfabeto Pume, es como el diseñado por Monsoyi, la oficialización de los alfabetos indígenas Pume, los equipos de trabajo involucrados en la aplicación del REIB recalcan la importancia de dar inicio a la producción de materiales escolares bilingües para el ejercicio de la lectura de la lengua materna así como del español, de distribución masiva, cuyo contenido contribuyera también al mejor conocimiento y valoración positiva de la cultura propia. Esto constituiría un avance importante más allá de la usual producción de cartillas para el reconocimiento de los sonidos y del vocabulario básico cotidiano, o de la elaboración de materiales con contenido religioso no indígena.

LA CULTURA

El termino Cultura en tanto que constructo teórico, presenta no solo una considerable amplitud, sino que también traduce una cierta concepción del hombre, la sociedad y el mundo en general; la antropología, la sociología, la filosofía, entre otras, son sus bases. Por ello, antes de abordar el análisis de algunos aspectos culturales propios de la Comunidad Pume asentada en Boca Tronador se ha considerado pertinente referirse al concepto de cultura que sirve de fundamento a ese análisis.

En este sentido, cito la definición de cultura ofrecida Gustavo Bueno⁸¹ “La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye

conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”.⁸¹

Así pues, ante una perspectiva etnográfica tan completa y compleja, como lo reconoce el mismo Gustavo Bueno, no sería honesto afirmar que en esta sección de trabajo estará consagrada a un análisis exhaustivo de cada uno de los componentes de la cultura de dicha comunidad, cuestión que, por lo demás, rebasa los límites de un estudio como este. En consecuencia, hemos hecho una selección de los aspectos que, en primer lugar, forman parte del imaginario cosmogónico y ritual de la etnia, donde quiera que unos de los miembros se encuentren para, en segundo lugar, relacionarlo con los aspectos culturales que caracterizan a los habitantes de Boca Tronador.

HISTORIA DE LA CREACION O COSMOVISION DEL ORIGEN PUME

Según los Pumé, su creación se remonta a la creadora de los espíritus, La India Rosa que fue la creación de el espíritu de Duriridurí y de los espíritu de Tuguyo, el de Cristofue, el Chucuto sin cola, el espíritu Boca Torcida: son numerosos los espíritus. Todos tienen nombre de los antiguos. Ahora el indígena ni siquiera se pone un nombre como esos, como los nombres que oyó a través del canto. Es verdad, cuando canta el sabio el espíritu dice su nombre. Las hijas de los espíritus que piensan bien, dan su nombre a las terrenales. Así son los nombres iguales que los de aquí. Conforme el jefe les da nombre, así se llaman los espíritus. Así también todos

los árboles tienen nombre, en todos los lugares lejanos. Aquí a *Poaná* se le llama con el mismo nombre. El dueño le puso nombre.

En el comienzo el danto era un Yaruro. En el mundo vivían los Yaruros. Lejos, cerca del Paraíso había un bosque grande. El ratón también era persona indígena, pequeñita, redondita. El tenía su mujer. Siempre en la mañana solía ir el danto. Llegando a un lugar, se encontró el árbol de los frutos, que estaba desparramado de gran manera. Una rama del árbol estaba enredada en el cielo.

Allá tenía mango, topocho maduro, todas esas frutas comestibles. Abajo del árbol también había de todo.

Estaba agradablemente oloroso. Iba comiendo y probando. Fue el ratón trotandito. Una vez que llegó al lugar: “viniste nietecito. Coma”. Le dijo el danto. Emocionado el quiso comer de una sola especie. Relatos de Amalio sumergidos en poesía y cantos....

A propósito de la Cosmovisión del Pueblo Pumé sobre su origen, Manuel Abrizo⁸², incluyen en su trabajo un relato del cual tomamos lo siguiente:

En el principio del mundo la Kumañí estaba en cinta de Hachava el que oímos. Hijo de ella no tenía en el vientre, son en el dedo pulgar. Tiempo después de dar a luz a Hachava, ella soñaba con que no había sol. Había pura tiniebla, no existía sol. “He soñado una cosa así”, le decía a la otra (diosa) que vive en el Este. “Tal vez he soñado algo malo. Me parecía que salía el sol por el Este”. “En mi sueño se veía salir el sol”, le contaba a la otra. “No comprendemos: vivimos inocentes en el principio de la creación”, le dijo. Un día después que ella soñaba así, salía el sol con colores resplandecientes. “Está saliendo el sol que yo soñaba”, dijo la Kumañí. Recién había dado luz a Hachava. Ella estuvo encinta en el dedo pulgar, no en el vientre. En el comienzo era tal vez para burlarse. Así soñó Kumañí con el sol: “No existe sol y he soñado que he visto salir el sol” “¿Qué habré soñado estando recién parida?” decía. No

sabemos. Así fue que salió el sol por primera vez: “amarivá”, el sol mismo, como le decimos. Después que tuvo el sueño, la Creadora vio el sol cuando salía. “Tienes que ensartarte la lengua”, le dijo la Creadora del Este. Para que las hijas terrenales siguieran el ejemplo, ella se ensartó la lengua con una puya de raya y soplabla para todos lados. Ahora las mujeres del mundo, después de dar a luz, tienen que soplar como hizo ella en el principio.

Como puede notarse, en el relato de Manuel Abrizo se entremezclan varias ideas cuyo denominador común es un profundo sentimiento de identidad de la etnia Pumé, su origen, ancestros, espiritualmente superiores frente al conquistador blanco.

Por su parte Mario, en su condición de docente jubilado siente un profundo compromiso con su familia y con sus hermanos de etnia Pumé para el rescate y conservación de su cultura, de la que es depositario a través de su abuelo, con quien se comunica mediante sueños y cuyos huesos descansan en algún lugar de la selva que el visita en ocasiones.

EL CICLO CEREMONIAL DEL PUME:

El ciclo ceremonial del Pume se fundamenta en la práctica del *Tôhé*. El *Tôhé*, es *un ritual* se hacen cuando se casan, cuando hay un enfermo o cuando mueren. Tienen un Peché o Chupador (curandero) que es el que se encarga de las personas cuando están graves. Cuando mueren se meten en una canoa lo tapan y lo entierran.

En la Comunidad Indígena Boca Tronador sigue inmersa en ese matiz de costumbres, danzas, rituales, comienzo de leer y escribir en la educación formal, como es el ingreso a preescolar nos cuenta en el relato de César, un hombre adulto, uno de los chamanes Pumé más respetados:

.....Que todo comienza....desde que nace, ... el Tôhé para los niños están inmersas en sus costumbres donde todavía practican sus rituales y ceremonias, mayormente en honor a "KUMAÑÍ" la India Rosa, Diosa de las aguas, a su hijo "POANÁ" Dios de la Naturaleza, a "PARIPEMÉ" un Dios Profeta, al trueno, al sol, a la lluvia, a la luna, entre otros, los bailes se realizan solo de noche sobre todo cuando tienen tabaco; se hacen de noche porque si no los espíritus se ponen bravos....

Los Pumé tienen una clara conciencia de que siguen sobreviviendo gracias a sus *oté* y a sus *tió*. Al menos éste es el sentimiento que transmite una parte de la población pumé. De noche, en el curso del *Tohé*, los chupadores (*ñuanome*) y los cantadores (*tohéyoame*) pumé, y de día, las mujeres que soplan la enfermedad, realizan sin descanso curaciones," afrontan casi en soledad, ayudados por sus *oté* y por sus *tió*, la grave situación de salud de sus comunidades. Y los mismos *oté*, si volvemos al testimonio de César Díaz, se encargan de castigar a los *nivé* (no-indígenas) por esta situación en la que están sumidos los pumé, de la misma manera con la que amenazan con castigar a los pumé sobre todo si dejan de cantar el *Tohé*; de ser pumé. De hecho la "invasión cultural" -junto con la "invasión territorial" y la educación propia- fue uno de los puntos de la agenda de la 11 Asamblea del Pueblo Pumé que reunió entre el 16 y el 21 de enero de 2005 en la comunidad de Boca Tronador, en el río Riecito, a los representantes de 22 comunidades pumé del eje de los ríos Riecito-Capanaparo.⁸²



Figura V. César, un hombre adulto, uno de los chamanes Pumé más respetados

El término "invasión cultural" traduce hoy, en el lenguaje político de las asambleas indígenas, una conciencia que ha estado presente durante años en la cotidianidad y en la ritualidad pumé. Las distintas etnografías sobre este grupo han ido constatando, para plantearlo en síntesis, que cuanto mayor es la conciencia pumé de su situación de marginación y mayor es la presión criolla sobre ellos, mayor es el recurso a la dimensión mítica, al diálogo buscado entre los pumé y los oté a través de la ceremonia del Tohé y de otras experiencias análogas como el sueño y la enfermedad.⁴⁶

En el momento actual, las amenazas de los mismos oté sobre los pumé, tal como explicita César en su testimonio, pueden relacionarse con el impulso de nuevas modalidades de comunicación con los oté durante la ceremonia del *Tohé*. Se trata de procesos culturales complejos que han centrado la atención de la antropología. Barreto hablaba, en 1994, de la fidelidad de los pumé al modelo religioso y terapéutico a través de la práctica del *Tohé* como una de las modalidades de "resistencia-rechazo"

desarrolladas por este grupo indígena. Ciertamente, todos los datos lo confirman, los Pumé han desarrollado durante años, a través del ritual del *Tohé*, lo que algunas sistematizaciones sobre los movimientos indígenas latinoamericanos coinciden en denominar las "formas de resistencia cotidiana" descrita por Charles Hale⁷⁴. Se trata de formas muy enraizadas en algunos grupos indígenas que vienen a sustituir a las confrontaciones directas y a gran escala.⁸³

En los *Tohé* a los que asistí en la comunidad de Riecito entre 2010 y 2013 pude observar y describir que el *Tohé* era sobre todo una ceremonia masculina. Es decir, que estaba dirigida por los hombres Pumé, aunque la presencia de las mujeres era imprescindible; siempre repitiendo a coro los cantos improvisados, durante toda la noche, por el *ta;Seyoamé* (cantador) que dirigía la ceremonia y por todos los hombres adultos de la comunidad asistentes al *Tohé*. Todos ellos pueden ser *toheyoar~zé*, todos ellos pueden dirigir la ceremonia del *Tohé*. En realidad, el paso a la edad adulta de cualquier hombre pumé está marcado por el viaje a las tierras de "allá"; por el inicio de una comunicación óptima con los oté y con los tiá.

Continuamos asistiendo a *Tohé* dirigidos por distintos hombres adultos y jóvenes de la comunidad. Sin embargo, en todos los *Tohé*, en un momento que, por coincidencia o no, fue siempre pasada la media noche, los hombres que dirigían la ceremonia daban el turno del canto a una mujer: la *tio bhidañi'* o la *tió taré barañi*. Era Carmen Hortensia, la mujer protagonista del testimonio de César, la mujer que a través de una experiencia de enfermedad, así también es el caso para los hombres pumé- recibió de los oté y de los tió la capacidad de escucharlos y de reproducir sus palabras

durante el canto del Tohé. Y el mismo César puntualizaba en otras conversaciones: Carmen Hortensia no es la única *tió bidañz'*, hay más muchachas jóvenes que también cantan bien, que van a "cantar bueno" escuchando las palabras de los tió.

Y es que, como explicaba el mismo César, uno de los tío *Séyoamé* más respetado de la zona por la comunicación directa que tiene con los oté (*Séyoamé bavecba*): él ya es mayor, se hace viejo, ya no puede cantar como antes y la situación está difícil para los pumé. Los pumé necesitan que los tió y los oté les ayuden. Además, a los tió y a los oté,...(..) continuaba César Díaz, se les tiene que convencer para que "aguanten", para que no se enfaden con los pumé y para que no acaben con ellos. Mira *Kumañi* porque te vas a "arregar" con nosotros? [. . .], continuaba el testimonio de César. Lo relevante de este testimonio es que, además de señalar una situación de difícil supervivencia, da cuenta de un cambio importante: la experiencia de comunicación con los tió y con los oté no concierne hoy únicamente a los hombres pumé, sino también, al menos en la comunidad de Recito y en las comunidades cercanas de Boca Tronador, a una parte de las mujeres pumé. Evidentemente, lo que acabo de describir hace intuir cambios importantes en las relaciones de género en este contexto indígena. Se trata de un aspecto ineludible a explorar para un análisis de los procesos de cambio en esta sociedad indígena.

Estas prácticas de ritual de los Pumé justifican si se parte de la caracterización de la cultura planteada por Antonio Ariño, para quien “la cultura es frágil y vulnerable, puede perderse o resultar debilitada, deformada, degradada, por la estructura

económica. Por ello, la cultura debe ser cuidadosamente preservada, mediante el sistema educativo, las instituciones y diversas estrategias políticas y sociales”⁸⁴

Sin embargo, sin caer en actitudes etnocéntricas de las cuales alertan Levi-Strauss y Clifford Geertz⁸⁵, cuando hablan de un enfoque de lo cultural del tipo “somos-quienes-somos” y ellos “son –quienes- son”. En Boca Tronador, sus habitantes han aprendido a convivir en una realidad donde coexisten dos modelos culturales distintos sin incluir uno al otro.

Al frente a la cultura criolla dominante, es precisamente esa necesidad de rescatar su acervo cultural vestidos, juegos, instrumentos musicales, entre otras manifestaciones, lo que impulsa a los docentes a promover una serie de actividades que, desde preescolar, están centradas en la noción de interculturalidad. Esta es entendida como un intercambio de elementos con la llamada cultura occidental para adquirir o asumir aquellos que originalmente la cultura indígena no tenía, mediante un proceso de relaciones horizontales y democráticas, en el marco de sus derechos colectivos y el disfrute de su identidad.

Dentro de este proceso de interculturación podemos señalar diversos aspectos ajenos a la cultura indígena que han sido incorporados a la vida cotidiana de Pumé Boca Tronador, a saber:

- Consumo de alimentos elaborados industrialmente, de bebidas gaseosas y/o golosinas y de ingredientes aceite, harina de maíz precocida, por ejemplo que forman parte de su dieta diaria.
- Uso de vestimenta y accesorios como camisas mangas largas o zapatos de tacones altos, por hombres y mujeres, respectivamente.

- Empleo de aparatos de sonidos, la televisión, DVD, que le permiten acceso a la música nacional.
- Práctica diaria de deportes como el futbol y voleibol.
- Sustitución del transporte fluvial por medios de transporte terrestre colectivo, como consecuencia de la construcción e la carretera principal.
- Sustitución de la tradicional churuata o la vivienda de bahareque y techo de palma, por la vivienda de bloques de cemento y techo sintético (acerolit), construido por organismos del Estado.
- Conversión a la religión evangélica de una parte de los pobladores de la comunidad lo cual ha llevado a la utilización de un espacio como centro de culto.
- Asistencia a los centros de atención primaria de salud como el Ambulatorio Rural ubicado en la Comunidad.
- Incorporación de figuras referidas a los cargos que reproducen la estructura política criolla y los cuales sirven de enlace entre la comunidad y los organismos de la administración pública como prefectura, alcaldía, gobernación.
- Celebración de festividades religiosas y tradicionales propias de la cultura occidental, tales como la navidad o el día de la madre.

Los aspectos anteriormente señalados coexisten con prácticas propias de la cultura indígena, de allí que se ha optado por optar el termino interculturación en lugar de aculturación, el cual casi siempre esta revestidos de matices negativos. Como muestras podemos referirnos al ejemplo más evidente, el de uso de la vivienda. En efecto, una buena parte de los habitantes de la comunidad comparte el uso de la vivienda entre las que ha construido el organismo del Estado y la típica churuata.

Sin embargo, en esta comunidad se observa ciertos rasgos que reflejan un proceso progresivo de aculturación propiamente dicho, tales como:

- Remplazo de los nombres propios indígenas o, su defecto, criollos, por nombres extranjeros con predominancia de origen anglosajón, aun cuando la ortografía sea distinta: Frank, Junior, Milton, Berny, Yeimi, Roy, Geovany, Arlindo, son algunos ejemplos.
- Ausencia de accesorios típicos indígenas pulseras o tobilleras hechas de cintas de colores adornadas con piedras como el azabache, las semillas como la peonia, en los bebés o niños.
- Influencia de prácticas nocivas de proselitismo electoral de los partidos políticos, los cuales han recurrido a su vieja práctica de intentar obtener votos a cambio de alimentos, materiales de construcción, también se observó los restos de propaganda electoral colocadas en los hogares.

En Boca Tronador, se dan iniciativas de algunos de sus habitantes con el apoyo de los docentes quienes, por lo demás, viven en la Comunidad y cuyos niños estudian en la escuela. Así por ejemplo, está el caso de Amalio, quien se define como promotor cultural, y se ha dedicado, entre otras actividades, al cultivo de abejas, las cuales no solamente le proporcionan materia prima como la cera para el trabajo artesanal, sino que también le suministran polen cuyas propiedades dietéticas, terapéuticas y hasta cosméticas nos comentan con entusiasmo.

Así pues, en el análisis de los aspectos culturales de la Comunidad de Boca Tronador, nos enfrentamos como dice Clifford Geertz a la “clase de estructuras superpuestas, en cuanto a inherencias e implicaciones, a través de las cuales un etnógrafo trata continuamente de abrirse paso”⁸⁵

El Chamanismo Pumé

El chamanismo es una práctica religiosa de muchos pueblos del mundo y de casi la mayoría de las comunidades indígenas del estado Apure. El término en el idioma inglés es shaman universalizado por etnólogos, e historiadores de las religiones que estudian las diversas culturas del universo.

En castellano se utiliza el término Chaman para identificar los especialistas indígenas que se encargan de dirigir los destinos espirituales de su pueblo y con el nombre de chamanismo se distingue de la actividad que ellos realizan. Los chamanes son los intermediarios entre el mundo natural en el que viven los miembros de una sociedad determinada y los universos cosmogónicos en los cuales permanecen sus espíritus, sus dioses o sus esencias tutelares, es decir son los encargados de operar el sistema religioso de la cultura.

El chamán es el encargado de entrar en contacto con el campo de la fuerza o energía, el hombre que busca la energía, también significa, el hombre que se contacta con los espíritus tanto descendiendo a los submundos e intramundos como ascendiendo el lugar de los espíritus, las deidades y las almas de los líderes culturales ya fallecidos, auxiliados con el uso, dominio y moldeamiento del poder de las plantas alucinógenas y curativas.

Los chamanes dominan el universo sobrenatural, poseen conocimiento de la vida ecológica, mantienen la armonía con su medio ambiente. Originariamente el ejercicio chamanico responde al cumplimiento de unos o más de los tres roles principales: el de

médico, el de maestro, y el de sacerdote. En otros casos, apenas se cumple con uno de los roles, muy especialmente, el de médico, o chaman curador y poseedor de los cantos. Es muy importante destacar que este personaje en las sociedades aborígenes es muy respetado por su aura de misterio y por sus conocimientos, tanto como sabio, como filoso, como adivino y hechicero poderoso que puede dominar el bien a su voluntad y el mal para colocarlo al servicio de la sociedad que representa.

El ritual Chamanico posee una serie de elementos presentes en cada práctica: el uso de plantas medicinales, el canto, el uso de alucinógenos (yopo), el soplido de los elementos medicinales, el uso de instrumentos musicales, la danza. La función que cumple el ritual está orientada en diferentes direcciones u objetivos sociales: prevención o cura de enfermedades, bienestar en la actividad productiva, búsqueda de seguridad, orientación hacia un status, logro, metas, devoción, promesa y compromiso.

El Chaman, líder querido y respetado por todos los miembros de su comunidad, para ocupar el cargo que posee, tuvo que pasar por un proceso de iniciación que puede durar varios años, en el que sus primeras etapas no está preparado para todas las funciones Chamanicas y solo estaría en capacidad de efectuar algunos curas elementales, se le denomina en esa etapa el Curador.

Entre los Pumé, el Curador es el segundo en el rango después del Chaman, el Curador es por decir un Chaman que por diversos motivos no ha completado su iniciación. El ritual para convertirse en Chaman Pumé dura 35 años, para escoger los

niños que están destinados a convertirse en Chaman, le administran una dosis de yopo, si el niño aguanta entonces empieza la iniciación Chamanica.

Los Chamanes de Boca Tronador

En el trabajo de Campo se hizo contacto con Cesar Díaz, en agosto 2011, adulto mayor de 72 años, es uno de los más respetados en todo los márgenes del Rio Riecito. De acuerdo al relato de este Chaman el curar la enfermedad, permite el viaje del doble espíritu del hombre o Pumetho hacia la esfera divina, constituye el principio fundamental de iniciación Chamánica. El chamán cuenta su vocación Chamánica: "Hamborere meremode" (Yo he estado enfermo). Los términos para designar la enfermedad y la muerte tienen la misma raíz (bombo). Es necesario haber estado enfermo para poder curar a otros; cuando se está enfermo el espíritu abandona el cuerpo y el único que se puede remontar a lo divino es quien ha estado enfermo porque conoce el camino para devolver el alma al cuerpo.

La diferencia entre el enfermo y el Chamán, es que él puede desprenderse del cuerpo a voluntad y en el enfermo su separación es involuntaria. En el curso de la enfermedad ocurren las revelaciones por medio de sueños. En la primera revelación aparece el dios Hachava que la mitología presenta como hijo de Kuma y Poana a quien describen como un viejito arrugado y sonriente.

Hachava es el héroe carismático prototipo de los Chamanes, ilumina el entendimiento de los Chamanes, él recomienda no comer ciertos alimentos y no tocar a su mujer. En las revelaciones posteriores el alma se reúne con los espíritus Tío

Buba, quienes enseñan los cantos (*no'a'*) al participar en las ceremonias. A los espíritus iniciadores se les llama espíritus de afuera, cuya morada está en el otro mundo a donde viaja de vez en cuando el Pumetho en el transcurso de la enfermedad.

La iniciación del Pumetho por parte de los espíritus se concibe como la revelación de las palabras de Kuma y el conjunto de conocimientos basados en esas palabras que cubre todas las formas rituales, que equivale a la fe.

El avance del aprendizaje de un neófito depende del rigor en su forma de vivir. Los sueños, la abstinencia sexual y ayunos; son las piedras angulares que aseguran su vocación; después puede contar con su esposa y familiares, luego es invitado por un Chamán experimentado para que le colabore. Se convierte en Arabuane (el que es llevado), fabrica su maraca con ayuda del Chamán, la maraca lleva dibujos geométricos que representan una gran anaconda (Poana), un personaje femenino con los brazos extendidos (Kuma). Y a veces un viejito arrugado (Hachava). Las semillas y piedras del interior de la calabaza son Los Tio Tande, es decir las piedras del espíritu aparecido milagrosamente en el camino de la revelación.

Otras revelaciones mayores *aotioti,o,te*, cuya morada es la tierra del sur sobre la cual reina Poana el espíritu viejo allá a donde también se llama *Yorotioti'* para iniciarse en los ritos y prácticas sagradas superiores *Oa,rayube*.^{86,63}

El canto de la mujer Chamán o hermana menor *Añikui* tiene su origen en la enfermedad y se hace a través de un aprendizaje con los *Daire Tioti'* espíritus de la enfermedad y, una cantora con ella hace práctica durante varios años; el estatuto de

cantora lo da la menopausia que le confiere autoridad en la vida del grupo. La mujer Chamán revela una gran experiencia y control personal. Todos los que han estado enfermos se orientan hacia el Chamanismo. La vida del poblado gira alrededor del terapeuta tradicional y se reconoce que son los más adecuados para resolver problemas graves de salud.^{86,63}

La selección de los candidatos a Chamanes se escogen generalmente de manera hereditaria, es decir preferiblemente son los descendientes de Chamanes, pero en otros casos son escogidos por la comunidad o en el mismo Chaman, por manifestación espontánea de uno de sus miembros, pero no serán reconocidos como tales hasta después de haber superado las pruebas de iniciación, vinculadas con la experiencia del éxtasis provocada por el uso del yopo, en la que el iniciado visualiza su cuerpo en sacrificio con objetivos de purificación, la adquisición de secretos y formulas a través de ascenso para el dialogo con dioses o espíritus, con lo que ha logrado su aceptación.

También en ese viaje chamanico el iniciado tendrá que pasar por el descenso a los infiernos para conocer a fondo los males y demonios con los cuales lidiara y se reencontrara ante cada curación que realice. Contactara al enfermo con el espíritu de la enfermedad, es decir conocerá a fondo la causa de la enfermedad. Será también un “viaje” en el que tratara de encontrarse con los viejos Chamanes (ancianos) espíritus o bien con animales considerados como animales de poder.

Cabe destacar que con el desarrollo de las comunidades urbanas, las migraciones hacia las ciudades más inmediatas, y el impacto de las prácticas fomentadas en los ámbitos occidentales o “criollos”, los chamanes viejos mueren sin encontrar ni siquiera sustituto.

LA ESCUELA, IDENTIFICACION Y CARACTERISTICAS INSTITUCIONALES

Como se ha venido señalando desde el inicio del trabajo, la escuela donde se realizó el estudio está identificada oficialmente con el nombre de Escuela Bolivariana “Boca de Tronador”, nombre criollo cuyo epónimo describe como desemboca el Río al llegar a esta comunidad “Especie de Boca”. En realidad para sus habitantes se trata de la Escuela, bien patrimonial del que se sienten no solo orgullosos sino también responsables de su buen funcionamiento, e integridad física.

Ubicada a la entrada de la comunidad, en su calle principal, la U.E.B “Boca de Tronador”, es uno de los 40 planteles que en el Estado Apure, integran las denominadas Escuelas Bolivarianas de las que ya existen, en todo el territorio nacional, más de tres mil doscientas.

El proyecto de Escuelas Bolivarianas constituye (...) una política del Estado Venezolano, dirigida a afrontar limitaciones del sistema escolar en los niveles de preescolar y básica en su primera y segunda etapa. La propuesta se inscribe en el proceso de transformaciones políticas y sociales que vive el país y de alta prioridad que se le otorga a la educación dentro de este proceso (...). Se inicia con una propuesta

experimental que pretende extenderse progresivamente a todas las escuelas venezolanas. La experimentalidad es vista, por un lado, como un marco que permite la incorporación de la jornada escolar completa, la superación de trabas burocráticas y limitaciones organizativas, la flexibilización del currículo, así como la articulación de esfuerzos especiales por parte del Estado.⁸⁷

El contexto social de las Escuelas Bolivarianas, se encuentra constituido por sectores de clase media, media baja y sectores populares, así como también poblaciones indígenas y rurales. Entre las actividades más resaltantes que definen el programa destacan:

- Jornada Escolar completa: entre las características de funcionamiento, estas las jornadas completas con horario de 7 am hasta las 4pm; se trata de ofrecer al niño o niña un espacio de convivencia constructiva, confortable y seguro que permita el acceso a la recreación, al deporte y a las actividades artísticas.
- Integración de los servicios de alimentación y salud: se proporcionan aquellos servicios que permitan la permanencia del alumno en la escuela, para asegurar la continuidad y culminación de su escolaridad y así evitar la deserción y exclusión. Por ello, en estas escuelas se les ofrece desayuno, almuerzo y merienda.
- Innovación en la concepción de las edificaciones escolares: se concibe el recinto escolar como un espacio abierto, el cual, cuando no exista cantidad de

aulas necesarias pueda hacer usos de los espacios comunitarios para el aprendizaje significativo y para la vida.

- Dotación de escuelas: se está dotando a cada escuela de una biblioteca de aula, recursos para el aprendizaje tanto para niños sin problemas como para aquellos niños con algún tipo de discapacidad, con acceso a la informática y a telemática, con materiales deportivos y artísticos, dotación de equipos e instrumentos de trabajo.
- Renovación curricular sostenida en un sistema de formación permanente: se está trabajando en un currículo flexible que pueda ser enriquecido por la práctica y que considere las características de los educandos, en cuanto a la atención de sus diferencias individuales y ritmo de aprendizaje.
- Desarrollo de nuevas formas de gestión escolar: se intenta desarrollar una gestión compartida que permita ejercer la autonomía legítima del plantel en las determinaciones curriculares, organizativas y dentro de un ambiente democrático.
- Integración comunitaria: se propicia una apertura al trabajo desde lo comunitario, trascendiendo la escuela, para fomentar espacios de reflexión permanente, en la búsqueda de una integración comunitaria.

Además de su inserción en el conjunto de Escuelas Bolivarianas que funcionan en el sector indígena del Territorio Nacional, la UEB “B T” aplica la Educación Intercultural Bilingüe, impulsado por la Dirección de Educación Indígena del Ministerio Popular para la Educación.

Entre los principios que fundamentan esta modalidad educativa destacan no solamente –como es obvio- el de interculturalidad , sino también el de la participación de los pueblos indígenas en la construcción colectiva del currículo tanto suyo como nacional. En este sentido, el Ministerio Popular para la Educación, a través de la Zona Educativa del Estado Apure, creo la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CEIB), cuya misión es diseñar e implementar, conjuntamente con los pueblos indígenas, las estrategias destinadas a favorecer la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas de las comunidades indígenas del Estado.

En la Comunidad “B T” Deolis es el representante de la etnia ante la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe de la Zona Educativa del estado Apure. Entre los Retos que debe enfrentar como miembro de esta instancia se encuentra el abordaje de la interculturalidad en sectores no indígenas, es decir, “el mundo criollo”. Para ello está consciente de la importancia del rescate y preservación de su identidad cultural y lingüística como necesidades prioritarias para su pueblo.

En el marco de lo establecido para las instituciones donde se aplica la Educación intercultural Bilingüe, la UEB “B T” goza de autonomía para la conformación de sus estrategias pedagógicas. De allí la elaboración del Proyecto Pedagógico de Aula (PA),

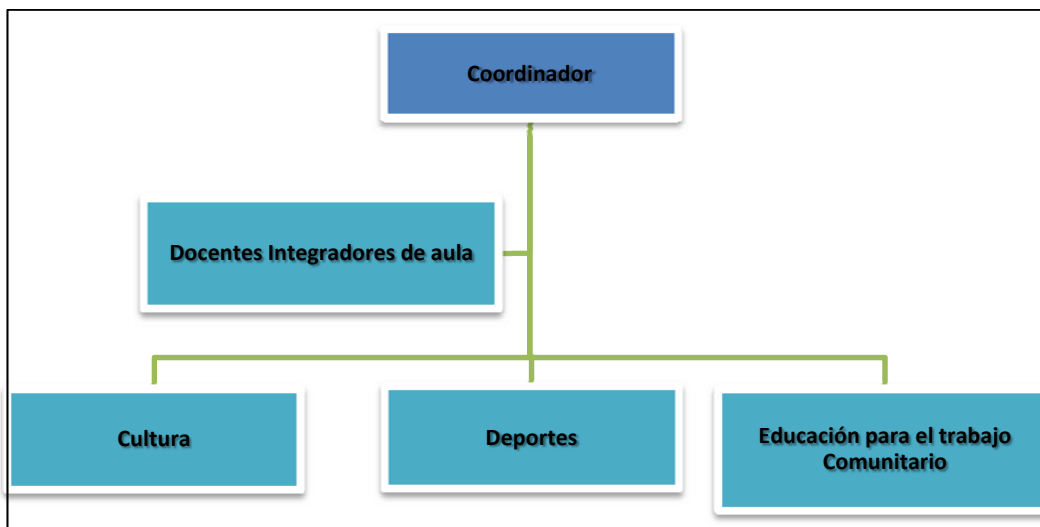
exigido por Ministerio Popular para la Educación, participan docentes de cada curso, alumnos y algunos representantes, por lo que el PA se considera un proyecto comunitario.

En el caso de la Educación Inicial, primero, segundo, tercero de educación básica, se elabora un solo proyecto, pero con objetivos diferentes, según el grado. Al solicitar a uno de los docentes que nos precisara uno de los objetivos del PA vigente, nos informó que para la educación inicial este se refería al aprendizaje de las formas y tamaño, en una clase bilingüe con ayuda de dibujos.

En todo caso, “Boca Tronador” tiene puestas sus esperanzas en los esfuerzos que realiza Deolis, como su representante educativo, para enfrentar los retos planteados por la CEIB, para la educación de los pueblos indígenas.

Estructura Académico-Administrativa

La UEB “B T”, fue inaugurada el 1 de febrero del año 1999 y a partir del año 2000 paso a formar parte de las Escuelas Bolivarianas del sector Indígena. Desde el punto de vista de su organización administrativa, funciona de la siguiente manera:



El número de alumnos, incluyendo preescolar es de 136 de los cuales 62 son niños y 74 son niñas. Todos ellos, junto con los docentes, desayunan, almuerzan y meriendan en el comedor con el que cuenta la escuela. La elaboración de la comida está a cargo de 3 madres voluntarias de las que forma parte la coordinadora responsable.

La planta física de la escuela comprende dos sedes, una donde funciona la escuela, y otra donde funciona el comedor. En la sede de la escuela se encuentra la oficina del Coordinador, y dos servicios sanitarios, mas 6 aulas de clases donde funcionan los grados correspondientes a él preescolar, y la primera etapa (1º,2º,3º) y a la segunda etapa (4º,5º,6º).

A continuación presento una ficha con los principales datos de identificación de la escuela.

U.E.B “BOCA TRONADOR”

UBICACIÓN	Sector Riecito, Margen Derecha, Boca de Tronador, Municipio Rómulo Gallegos. Estado Apure
AÑO DE FUNDACION	1999
ESCUELA BOLIVARIANA DESDE	2000
NIVELES	Preescolar, 1º, 2º,3º,4º,5º,6º
REGIMEN	Intercultural Bilingüe
Nº DE SECCIONES	7
Nº DE DOCENTES	4
Nº DE ALUMNOS	136
DURACION DE LA JORNADA	8 horas
DOTACION	Comedor Escolar y biblioteca de aula
HORARIO	Entrada: 7am Desayuno: 8:am Almuerzo: 11:30am Preescolar 12:00m (E. Básica). Regreso: 1:30am Salida: 3:00pm
EVENTOS CELEBRADOS	Semana de la Educación Inicial Aniversario de la Escuela Culminación de año Escolar Jornadas de Escuelas Bolivarianas
ETNIA DE LOS ALUMNOS	Pume
LENGUA MAS HABLADA	Yaruro

Relación Escuela –Comunidad:

Para los habitantes de la Comunidad “B de T”, es algo más que la escuela donde estudian sus niños, cuyos docentes habitan en la misma comunidad. Para ello, es además y sobre todo, su bien máspreciado, el sitio de diaria interacción social y deportiva al que acuden con una puntualidad y devoción casi religiosa.

En efecto, todos los días, el mismo sonido metálico que durante el día ha servido para llamar a los niños a sus actividades escolares, a las cinco de la tarde se convierte en una convocatoria para el encuentro deportivo, generalmente un partido de futbol para adultos y adolescentes y uno de voleibol para los niños.

Así, la escuela como institución social, formal, canónica de la cultura y civilización occidental, deviene la instancia necesaria para la comunidad indígena que ha asimilado y la ha hecho suya; las relaciones que en ella se dan no se limitan, por lo demás, a los propios habitantes de la comunidad, sino que extienden a los visitantes, bien sea de otras etnias o criollos. A ello contribuye, entre otras razones, su ubicación estratégica a la entrada de la comunidad.

En el marco de la vida cotidiana, la escuela, es igualmente el paso obligado para ir a algunos conucos ubicados en terrenos adyacentes pero también para ir al sector del caño que la circunda, así como el río, para labores como el lavado de ropa, o simplemente darse un baño.

Desde una perspectiva, podemos afirmar que en Boca de Tronador, la relación Escuela- Comunidad se apoya en una interacción recíproca y el elemento rector es un intercambio de aportes en función de interés de ambas. La escuela se encarga de

transmitir al niño todo el sistema formal de conocimientos generales, según su nivel escolar, a la vez que lo prepara para su desenvolvimiento en la vida social. Por su parte, la comunidad le exige a la escuela cumplimiento eficaz en la conducción del proceso de instrucción de sus niños, recordemos el caso particular de la exigencia de los padres en relación con el aprendizaje del castellano. Y al mismo tiempo participa en la elaboración de los proyectos pedagógicos a desarrollar por los docentes; el PA, Proyecto de Aula, es así un verdadero proyecto comunitario.

A partir de la labor pedagógica, desarrollada en la escuela y de su actuación comunitaria, los docentes han construido un liderazgo que trasciende su quehacer cotidiano y que se proyecta estratégicamente hacia la consecución del legado histórico que por interferencias de la sociedad nacional en el último medio siglo se ha perdido. Así vemos como las manifestaciones culturales autóctonas del pueblo pumé: bailes, cantos, juegos, mitos, leyendas, son incorporados a las actividades escolares y compartidas con la comunidad. Y ello es una preocupación permanente según lo expresado en una reunión con los docentes, conducida por Mario:

Necesitamos rescatar la valoración de nuestra identidad y de la sabiduría del anciano...por eso para organizar la celebración de nuestras tradiciones en la escuela, consultamos al consejo de ancianos..En preescolar los niños se cambian la ropa criolla por traje indígenas hecho por los padres y ya los niños de la escuela básica se sintieron motivados por el uso del guayuco indígena. Por eso se va a elaborar para el próximo año más guayucos, instrumentos musicales, escobas [autóctonas]

Podemos afirmar entonces que a la estructura organizativa indígena que en la comunidad ha estado conformada por el Capitán, el comisario, y el consejo de

Ancianos, se incorpora ahora una nueva figura, la del docente que constituye junto a las otras un factor determinante de la vida comunitaria y social.

En Boca de Tronador, se observa una interacción muy intensa entre escuela y comunidad, a tal punto que estas han integrado una unidad que las hace inseparables y complementarias al mismo tiempo. Las actividades deportivas, culturales, labores sociales, en general, son una extensión de la escuela pero también de la comunidad.

Los docentes viven en la comunidad haciendo parte de su cotidianidad el día a día, pero asumiendo el desafío que reviste el léxico-gramática, del Yaruro, la realidad cultural del Pumé y la relación con el entorno. Docentes, líderes comunitarios, y la comunidad general, imbricados en una misma dirección, establecen relaciones dialógicas y de asistencia recíproca para alcanzar objetivos comunes.

BEa Tôkôî IV:

PRIMERA INFANCIA PUME, UN RECORRIDO DESDE LA METÓDICA

La tesis doctoral se abordó desde el equipaje etnográfico focalizado, a través de la metodología de James Spradley^{88,89} como base epistémica para los dominios y taxonomías. Para ello se seleccionó el estudio de un caso que representa una situación paradigmática de una realidad educativa en particular como lo es la Educación Intercultural Bilingüe (EBI). Para ello se optó por la aplicación de un enfoque etnográfico para el análisis descriptivo del proceso de enseñanza de la lengua castellana como segunda lengua, en contexto escolar, a niños y niñas Pumé, particularmente en lo concerniente al establecimiento de las estrategias pedagógicas a través de los ritos de pasos empleadas por los docentes.

La selección del enfoque etnográfico es uno de los que se han demostrado más útiles y fértiles en la exploración y estudio de los problemas de las áreas educacionales. (..) en las cuales la metodología cualitativa se puede aplicar el pleno rigor y eficacia.⁹⁰

Uno de los aspectos de mayor fortaleza metodológica en la investigación etnográfica consiste en la multiplicidad de fuentes de datos utilizados en forma reiterada, lo que con lleva, además, a darle una mayor validez a la interpretación del investigador. La amplia gama de intereses–sociolingüísticos socioculturales, psicolingüísticos- involucrados en el contexto de investigación, le confiere igualmente validez a esta, en la medida en que se toman en consideración numerosos factores y, por ende, sus efectos en los principales actores (docentes y apéndices) del hecho educativo estudiado. Así, al analizar la práctica social de la comunidad y el conjunto

de sus normas a partir de la interpretación de sus propios participantes, el investigador tiene una mayor comprensión de ese contexto e indirectamente estaría adicionalmente en la capacidad para asumir y mantener un compromiso solidario en la co-hechura de formas pedagógicas y modo de vida apropiadas y adecuadas a esas comunidades

Es de hacer notar que este estudio etnográfico, teniendo lugar en un ámbito específico, no puede ser generalizada la interpretación de sus resultados o conclusiones y asimilables a otros contextos socioculturales, por similares que parezcan. De hecho, cada estudio debe establecer sus propios referentes teóricos que le permitan abordar la descripción y el análisis de los factores que involucran de manera específica, al contexto escolar y en su totalidad, a la comunidad que le sirve de marco social y cultural.

Sobre las características y ventajas que presenta la etnografía para la investigación educativa, podemos establecer como bases metodológicas de la investigación los aspectos siguientes:

- La finalidad del estudio es descubrir en un hecho educativo particular (cuales y como son empleadas las estrategias pedagógicas en un proceso de enseñanza y cuál es la realidad de su contexto sociocultural) y no verificar hipótesis preconcebidas.
- La orientación del proceso de investigación se caracteriza por su apertura y flexibilidad, lo cual se concreta en la participación centrada en el respecto a la comunidad, su entorno y su cultura.

- La orientación del proceso de investigación se caracterizara por su apertura y flexibilidad, lo cual se concreta en la participación centrada en el respecto a la comunidad, su entorno y cultura.
- Los procedimientos y técnicas a utilizar se fundamentaran en la exploración dinámica de la realidad. (Martínez⁹⁰, Taylor y Bodgan⁹¹, Hammersley y Atkinsons⁹², Mamak⁹³, Rusque Ana⁹⁴,)

Se trata de una etnografía de pequeño alcance o, como lo señala James Spradley (95,89) una etnografía tópico orientada. Se entrevistaron a cinco informantes claves. Los criterios de inclusión para seleccionar la muestra fueron: que trabajaran con la educación intercultural bilingüe, conocieran el dialecto Yaruro, la escritura y su pronunciación, considerando por supuesto su participación voluntaria en la investigación mediante el consentimiento informado y del permiso para realizar las visitas a sus hogares; con el objeto de contrastar la información obtenida en la escuela con la percibida en su contexto cultural. Las residencias de los informantes se ubicaron en Riecito Margen derecha, Municipio Rómulo Gallegos, San Fernando de Apure.

Cuando se asume una postura desde la perspectiva de la etnografía focalizada, estamos en presencia de un abordaje Cualitativo, Miguel Martínez⁹⁰ describe el camino cuando señala que hacer hermenéutica significa: “Descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras... los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando la singularidad en el contexto del cual forma parte”⁸⁰.

Sin lugar a dudas, estamos transitando por el enfoque cualitativo, la cual nos permitió acercarnos a lo subjetivo construido por miembros de la comunidad Pumé, Boca Tronador sobre la primera Infancia Pumé, Ritos de pasos, Interculturalidad, y Educación.

Cuando hacemos investigación cualitativa somos "...capaces de incorporar el tema del significado y la intencionalidad como inherentes a los actos, las relaciones y los las estructuras sociales y las transformaciones que ocurren en las construcciones humanas importantes”⁹⁶

Así mismo, en la misma línea de pensamiento, este tipo de investigación busca comprender un problema desde el punto de vista del sujeto y su vivido es decir, de su vida diaria, emociones, sentimientos y deseos. Teniendo en cuenta el contexto social en que se produce lo social vivido.⁹⁷

El paradigma cualitativo nos invita a recorrer múltiples caminos, el mundo de la vida, la base de toda acción del ser en el mundo y de la acción humana, en el que lo narrado y lo vivido están envueltos por la cultura y moldeado por las emociones, experiencias anteriores y múltiples razones. Donde el narrador es siempre individuo, que realiza al mismo tiempo su comprensión del mundo como experiencia propia y articulada a la experiencia del otro, respondiendo de este modo al surgimiento de los hechos de la conciencia, lo que hace de las vivencias una experiencia individual cargada de sentido colectivo.

Experiencia, vivencia, sentido común, acción social, intencionalidad y significado constituyen la superficie en la cual la comprensión, actitud que es al mismo tiempo arte y ciencia de la investigación cualitativa. Para cerrar parafraseamos las palabras acerca el origen nativo de cada grupo, la actividad esencial es entender a los demás, partiendo que hay diferentes formas de vida, considerando la relación que guardan con la vida y la visión del mundo. El significado de hacer preguntas con relación al ritos, mitos, creencias, cantos, cuentos, danzas de la etnia Pumé, es aprender un nuevo lenguaje, observando las ceremonias, hacer anotaciones sobre los que percibimos, sus vestimentas, ver su genealogía, observar sus juegos, entrevistar a los informantes y crear cientos de ideas que ayuden a nuestro objetivo en la investigación.^{98, 89}

PRECISIONES METODOLÓGICAS:

La tesis doctoral que se presenta a la consideración tuvo como norte: **VIVENCIAR LOS RITOS DE PASOS, INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACION INICIAL MEDIANTE LA INCORPORACIÓN DE LA LENGUA CASTELLANA DURANTE LA PRIMERA INFANCIA EN EL CONTEXTO CULTURAL, CONFORMADO POR GRUPOS DE NIÑOS PERTENECIENTES A LAS ETNIAS INDÍGENAS PUME**, con la intención de lograr aproximaciones en torno a lo subjetivo construido y de esta manera tener un piso epistémico que permita comprender para intervenir y transformar la educación inicial en la etnia Pumé, en las estrategias pedagógicas que necesita ser adaptada a la realidad de la cultura Pumé considerando sus ritos de pasos, y la interculturalidad desde el Ministerio Popular para la Educación.

Escenario del Encuentro Dialógico:

El escenario tuvo como local de partida en el estado Apure, que está localizado al sudoeste de Venezuela, se ubica entre los 06°03'45'' y 08°04'22'' de longitud Norte y los 66°23'45'' y 72°22'30'' de longitud Oeste. El estado Apure limita por el norte con los estados Táchira, Barinas y Guárico, por el este y sureste con el estado Bolívar y por el sur y oeste con Colombia. Tiene Municipio 7 Municipios, de ellos se focalizo el Municipio Rómulo Gallegos.

El Municipio Rómulo Gallegos es el primer municipio del estado en población indígena con un número de 3.107 habitantes, lo que representa el 29,04% de la población total indígena del estado. En el municipio se encuentran asentadas 48 comunidades indígenas, las cuales representan el 27,43% del total de las comunidades del estado Apure. Están establecidas dos Etnias: 1. Los Pumé a orillas de los ríos Capanaparo y Cinaruco, en comunidades grandes como los Galápagos, Rancho Bonito, Manguito, Riecito, Boca Tronador, Arconal, Bay Karantó que forman parte de esta rica cultura asentada en Rómulo Gallegos. 2. Los Cuiba asentados en Barranco Yopal y Carabalí. La zona indígena del municipio cuenta con recursos culturales de incalculable valor.

La población criolla se ve enriquecida de esta profunda raíz indígena que al interactuar con la raíz hispana ha producido un gran colorido cultural y a un folclor de bellísimas expresiones. En Tal sentido se focaliza el estudio en la Comunidad

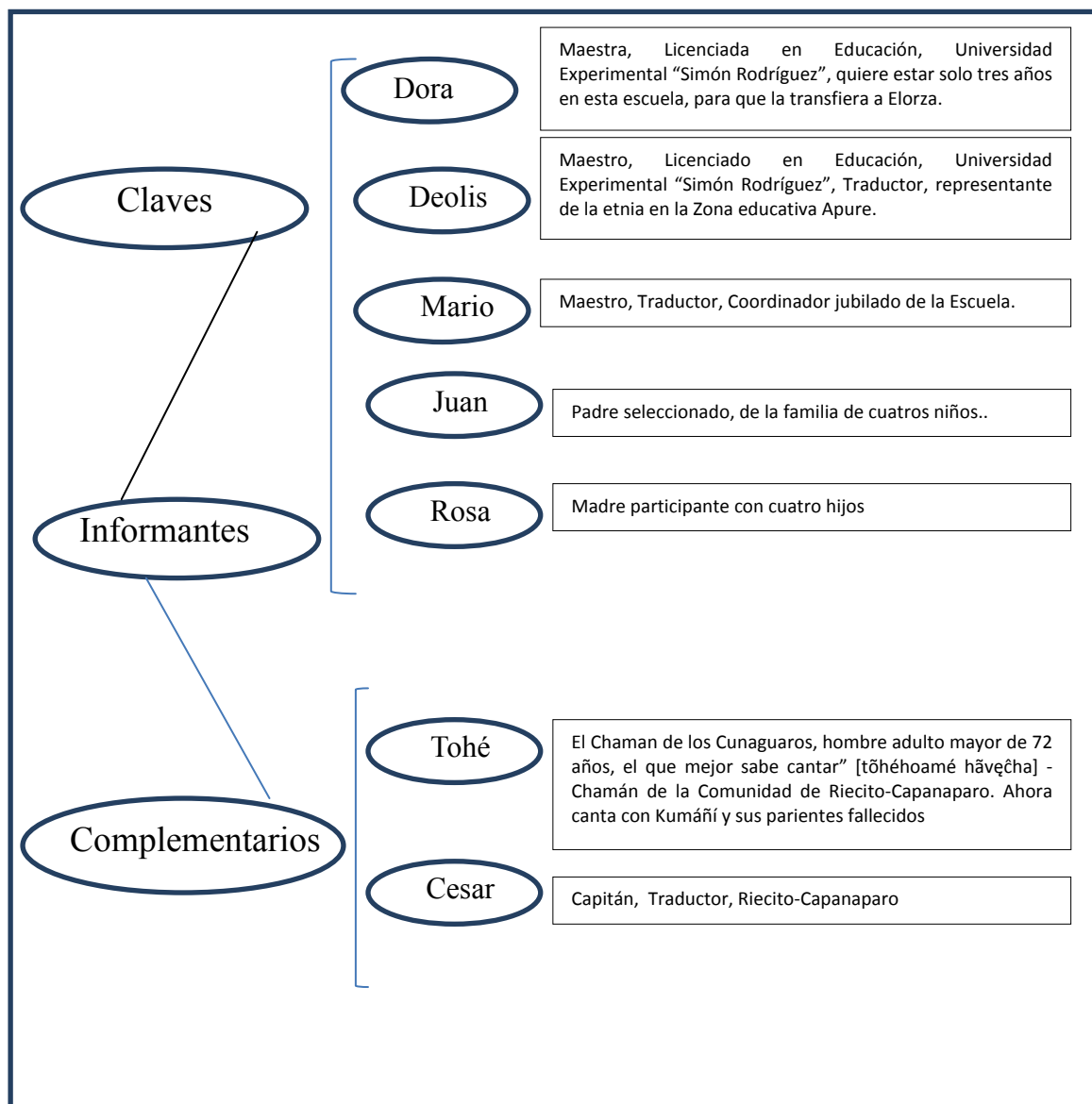
Indígena de Boca de Tronador, Ubicada en el Municipio “Rómulo Gallegos”, Parroquia Elorza, a través de su Escuela Básica Bolivariana Boca Tronador, ubicada en sector: Riecito frente sendero finca el porvenir. A la izquierda sendero Comunidad indígena banco largo. Derecha, sendero Comunidad Indígena, la referencia comunidad indígena Boca Tronador, margen derecha Rio Riecito, Esta es una Escuela Primaria se encuentra rodeada por 359 habitantes alrededor de la misma. En el Capítulo III, se detalla la descripción de la Comunidad Indígena Boca de Tronador, a través de las danzas, ritos, cantos que caracteriza a los niños Pumé de esta Comunidad.

Actores Sociales:

El grupo de actores sociales sujeto de estudio, estuvo conformado por cinco miembros de la comunidad como informantes claves, y como informantes complementarios cuya selección se realizó mediante muestreo intencional

Se eligen una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación. Por ello se suelen eliminar los casos atípicos o muy peculiares y calibrar muy bien la influencia de todo lo que tiene carácter excepcional, sin embargo, se procura que la muestra represente lo mejor posible los subgrupos naturales... Haciendo énfasis en los casos más representativos y paradigmáticos...El investigador tratara de imitar al buen fotógrafo, que busca los mejores ángulos para capturar la mayor riqueza de la realidad que tiene en frente.

Los rasgos de selección que cumple el grupo de informantes de esta investigación, lo cual puede ser visualizado en esquema presentado a continuación, contentivo de la identificación y características que permitieron su selección. Los datos, como información, imágenes y contenido de entrevistas, sobre lo cual se da detalles más adelante, se publican con el consentimiento informado de cada una de las personas; documento firmado por los informantes para dar fe de dicha autorización, pueden ser evidenciados en apéndices del reporte. Los datos de identificación, nombre y apellido, son imaginarios por ética;



Esquema 1: Informantes Claves

El dimensionamiento de informantes claves que fueron entrevistadas, operativamente estuvo determinado por el punto de saturación.

Punto de Saturación de la Información:

La calidad de la información fue dada por el punto de saturación. El cual según completa inclusión de las ocurrencias a la inmersión total de los fenómenos para conocerlos plenamente, de manera amplia y lo más profundamente posible. La saturación significa que el/la investigador/ra, ha hecho una exploración exhaustiva del fenómeno estudiado. Puede referirse a volverse denso o grueso en los datos para conocer a plenitud lo que se ha observado, presentado o descubierto.⁹⁹

El/la investigador/ra, no encuentra de parte de los/as informantes más explicación, interpretaciones, descripción del fenómeno estudiado. De hecho tiende a ver una edundancia en la cual el/la investigador/ra obtiene la misma o similar información en repetidas indagaciones.

De allí que la redundancia y la duplicación de ideas similares, significados, experiencias y descripciones ocurren en los/as informantes de manera que ya no se obtiene mayor información. Por tanto valerse de la saturación significará apropiarse de las palabras de las entrevistadas y de esta manera sistematizar el material discursivo, lo cual posibilitará la obtención de eventos vinculados con el horizonte teórico de la investigación.

Técnicas Participativas:

La técnica que se utilizó para la recolección de la información fue la entrevista focalizada. Existe de antemano un tema predeterminado o foco de interés hacia el cual se orienta la conversación y mediante el cual se selecciona a la persona objeto de la entrevista”¹⁰⁰. Según Jesús Cáceres, en la entrevista focalizada de acuerdo a los aspectos que se mencionan:

- 1.-Es funcionalmente más estructurada, abierta pero definida conceptualmente.
- 2.- El sujeto nos interesa porque de alguna manera, se conoce de antemano su participación en una experiencia que ha motivado el diseño de la investigación.
- 3.-El entrevistador orienta sus estrategias a enfocar el tema objeto de estudio a través de vericuetos y anecdotarios personales del entrevistado/a, que como interlocutor/ra será llevado una y otra vez por el investigador al tema de los tópicos, por el cual se le otorga la palabra tópico: pues sitúa en un lugar determinado al entrevistado/da.
- 4.- Hace nadar al entrevistado por los caminos que previamente construye el entrevistador/ra, el movimiento de la conversación es repetitivo, redundante, se trata de profundizar una y otra vez sobre el mismo asunto desde diferentes perspectivas.
- 5.- La experiencia subjetiva que se narra es una mediada por el acontecimiento.

La entrevista focalizada contiene una lógica intencional vinculada con la realidad a la cual queremos aproximarnos. En la presente tesis doctoral la entrevista estuvo centrada en lo subjetivo construido informantes claves y informantes complementarios de la Comunidad Boca de Tronador en torno a la Primera Infancia Pumé, sus ritos de Paso, Interculturalidad y Educación.

La participación de los informantes en la conformación del grupo sujeto de estudio, fue de carácter voluntario, previa información de la temática, propósito y el carácter confidencial de la información. Formaron parte de la investigación una vez firmado el respectivo consentimiento informado. Las participantes tuvieron la libertad de retirarse en cualquier momento del estudio o de la entrevista.

Se realizaron grabaciones de las entrevistas y se efectuó las notas de campo con datos relacionados al lenguaje no verbal (paratextual) que se consideró necesario para la mejor interpretación de la información. Por otro lado, el manejo de la intimidad, el anonimato de los datos y la confidencialidad fue dado de la siguiente manera:

- 1.- Una vez transcritas las entrevistas éstas se identificaron con claras marcas o claves dándole el anónimo nombres confidenciales.
- 2.- El acceso a los datos solo estuvo en manos de la investigadora y el uso de los mismos solo para el presente estudio y para la retroalimentación con las participantes.
- 3.- Las grabaciones de las entrevistas se borraron después de ser transcritas.

Para la fase de análisis e interpretación de la información emergente durante el abordaje etnográfico correspondiente a esta investigación, fueron considerados de manera crítica algunos enfoques particulares para una posterior toma de decisiones fundamentada en principios de validez científica, que a la vez permitieron captar las complejidades del pretendido mundo social. Elementos, son presentados más adelante, no con la intención de mostrar una plantilla metodológica, sino para dar idea del orden metódico seguido hasta la culminación de este proceso investigativo, el cual

se fue modelando con el avance del abordaje de campo; aspecto plausible dentro de la cultura cualitativa.

En la medida que se fueron reuniendo los distintos registros de campo, que conforman el hoy denominado *Diario de Ruta*, se fue clasificando y organizando en las *Notas de Campo*, *Fichas Descriptivas*, *Fichas de Registro*, *Registros Fotográficos* y *Fonográfico* para el análisis primario de lo recolectado. Acción que facilitó tres elementos claves para el proceso investigativo; hacer del abordaje un proceso dialéctico, familiarizarme con la información e ir preparando paulatinamente el terreno para un posterior análisis intensivo. Martínez Manuel⁹⁰, Taylor y Bodgan¹⁰¹, Stauss y Corbin¹⁰², Glaser y Stauss¹⁰³, Goetz y LeCompte¹⁰⁴, entre otros.

En este sentido, se siguieron pautas como: lectura repetida de información recopilada; seguimiento de pistas de temas, ideas emergidas de la intuición e interpretaciones; registro de toda idea importante que fuese fluyendo durante el proceso lectura-reflexión; búsqueda de temas emergentes; elaboración de tipología como esquemas de clasificación para el apoyo de identificación de temas y el posterior desarrollo de sistema de categorías. Lo cual, constituyó el punto crucial de esta etapa del proceso investigativo porque dio paso a una emergencia paulatina de conceptos y proposiciones teórica que dieron fluidez a las etapas subsiguiente hasta la culminación de la investigación.

La edición de la información contenida en el *Diario de Ruta*, se realizó de la siguiente manera: Para las *Notas de Campo* y las *Fichas Descriptivas*, se transcribió tal

cual había sido recopilada en el cuaderno utilizado para registros de campo, en formatos diseñados para tal fin, como se muestran a continuación; se señala día, fecha, hora, lugar, evento, alguna observación particular, el contenido descriptivo de lo observado, escuchado y convivido. Tanto notas como fichas están numeradas en orden cronológico, su información sirvió para sustentar y nutrir el corpus de la investigación, el proceso de categorización, el análisis, contrastación, y la teorización final.

DÍA/FECHA: 23-06-2011	
HORA: 5.30 pm	
LUGAR: Casa de la Familia Pumé. Boca de Tronador. Riecito. Municipio Rómulo Gallegos. Elorza-Apure	
OBSERVACIÓN: Algunas notas para iniciar contactos como investigadora	
1	XXX
2	XXX
3	XXX

Esquema 2: Formato diseñado para las notas de campo

DÍA/FECHA: 23-06-2011
HORA: 5.30 pm
LUGAR: Casa de la Familia Pumé. Boca de Tronador. Riecito. Municipio Rómulo Gallegos. Elorza-Apure
OBSERVACIÓN: Algunas notas para iniciar contactos como investigadora

Esquema 3: Formato diseñado para la Información de campo

Para las *Fichas de Registro* contentivas de las entrevistas a informantes, fueron editadas respetando la estética genuina del lenguaje, también se consideran y señalan

detalles como: la gestualidad, mirada, movimientos y postura corporal; las pausas que representan suspensión de la narrativa durante breve tiempo, el silencio que también representa suspensión de la narrativa pero por tiempo más prolongado, acompañado por bajar la mirada y esperar solicitud de continuación por parte de la entrevistadora. Los detalles de estas fichas, están en la próxima descriptiva sobre el proceso de categorización de esta investigación.

Es importante señalar, que el análisis del lenguaje no verbal, se hace siguiendo preceptos epistemológicos de la cultura cualitativa, es decir sin modelo alguno preestablecido para seguir un estilo no estructurado que permitiera identificar pautas o esquemas de comportamiento determinados, como indicativos que pudieron ser observados durante las conversaciones dispuestas en las entrevistas, y en otros momentos de diálogos informales durante distintos encuentros en el campo de la acción investigativa.

Construyendo y Desconstruyendo las Experiencias en un escenario Étnico:

Esta fase de construcción del análisis tuvo como finalidad minuciosas revisiones de la información recopilada en cada una de las entrevistas registradas, se exploraron distintas estrategias recomendadas para su organización, análisis e interpretación de contenidos

Describir las etapas y procesos que permitirán la emergencia de la posible estructura teórica, "implícita" en el material recopilado en las entrevistas...Al

reflexionar y concentrarse en la información, en esa contemplación, irán apareciendo los Dominios y las Taxonomías que mejor las describen y las propiedades o atributos más adecuados para especificarlos y, poco a poco, también la estructura teórica que los integra en un todo coherente y lógico.”^{105,78,79,}

Así mismo Para el análisis de los Datos, el concepto de Análisis Etnográfico de James Spradley, el cual considera un dominio como una categoría. Aplicando la primera fase, de este análisis se Recolectaron, Registraron y Describieron los Datos, los cuales fueron registrados en las fichas correspondientes antes descritas, siendo esta la segunda fase del análisis. Para la aplicación de este análisis, se considero los dos tipos de relación semántica de James Spradley: Relaciones Universales y las que fueron expresadas por las informantes. En esta investigación se identifican las: Medio – Fin, Razón y Causa – Efecto.^{105,78,79,}

En esta segunda fase les solicite a las informantes, me señalaran cual era la secuencia de los dominios, y que de acuerdo a su opinión, me indicara con precisión lo que significaba para ellos la Educación Intercultural Bilingüe en la Primera Infancia Pume. Consolidando esta fase de análisis referida a la Identificación de los Dominios: En todo momento se buscó las categorías nativas y relaciones semánticas, lo cual me facilito el descubrimiento de nuevos dominios.

Pasando a la tercera fase del análisis donde elabore preguntas estructurales y de contraste que me permitieron encontrar las taxonomías, obteniéndose las mismas a través de las relaciones entre todos los términos incluidos en el dominio. A través de

las cuales pude descubrir la saturación de ideas y patrones recurrentes, encontrando cinco dominios seleccionados en profundidad.

Posteriormente en la cuarta fase dado a un análisis y a la luz de su significancia de estos dominios, se descubrieron los temas culturales. Encontrándose un total de: tres (3) temas, los cuales se encuentran desarrollados en el Capítulo VI.

Para el proceso de discernimiento sobre los temas, correspondió de acuerdo a lo afirmado por Madeleine Lenniger y James Spradley, el más alto nivel de abstracción. Este proceso requiere de una síntesis de pensamiento, que permita la configuración, el análisis y la interpretación de los hallazgos encontrados.

Todas las teorías acerca de James Spradley sobre el análisis etnográfico, se basan en la creencia de que los investigadores deben buscar el sentido de que los participantes hacen de sus vidas. James Spradley, se centra en el análisis de las palabras de los participantes, él explica que las palabras son símbolos que representan algún tipo de significado para un individuo, y cada símbolo tiene tres partes: el propio símbolo, el símbolo de lo que se refiere a, y la relación entre el símbolo y el referente.

James Spradley define un dominio de la categoría de "simbólico que incluye otras categorías". Un dominio, entonces, es una colección de categorías que una especie determinada parte de la relación. La relación semántica, que es la idea de que X, Y y Z son todo tipo de "A". Al hacer el análisis de dominio, Spradley sugiere hacer primero una carrera práctica, que él llama búsquedas preliminares. Para ello, se

selecciona una porción de sus datos y la búsqueda de nombres que los participantes dan a las cosas.

Este autor es famoso por su lista muy útil de las posibles relaciones que pueden existir en sus datos: 1) La inclusión estricta (X es una especie de Y), 2) Espaciales (X es un lugar en Y, X es una parte de Y), 3) Causa-efecto (X es el resultado de Y, X es una causa de Y), 4) Justificación (X es una razón para hacer Y), 5) Lugar de la acción (X es un lugar para hacer Y), 6) Función (X se usa para Y), 7) Significa el final (X es una manera de hacerlo Y), 8) Secuencia (X es un paso o etapa en Y), 9) (Reconocimiento X es un atributo o característica, de Y).⁽¹¹⁴⁾

Una vez identificados los dominios y taxonomías, se realizó la contrastación: Se relacionan y contrastan los resultados con estudios paralelos que se presentaron en el marco teórico referencial, ver como aparecen desde perspectivas diferentes o sobre marcos teóricos más amplios, para corregir, mejorar, ampliar, o reformular nuestras conclusiones, lo cual enriquecerá y profundizará nuestra comprensión de lo que estamos estudiando y explicar mejor lo que el estudio verdaderamente significa.⁽¹¹⁴⁾

Finalmente la Teorización, trata de integrar en un todo coherente y lógico los resultados de la investigación, mejorándolos con los aportes de los autores reseñados en el marco referencial después de la contrastación. Teorizar consiste en percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos y relaciones, es decir que el proceso cognitivo de la teorización consiste en descubrir categorías y las relaciones entre ellas.

El proceso completo según el autor implican las etapas de categorización, estructuración, contrastación y teorización. Las cuales se detallan a continuación:

Dentro del análisis el mundo vivido por las informantes se contrastó con el mundo estructurado. En otras palabras, se trabajó en los dos planos constitutivos de la realidad a saber: el plano socio-estructural y el plano socio-simbólico. Bertaux citado por Victor Córdova¹⁰⁶ describe ambos planos de la siguiente manera:

Plano Socio-estructural: hace referencia a las estructuras y procesos objetivos, es el espacio dado de las relaciones sociales, es el campo de lo construido, de lo institucionalizado, de lo establecido. Marco donde se conceptualiza los datos biográficos y donde se posibilita la comprensión sobre la realidad social y las manifestaciones completas de lo vivido.

Un movimiento interconectado entre estructura y acción y donde la influencia de la estructura social, determina la actividad del sujeto y viceversa. Contextualizar históricamente lo socioestructural, posibilita la comprensión de lo vivido y sus circunstancias.

El plano socio-simbólico: abarca procesos simbólicos, lo subjetivo, las representaciones, los valores, las actitudes, expectativas, deseos, procesos cognitivos e interpretativos. Adentrarse en este plano, contribuye a visibilizar el mundo simbólico que se construye acerca de la realidad social. El contexto socio-simbólico nos permite observar desde el ángulo de las actoras, los procesos subjetivos que conforman y constituyen formas de relacionarse en lo estructurado socialmente.

Dentro de las características del plano socio simbólico podemos señalarlo descrito por Víctor Córdova¹⁰⁶

- Contribuye a acercarnos a la experiencia vivida, a los espacios de la subjetividad para comprender la conducta como conexión de sentido de la acción.
- Nos permite reconocer e identificar desde los actores/as, los procesos subjetivos (condicionantes) de una determinada forma de relacionarse con lo socialmente estructurado.
- Posibilita los procesos de desestructuración-reestructuración de la interioridad subjetiva, para vivir aceptar o rechazar los aspectos discernibles de la realidad social.
- A través de lo socio-simbólico, se concreta y legítima la existencia de una dimensión subjetiva de la realidad social
- Permite aprehender el sentido y las significaciones que estos actores/as dan a su propia actividad a través del lenguaje.

Esta propuesta unificada donde se toman en cuenta y en estrecha relación de los planos, permitió ver los relatos como relatos de la Educación Intercultural Bilingüe, a través de sus ritos de pasos, para descubrir los dos momentos y darle sentido al análisis y a la reflexión. Es lo que sucede construido en el espacio socialmente estructurado en la primera infancia Pumé.

BEa Tôkôî V:

DOMINIOS CULTURALES

Dominio Cultural (1)

“La Educación Intercultural Bilingüe como Rito de paso para el Lenguaje y Comunicación en el Contexto Escolar de los Niños y Niñas Pumé”

Para el Pumé lo importante es aprender a ser Pumé, considerando la importancia de mantener los saberes tradicionales transmitidos de generación en generación, basando su filosofía en la etnicidad, clase y género.
Deolis

Los procesos de adquisición del lenguaje existen pautas generales, hay variaciones individuales relacionadas con ritmos de desarrollo; pero también, y de manera muy importante, con los patrones culturales de comportamiento y formas de relación que caracterizan a cada familia. La atención y el trato a las niñas y los niños en la familia, el tipo de participación que tienen y los roles que juegan en ella, así como las oportunidades para hablar con los adultos y con otros niños, varían entre culturas y grupos sociales y son factores de gran influencia en el desarrollo de la personalidad del niño.

El lenguaje, se usa para socializar, establecer relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; intercambiar, confrontar, defender y

proponer ideas y opiniones y valorar las de otros; obtener y dar información diversa y tratar de convencer a otros. Con el lenguaje el ser humano representa el mundo que le rodea, participa en la construcción del conocimiento, organiza su pensamiento, desarrolla la creatividad y la imaginación, y reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y la de otros. Basado en las particularidades socioculturales, valores y tradiciones.

Con la adquisición del habla, el niño en la etnia Pumé, es introducido progresivamente a un tipo de enseñanza más clara como, por ejemplo, su lugar dentro de la familia, quiénes son sus hermanos y sus primos-hermanos, los tíos maternos y paternos, los abuelos, etc. De la misma manera, se les indica los nombres de las plantas y de los animales cuando los niños preguntan durante las caminatas hacia el conuco o en el río.

Particular importancia revisten los peligros de la selva, los animales dañinos y, naturalmente, los peligros espirituales, sobre todo los que se refieren a los *ainawi*. Estos saberes pueden ser transmitidos a través de cantos, historias míticas o cuentos de hazañas de los antepasados relatados por los abuelos o los padres. Cumplido los tres años es el momento de ir a la escuela.

La escuela se convierte en un espacio propicio para el aprendizaje de nuevas formas de comunicación, en la primera infancia Pumé, en donde se pasa de un lenguaje de situación ligado a la experiencia inmediata, a un lenguaje de evocación de acontecimientos pasados, reales o imaginarios. Visto así, el progreso en el dominio

del lenguaje oral significa que las niñas y los niños logren estructurar enunciados más largos y mejor articulados y potencien sus capacidades de comprensión y reflexión sobre lo que dicen, cómo lo dicen y para qué lo dicen. Expresarse por medio de la palabra es para ellos una necesidad; crear oportunidades para que hablen, aprendan a utilizar nuevas palabras y expresiones y logren construir ideas más completas y coherentes, así como ampliar su capacidad de escucha, es tarea de la escuela.

Por las razones expuestas, el uso del lenguaje, particularmente del lenguaje oral, tiene la más alta prioridad en la educación preescolar. Además de los usos del lenguaje oral, se requiere favorecer la incorporación a la cultura escrita a partir de situaciones que impliquen la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos.

“Para los niños de la escuela Boca Tronador, el yaruro es el medio de relación con los suyos, además de condensar su identidad social y cultura” (Deolis)

Es un recurso instrumental con el que elaboran el sentido personal y social de su realidad, el conjunto organizado de signos que caracteriza sus emociones propias y el reflejo de sus pensamientos. (Deolis)

El Yaruro se afianza en el convivir, el conversar y en las interacciones con su entorno. Para la escuela, el Yaruro es a la vez contenido de enseñanza y medio instrumental de aprendizaje. Pero en ella la significación vital del yaruro queda interrumpida. En efecto, no se percibe continuidad en el empleo de su lengua, ya que los profesores no indígenas la desconocen y algunos profesores indígenas carecen de competencias en lectura y escritura Yaruras. Esta circunstancia formativa y didáctica contribuye, paradójicamente, al desplazamiento de la lengua originaria por la dominante. (Deolis)

El escenario de la escuela, constituye para el Pumé, un complemento necesario para su supervivencia. Durante la Primera Infancia en este campo explorado, no están particularmente marcadas los ritos de paso, sin embargo el inicio en la escuela, marca en los niños y niñas, ese pasaje de transición entre la primera y segunda infancia, los padres, aparte de la genérica afirmación del valor de la escuela occidental, no parecen muy al tanto del tipo de actividad y enseñanza que en las escuelas se imparte, pero expresan que los maestros tienen que ser respetados como una autoridad, aunque señalan algunas reservas sobre el hecho de que niños y niñas estudien juntos, precisamente durante el periodo (7 a 9 años) que comienzan a tener intereses particulares hacia el sexo contrario.

Son los padres los actores principales del proceso educativo, sin embargo, participa toda la familia. De hecho, en el caso del primer hijo se recurre a la abuela, por ejemplo, para dirigir el proceso e identificar los contenidos más importantes. De la misma manera, se les atribuye responsabilidades educativas también a los tíos. Por otro lado, existe también un aprendizaje horizontal muy importante entre los hermanos y cuando los niños salen de la casa para reunirse con los otros niños de la comunidad.

A partir de los 3 años, el proceso educativo es asumido de manera explícita. De allí en adelante, se mezclan los saberes formales y los saberes tradicionales, al niño se le enseña *«como tiene que pescar, como tiene que respetar al mayor y a la mamá, al papá, los hermanos mayores, el abuelo y las abuelas, y al tío. Nosotros nos hemos*

educado de esa forma». (Juan). Cuando un niño va a pescar se le cuenta que existe un pájaro llamado *tjčküe* (picúa), cuyo canto puede anunciarle si le irá bien o mal.

Llegan los niños al aula, con saberes tradicionales mezclados con saberes formales, los niños Pumé, convierten el lenguaje, en el principal rito de paso, por la adquisición de una segunda lengua (castellana) que marca la transición desde los tres años de edad hasta cumplido los cinco años, en una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva para integrarse a la cultura y acceder al conocimiento de la cultura criolla, para interactuar en sociedad. Este rito de paso de la Primera Infancia ha sido descrito por la Maestra así:

“Hay quienes a los tres, cuatro y cinco años se expresan de una manera comprensible y tienen un vocabulario que les permite comunicarse, pero también hay quienes en sus formas de expresión evidencian no sólo un vocabulario reducido, sino timidez e inhibición para expresarse y relacionarse con los demás. Estas diferencias no necesariamente se deben a problemas del lenguaje; la mayor parte de las veces son el resultado de la falta de un ambiente estimulante para el desarrollo de la capacidad de expresión” (Dora)

“La incorporación a la escuela implica usar un lenguaje con un nivel de generalidad más amplio y referentes distintos a los del ámbito familiar; proporciona a las niñas y los niños oportunidades para tener un vocabulario cada vez más preciso, extenso y rico en significados, y los enfrenta a un mayor número y variedad de interlocutores”. (Mario)

“A través de los cuentos los niños Pumé transmiten el respeto hacia la naturaleza, su detallada observación, sus colores, la utilidad de las plantas y el comportamiento de los animales. De allí su importancia de los cuentos como estrategia pedagógica

para la iniciación del estudio Intercultural Bilingüe. Los niños llegan a preescolar hablando Yaruro, y así continúan hasta los 8 años, que es cuando comienzan a hablar la lengua Castellana. En el Salón de Clase, se va utilizando estrategias a través del dibujo, los Juegos, cuentos del Yaruro y a su vez lengua castellana”(Dora)

Conforme avanzan en su desarrollo y aprenden a hablar, las niñas y los niños Pumé construyen frases y oraciones en Yaruro y Castellano, que van siendo cada vez más completas y complejas, incorporan más palabras a su léxico y logran apropiarse de las formas y normas de construcción sintáctica en los distintos contextos de uso del habla (conversación con la familia sobre un suceso importante u otros eventos; en los momentos de juego; al escuchar la lectura de cuentos).

De allí que en la escuela la narrativa, los cuentos, son reflejados en los dibujos, se habla tanto en castellano como en la lengua Yaruro, para lo cual se han intentado el desarrollo de planes de enseñanza bilingüe interculturales, impulsados por la Zona Educativa y por iniciativa de los mismos maestros. Generalmente el horario es de siete y media de la mañana hasta el mediodía. En este sentido, no siempre los tiempos y ritmos escolares se cumplen completamente, sobre todo por la presión de los padres, quienes a veces necesitan a los niños más grandecitos para que los ayuden en alguna tarea. Por otro lado, se hace también referencia a deserción escolar por decisión de los mismos niños.

Al respecto la maestra Dora: *«La mayor parte de los niños cuando suena el pito del receso salen y no regresan. Por eso hicimos que el preescolar saliera a las once, un horario que ellos están cumpliendo, porque esta escuela no está cercada y entonces se van escondidos. Los grandecitos, cuarto, quinto y sexto, salen en receso,*

como tienen su casa lejos, no se sabe si están comiendo o jugando y llegan retardados y nosotros no sabemos, no podemos ir atrás de ellos, oyen que suena el pito y dicen: yo no voy a ir, voy más tarde. Son los más grandecitos, entonces nosotros les damos consejos y les decimos que tienen que ser ejemplo a seguir para los niños, no tiene que hacer eso, ser ejemplo para los más pequeños, cuarto, quinto y sexto son los que hacen eso».

Es importante resaltar que son las mismas familias las que ya quieren que los niños vayan a la escuela, una vez que esta ha sido fuertemente connotada de manera positiva. Y son los mismos niños los que ya dan por descontado frecuentarla y hasta la desean, viendo a sus hermanos o parientes asistir a esta. En tal sentido Mario, expone:

«Aquí, como a los cinco años comienzan, al ver a los demás niños y al escuchar los pitos, en esta comunidad estamos acostumbrados con los pitos, entonces al escuchar eso las niñas y los niños comienzan a escuchar y ven a sus compañeros y dicen a la mamá que quieren estudiar, de tres hasta cinco años, ahí comienzan a mandarlo al preescolar».(Mario)

La enseñanza impartida en la escuela, sigue el programa nacional, como se evidencia hay variaciones en el horario, variaciones en las estrategias pedagógicas, por lo que motivado a él comportamientos de los niños se incorpora formas de control a través de la participación de algunos ancianos de la comunidad para que den charlas a los niños, enseñen algunas historias y canciones y los ayuden a aprender la elaboración de algún tipo de artesanía, sobre todo la cestería, que es el rubro más desarrollado entre los Pumé.

Antes de leer y escribir de manera convencional, las niñas y los niños descubren el sistema de escritura, algunas de las formas en que éste se organiza y sus relaciones con el lenguaje oral y los propósitos funcionales centrales del lenguaje escrito: recordar, comunicar, recrear; en este proceso someten a prueba sus curiosidades acerca de lo que creen que contiene el texto y de cómo es la relación entre la escritura y las palabras orales, mismas que van modificando conforme avanzan en su conceptualización.

La introducción de las instituciones educativas occidentales en las comunidades ha provocado que los niños vayan incorporándose con 3-4 años a aulas de educación inicial. El caso de la escuela básica, es más significativo respecto al alejamiento de la socialización familiar, por tratarse de un sistema más rígido de organización del tiempo y de los contenidos, que son en gran parte los mismos que se utilizan en las escuelas nacionales no indígenas.

Podemos constatarlo en los discursos de la maestra y el discurso de los Pumé:

“En la educación preescolar bilingüe la docente debe tener presente que quienes ingresan al preescolar están por cumplir o tienen cinco años de edad y que, mientras más pequeños, las diferencias son más notorias e importantes y las herramientas lingüísticas pueden apreciarse limitadas. Hay pequeños que cuando inician su educación preescolar tienen formas de hablar que son comprensibles sólo para sus familias (o la gente que se encarga de su cuidado) o señalan los objetos que desean en lugar de usar la expresión verbal. Para enriquecer su lenguaje, los más pequeños requieren oportunidades de hablar y escuchar en intercambios directos con la educadora; los cantos, las rimas, los juegos, los cuentos son elementos no sólo muy atractivos, sino adecuados para las primeras experiencias escolares (esto es válido

para niños pequeños y también para quienes han tenido pocas oportunidades en sus ambientes familiares).(Dora)

La educación de los niños se diferencia progresivamente según el género, creándose dos mundos característicos: el de las mujeres: madre, abuela, tías e hijas; y el de los varones: padre, abuelo, tíos e hijos. Veamos dos diferentes apreciaciones de la educación en estos dos mundos.

Educación de los niños: *“En el mundo Pumé, ancestralmente han sido pues ellos cuentan las historias, el cuento, el mito, el baile, pues ellos tradicionalmente lo cuentan, para que el niño vaya aprendiendo a través de sus papás, si el papá es cantante, el niño se va a adaptando. El mismo padre se encarga de enseñarle el baile, el baile tradicional Tohé, a qué forma tiene que hacer el paso, en qué forma tiene que actuarse, cómo tiene que expresarse, que canto lo vas a hacer, qué mito lo vas a hacer, qué cuento lo vas a contar a los mismos compañeros, así sucesivamente el padre se encarga de enseñar todas los bailes tradicionales”.*(Deolis)

Educación de las niñas: *“Costumbre de nosotros es lo siguiente: ellas viven con su mamá por decir, conviven, conversan, se bañan, van para al conuco, ellas les dan ejemplo ya a su hija. Nosotros las respetamos a ellas, vivimos en la misma casa, pero los respetamos como nuestros hijos que es, ellas no comunican bien hacia nosotros, únicamente con su mamá. El varoncito claro nos toca a nosotros, y el conversa, pescamos con él, salimos para otra parte, el varoncito lo cargamos así y la hembra anda con su mamá”*(Mario)

Los aprendizajes se dan en el Dialecto Yaruro, desde la primera infancia. Esto no implica, que se excluya el castellano, sino que se le considera como un complemento necesario, sobre todo, para el futuro del niño varón. Importante es la enseñanza de los nombres con los cuales referirse a los parientes, diferenciados según el género a partir de la estructura del parentesco Pumé. Sin embargo, en algunas comunidades más cercanas a la ciudad, el saber se trasmite sobre todo a través del castellano. Este proceso ocurre también en las escuelas interculturales bilingües.(Cesar)

El docente bilingüe de Yaruro, se apoya en el Currículum Básico Nacional (C.B.N.), normativa legal vigente de carácter didáctico. Lo comprende y utiliza de dos modos: 1º) Como conjunto de asignaturas que organizan intenciones de enseñanza, entre las que destacan los contenidos. Aunque se ciñen a ellos, es consciente de que algunos no son pertinentes con el contexto indígena. Este hecho le mueve a hacer adecuaciones curriculares poco pertinentes. La aplicación curricular al aula tiende a la literalidad. 2º) Como guía de tareas y actividades

Lo simbólico subyacente en estos trozos de material textual, portan en su interior una semiosis social que es necesario analizar a fin de dar cuenta del magma ideológico que circula en los discursos. Es evidente, como el saber cultural fluye a lo largo del proceso de socialización del niño Pumé, con momentos específicos diferenciados según el género. En tanto tal, el proceso educativo no le pertenece a la Familia Pumé, ni a los miembros de la Comunidad Pumé, les alcanza a la educación formal, dotada de formalidad en cuanto al proyecto de aula u objetivo de la educación inicial.

El encuentro entre dos culturas (criollo y Pumé), constata de qué manera la educación es influenciada por la educación formal, la cultura criolla enmarca la filosofía de la educación inicial, como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida.

Como evidenciamos dos visiones diferentes, el maestro es formado en la cultura occidental, y así hace transferencia a la Educación Intercultural Bilingüe, la introducción de la cultura criolla y de la escuela, desplazan un poco los saberes tradicionales, sobre todo en las nuevas generaciones, lo que produce cambios profundos en la cultura tradicional en tiempos relativamente cortos. A pesar de las contradicciones y posición de la maestra ante la Educación Intercultural Bilingüe, la maestra es integrada en la estructura organizativa social del Pumé, dándole la misma estructura organizativa indígena conformada por el Capitán, el Comisario, y el consejo de Ancianos, constituyendo el maestro en un factor determinante de la vida comunitaria y social del Pumé,.

Finalmente, revisar las fichas pedagógicas usadas en el aula, permite concretar el discurso en acción quedando bien precisadas las coordenadas ideológicas que sustentan lo observado a través de la etnografía, para la interpretación de los siguientes dominios descritos para marcar los Ritos de Paso desde la primera Infancia Pumé, se muestra así la estrategia pedagógica observada, se muestra una clara visión de la cultura occidental eje formador del docente de la Escuela “Boca de Tronador”

vista de una manera desconectada de factores sociales, culturales, históricos, ecológicos, con una ausencia total de aspectos relacionados con el bilingüismo e interculturalidad Pumé en el contexto educativo. Sin lugar a dudas, una evidente distancia entre la igualdad de jure y la igualdad de facto.

FICHA PEDAGOGICA

Curso: U	Nº de Alumnos: 14	Docente: L.G
Objetivo: Traducir (sic) Nombres de Colores y objetos al castellano		
COMPETENCIAS ABORDADAS: Compresión y producción oral CO/PO: Compresión escrita: Letras del Alfabeto: B, V, C, A		
ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS: • Explicación del objetivo alternando LM Y L2 • Estimulo hacia la participación a partir de la solicitud de vocablos a traducir. • Incentivo de la interacción docente/alumno • Valoración positiva del desempeño demostrado o feedback		
ACTIVIDADES DE AULA: • Escritura en la pizarra en L2 del objetivo de la clase • Dibujos a mano libre de la actividad • Pronunciación de vocablos escritos en L2 y LM <i>Blanco = bereberea</i> <i>Verde= chaerchea</i> <i>Carro: condecharo</i> <i>Azúcar: chinan qú</i>		

DOMINIO 1

“LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE COMO RITO DE PASO PARA EL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR DE LOS NIÑOS Y NIÑAS PUMÉ”

Relación Semántica: Medio (X)...Fin (X)

Formato: X Es un Rito de paso para la adquisición de la lenguaje y comunicación a través de estrategias pedagógicas en (Y)

Ejemplo: A través del lenguaje y la comunicación, es una forma de iniciar la primera transición (rito de paso) entre la escuela y su hogar...

Términos incluidos	Relación Semántica	Dominio
Ideas (obediencia a los padres y maestros) Tareas (enseñanzas del trabajo en el hogar y en la escuela, cumplir con las asignaciones de la maestra) Cuentos del Yaruro Escucha con atención lo que la maestra habla, siguiendo a la maestra con la mirada Fantasías, en el saber tradicional: espíritus buenos y malos Crea colectivamente, cuentos y rimas a través de canciones en Yaruro, y repite nombres de objetos en Castellano y Yaruro Expresa qué sucesos o	Se favorecen y se manifiestan cuando ...	Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los niños y niñas Pumé, afinidad por un juego, por un dibujo. Escucha y cuenta relatos tradicionales <i>Majaamö</i> o <i>kutaamä</i> que forman parte de la tradición oral Pumé Aprecia la diversidad lingüística de Boca Tronador y de su cultura, comienza a darle significado a la escuela.

pasajes le provocan reacciones como gusto, sorpresa, miedo o tristeza		
---	--	--

CUADRO 3

TAXONOMÍA 1

“LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE COMO RITO DE PASO PARA EL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR DE LOS NIÑOS Y NIÑAS PUME”

Información del acontecimiento escolar.	Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral	Utiliza textos, cartillas, sobre todo fija en dibujos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven
Interacción con los niños, niñas, maestra y ancianos	Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás	Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza en dialecto Yaruro
Narrativa	Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral	Interpreta o infiere el contenido de textos
Dialogo	Mantiene la atención y sigue la lógica en las conversaciones entre los niños, los padres, maestro y ancianos.	Utiliza información de nombres que conoce, datos sobre sí mismo, del lugar donde vive y de su familia
Fantasías	Narra sucesos reales e imaginarios	valorización del dialecto, vestimenta, collares y Maquillaje, entre otros.
La memoria	Escucha, memoriza y comparte poemas, canciones, adivinanzas	Principalmente por juegos tradicionales como <i>Jurarabo</i> (zaranda): <i>Kaniiwakä</i> (huesos de morrocoy)
Cuentos	Crea colectivamente, cuentos y rimas., muy popular es el <i>reré</i>	El baile <i>reré</i> , que es como un morrocoy, así le enseñan a los niños para que conozcan su cultura
Situaciones cotidianas	Distingue entre hechos fantásticos y reales en historias y los explica utilizando su propio conocimiento	Corretean en grupo de niños de 3 a 5 años, creando cualquier juego en el momento
Diversidad Lingüística	Identifica que existen personas o grupos que se comunican con lenguas distintas a la suya.	Conoce palabras que se utilizan diferentes a su lengua materna, que escucha en canciones o aparecen en los textos y comprende su significado

		(vallenatos, joropo)
--	--	----------------------

Dominio Cultural (2)

“El Juego como Rito de Paso, potencia el desarrollo y el aprendizaje en su contexto Escolar en las niñas y los niños Pume”

Así fue que salió el sol por primera vez: “amarivá”,
 el sol mismo, como le decimos.
 Después que tuvo el sueño, la Creadora vio el sol cuando salía.
 “Tienes que ensartarte la lengua”, le dijo la Creadora del Este.
 Para que las hijas terrenales siguieran el ejemplo,
 ella se ensartó la lengua con una puya de raya y soplabla para todos lados.

La diosa del Pulgar Preñado y el Parto de Hugo Obregón
 Fragmento de kumañí. Cuentos del Yaruro

La actividad lúdica entre los Pumé, tiene un importante lugar en la transmisión de la cultura tradicional, tanto que recibe hasta una ritualización especial en una de las etapas de crecimiento de los niños. En este sentido, hay un momento especial en el que, podríamos decir, los niños y niñas pueden comenzar a jugar sin peligros de orden espiritual.

El ritual de entrega de los juguetes está incluido en la ceremonia del *acai* que se realiza más o menos a los seis meses de nacido, marcando el paso de una etapa de desarrollo a otra. La ceremonia, que puede durar todo un día, comienza con la preparación de los adultos y los hermanos del niño. Es la madre quien pinta con *tununu* la cara de los otros hijos y la propia, mientras que lo mismo hacen la abuela y

las tías con el niño que va a ser el centro de la ceremonia. Son estas mujeres las que ponen en una *waja* (cesta) los objetos que se utilizarán durante el ritual, como peine, tijera, cepillo y el *tununu*, junto a los objetos que se le entregarán al niño o a la niña: un juego de totumas pequeñas, collares y un pequeño palo tallado (*akajä*). Si la familia vive en el *attä*, la churuata comunitaria, el ritual se realiza en el espacio central (*annaca*), si vive en una casa unifamiliar, se realizará en el caney externo a la casa, allí donde normalmente se desarrollan los trabajos femeninos..

Es el abuelo quien inicia el ritual con unos rezos, soplos y cantos que tienen la finalidad de proteger al niño de enfermedades si lo colocan en el piso o si se mete objetos en la boca, además de prevenir el miedo a los juguetes, facilitar que camine expedito, aprenda rápido a realizar sus labores diarias según su género y, por último, obedezca a sus padres.

Estos rezos se realizan en presencia de la madre, mientras que el niño está todavía dentro de la casa con sus hermanitos, y tienen la función de enseñarle a ella como tratar al niño y lo que debe enseñarle. En el ritual participan tanto la familia como vecinos y parientes invitados por los padres. Una vez concluida la primera fase, se trae al niño o a la niña desnudos y las tías y la abuela los peinan, les cortan el cabello y les colocan los collares rituales rojos y amarillos en el cuello y cruzados en el pecho. En cada una de las muñecas les amarran una larga cinta de mostacilla blanca que tiene una semilla de color negro (la tía pone la de la muñeca derecha y la abuela la de la izquierda). La tía pinta la cara del niño o niña con *tununu* «rezado»,

dibujando figuras tradicionales con valor espiritual, lo mismo que hace la abuela con el resto del cuerpo, pero con *wishu*, una resina de color rojo.

Finalmente el abuelo cuelga el *acai* que el mismo construyó, mientras la abuela fija la tela en la parte interior de la andadera. El abuelo continúa rezando, después de poner una hoja de *wooi* (planta chamánica) debajo del *acai*, siempre rezando y soplando. Después de haber introducido al niño o a la niña en la andadera, las tías cuelgan sobre él o ella los caracoles de diferentes tamaños (*memü*) que hacen mover y chocar para distraerlos. En algunos casos, se añaden también unas taparitas y juguetes de origen occidental. La ceremonia continúa como una pequeña fiesta, con abundante *yarake* y comida.

Es importante resaltar que si no se realiza el *acai*, el niño debe tener mucha atención cuando toca los juguetes, ya que por falta de protección espiritual éstos pueden producirle algún daño o enfermedad. Por otro lado, la introducción de objetos occidentales, es decir, desligados de la tradición local, rompe un poco con esta práctica, ya que son considerados menos peligrosos que los tradicionales. Se subraya mucho el hecho de que un niño o una niña pueden dar sus juguetes a otros niños, pero con una salvedad: *«Un niño que es flojo no puede dar el juguete a otro niño, porque si le da el juego va a ser lo mismo que el otro niño que es flojo, tiene que ser de un niño que obedece a su mamá y va a ser obediente»*.(Tohé)

A partir de la realización de la ceremonia del *acai*, y mientras el niño o la niña comienzan a aprender a caminar, pueden utilizar juguetes sin problemas, ya que han sido protegidos contra los peligros espirituales de su uso. Los niños pequeños juegan

con pequeñas totumas cortadas y con algunos juguetes de origen occidental, como muñequitos o carritos, los niños, y muñecas, las niñas.

Hay que resaltar que las muñecas pueden ser elaboradas también por las madres, a partir de viejos trapos y dependiendo de su creatividad, más o menos adornadas a la manera tradicional, con cuentas de vidrio y semillas. Sin embargo, se afirma que el uso de muñecas es de introducción más reciente.

El juego forma parte esencial del desarrollo ya que amplía continuamente la llamada "zona de desarrollo próximo" (ZDP), sirve para explorar, interpretar y enseñar diferentes tipos de roles sociales observados. (107)

De acuerdo a lo planteado por Lev Vigostky, en los niños y niñas Pumé, la etapa de exploración, y enseñanza de los roles es fortalecida por las normas y respeto en la familia, y el hogar, surgiendo el juego como necesidad de reproducir el contacto con los demás, es decir, es una actividad social en la que confluyen dos líneas: una biológica, la necesidad que el niño o la niña tiene de jugar y otra de tipo sociocultural, forma de integrarse en su propia cultura y en la sociedad. Con el juego, gracias a la cooperación con otros niños, se logran adquirir papeles o roles que son complementarios al propio.

Los niños Pumé, en edad preescolar se desarrollan en actividades lúdicas dentro y fuera de la casa. Ampliándose el lugar de los juegos mientras que al crecer este espacio se amplía sobre todo en las comunidades de tierra firme. Una vez que llegan a

la edad escolar, a los niños y niñas Pumé se les reduce el tiempo de juego, siendo solamente la tarde el período que pueden dedicarse a esta actividad.

El juego se convierte en la actividad que propician el desarrollo y la comunicación constituyéndose en el Rito del paso, que marca la socialización de la familia Pumé a la escuela, por cuanto el niño y niña, en su mayoría practica el juego solitario en el hogar en la mayoría de los juegos, solo interactuando con los padres, tíos, abuelas y hermanos. Una vez que llega a la escuela comienza los juegos grupales, convirtiéndose los niños de su misma edad en los fieles compañeros de juegos, dándole paso a la imaginación, los símbolos, la creatividad.

A continuación se describen expresiones de socialización a través del juego de tres informantes que participaron en el estudio:

“ Desde los cuatro años se inicia a los niños en sus actividades y juegos que les imprime un rol de conducta que se transmite de una generación a otra, que sea una propedéutica social y axiología basada en el ejemplo y la imitación de modales de conducta que son progresivamente asimilados por la sociedad Pume ” (Deolis)

“Son muy tiernos con los niños hasta los dos años. Luego de los dos años, el niño comienza su independencia siempre comienzan jugando por ejemplo con la semilla de La Chiga un árbol cuyas semillas extraen los Pumé, para la elaboración de collares, maracas ” (Cesar).

“Los grupos de niños de la misma edad juegan un papel importante en la personalidad social del niño Pume ” (Mario).

La observación común es que estos juegos preparan al niño y a la niña a la vida adulta. En general son elementos de la naturaleza local los que son utilizados para soporte del juego: palos, corozos de fruta u hojas, como las de mango que pueden ser utilizadas para silbar. Sin embargo, el contacto permanente con el mundo criollo ha influido fuertemente sobre los juegos de los niños y niñas, tanto que no hay casa Pumé donde no se encuentre un juguete de plástico regalado por los padres: pelotas, carritos, camiones y pistolas de plástico, para los niños; y muñecas para las niñas, son los juguetes occidentales más comunes con los cuales juegan los niños Pumé. Es normal encontrar la mezcla entre juguetes tradicionales, como arcos y barquitos, contruidos por los padres, y juguetes occidentales, como es el caso de soldaditos o carritos de plástico.

A partir de la observación y de las declaraciones de los entrevistados, podemos relacionar los juguetes utilizados y las edades respectivas de los niños. Las indicaciones temporales no son estrictas, sino una indicación general, ya que hay juegos que se realizan en diferentes edades:

Edad	Juguetes
2-4	Carritos de plástico, Palitos de madera, plantas, desperdicios, latas, bolsitas
3-4	Atrapar gallinas, Barquitos
4-7	Tocarse y correr, muñecas de plástico o de trapo, arco y flecha, futbolito, matar lagartijas
5-6	Escondarse, Rin
5-6-7	Volleyball, casitas
5-8	Pistolas de plásticos o de madera, metras

6-10	Dibujos en el suelo, pelota, carritos de caja de refresco, flautas de canizo.
-------------	---

Como resulta evidente, algunos de los juegos observados pueden realizarse individualmente, mientras que la mayor parte se realiza en grupo. De hecho, más o menos a partir de los tres años de edad, los juegos se vuelven cada vez más sociales, pero es más marcado y evidente una vez que llega a la escuela, representando el Rito de Paso desde el juego solitario al juego grupal.

Aunque tanto los niños como las niñas menores de tres años pueden jugar con los mismos juguetes, la diferenciación se vuelve perceptible a partir de esa edad, además de ser ampliamente subrayada por los padres entrevistados. Los niños son impulsados a jugar con juguetes considerados masculinos, como arco y flecha, carritos y pistolas, mientras que las niñas lo hacen con muñecas y cesticas. De esta manera, los adultos consiguen un doble efecto: reforzar la identidad de género de los niños y, al mismo tiempo, introducirlos al mundo del trabajo adulto. El niño se identifica cada vez más con el trabajo del padre a través de los juegos con arco y flecha o pequeñas canoas, mientras que la niña escenifica las actividades de la madre.

Estas actividades lúdicas, a partir de los seis o siete años, se superponen a la participación directa en el trabajo de los adultos (la niña en la casa y el conuco con la madre, y el niño con el padre en la pesca y la caza), tanto que no hay una clara diferenciación entre juego y trabajo. Niños y niñas también aprenden a realizar algunos oficios que corresponden al sexo opuesto: los niños a veces acompañan las madres en el conuco y algunas niñas aprenden a manejar el arco y la flecha, aunque

no es lo común. Los adultos juegan a menudo con los niños pequeños y, a veces, cuando son requeridos, con los mayorcitos. Sin embargo a medida que van creciendo, la autonomía de juego es casi total.

En este sentido, a través del juego, inicia en la primera infancia, el aprendizaje más importante considerando que en el juego varían no sólo la complejidad y el sentido, sino también la forma de participación: desde la actividad individual (en la cual se pueden alcanzar altos niveles de concentración, elaboración y “verbalización interna”), los juegos en parejas (que se facilitan por la cercanía y la compatibilidad personal), hasta los juegos colectivos (que exigen mayor autorregulación y aceptación de las reglas y sus resultados). Las niñas y los niños recorren toda esa gama de formas en cualquier edad, aunque puede observarse una pauta de temporalidad, conforme a la cual las niñas y los niños más pequeños practican con mayor frecuencia el juego individual o de participación más reducida y no regulada^(107,108)

El juego es un impulso natural de las niñas y los niños y tiene manifestaciones y funciones múltiples. Es una forma de actividad que les permite la expresión de su energía, de su necesidad de movimiento y puede adquirir formas complejas que propician el desarrollo del pensamiento y la comunicación.

La mayoría de los informantes coinciden que es a través del juego donde inician su aprendizaje una vez que son inscriptos en la escuela, es la oportunidad de los niños

socializar con el grupo de niños de su misma edad, por lo que están expresiones así lo describen:

“Los niños cuando llegan a la escuela el único contacto que han tenido es la de su familia, por lo que los niños pueden ser educados por los miembros de la familia que responden a una forma social de vida Pume.” (Deolis)

“Es en la escuela donde el niño puede jugar sin la ayuda de su familia, puede pasar el día con niños de su misma edad, jugando cosas de niños” (Mario).

“En la escuela puede estar con niños pequeños de su edad, corren, brincan, hablan entre ellos, y aprenden cosas nuevas que le enseñan las maestras y los mismos niños” (Cesar)

Una forma de juego que ofrece múltiples posibilidades es la del juego simbólico. Las situaciones que las niñas y los niños “escenifican” adquieren una organización más compleja y secuencias más prolongadas. Los papeles que cada quien desempeña y el desenvolvimiento del argumento del juego se convierten en motivos de un intenso intercambio de propuestas entre los participantes, de negociaciones y acuerdos entre ellos. ⁽¹⁰⁸⁾

Tal como cita Jean Piaget, el juego simbólico, permite al niño escenificar el rol o papel que representa estos juegos simbólicos en las principales estrategias pedagógicas empleadas por la maestra para lograr a través de la repetición de palabras en Pumé y Lengua castellana, los más usados en la escuela es descrito por Cesar: Hay juegos que les gustan más a las niñas que a los niños y viceversa. Una madre explica las preferencias de las niñas:

«Les gusta el voleibol, lápiz, pero los maestros ya lo prohibieron; yakocä es cuando juegan a casarse, juegan con los niños, que si hijo, nieto, abuelo, así. Yakocä significa cuñada, memü [caracoles] le gusta jugar también». (Rosa)

El juego de *lápiz* consiste en hacer una figura en la tierra en forma de cuadros consecutivos donde se salta en un solo pie, evitando tocar una piedrita lanzada anteriormente a uno de los cuadros, hasta llegar al final y regresar sin dificultades, al regreso se coloca una determinada palabra que debe pronunciar cada niño al pasar cada uno por el lápiz, aquí se aprovecha la maestra e integra juego de palabras en Pumé y lengua Castellana.. Sin embargo, realizar o no un juego no depende solamente de las preferencias individuales, sino que el grupo social local, sobre todo las familias, funcionan como grupo de presión informal para que niños y niñas se dediquen a actividades lúdicas consideradas más características de cada género.

El mismo Mario aclara este tópico:

«Los niños no pueden jugar juego memü, porque no es permitido, solamente las niñas pueden jugar. Los niños juegan con las niñas lápiz, toshi, que es como voleibol, también juegan las niñas y los niños. Zaranda también, que es totuma que son redondos, eso se llama zaranda, tienen que tener hilo largo y un pedacito de hilo redondo y lo tienen que girar bastante duro y dar vuelta, eso lo juegan las niñas, los niños no lo pueden jugar. La Zaranda solo se juega en Semana Santa, yo no sé por qué, pero es así, tendré que preguntar a un anciano... Ahora, por lo que he observado aquí, en la escuela, los niños juegan futbolito, las niñas se asoman para jugar, le preguntan a los niños si pueden jugar y los niños no lo permiten, seguramente porque no saben, eso es lo que no pueden jugar».

Los objetos que los niños utilizan para el juego derivan en gran parte del mundo de los adultos, con excepción de casos especiales como las pelotas de hojas de maíz o las muñecas, construidas por las madres. Por otro lado, las pelotas son fabricadas a veces por los mismos niños, así como lo explica Rosa:

«Más que todo [juegan] con la pelota que ellos mismos hacen, rompen el cuaderno y hacen esto, una bolsa una liga y una hoja, eso lo aprenden por ahí. Pueden jugar también como si fueran una familia y así juegan». (Rosa)

De la misma manera, se divierten mucho realizando figuras con el barro, que utilizan para juegos imitativos de las actividades del hogar o a la familia. Los juguetes tradicionales son construidos por los padres o los abuelos, como por ejemplo, los pequeños arcos y flechas que los niños varones utilizan. De cualquier manera, en la actualidad se encuentran también juguetes de origen occidental que, de cierta manera, son un índice de estatus de la familia, ya que son comprados en centros criollos y expresan una disponibilidad de dinero que no todos tienen.

En general, los niños aprovechan cualquier momento para ponerse a jugar, tanto solos como en grupo, sobre todo durante los primeros cinco o seis años de vida. Cómo dice Rosa, juegan *«lo que ellos quieran»*; lo que es confirmado por Juan:

«Bueno, yo veo que los niños desde que se levantan en la mañana y eso es echando broma todo el día, se levantan y es a bañarse y se mantienen así todo el día, jugando, invitan a los adultos, se meten en la cocina y comen cazabe».

Después de esta edad, la integración al sistema escolar criollo reduce esta libertad, circunscribiendo el tiempo de juego a la tarde y a cuando los niños no tienen tareas por realizar. Para los más chicos los espacios del juego están delimitados a la casa y su entorno. Cuando se trata de la casa, el *attä*, es en su espacio central donde los niños pequeños juegan, además de algún otro espacio externo, generalmente un *caney* donde las madres realizan algunos trabajos. En el caso de las viviendas unifamiliares, a menudo existe un *caney* externo que sirve de cocina y espacio de trabajo donde los niños juegan bajo la vigilancia de los adultos, sobre todo las mujeres, aunque se pueden quedar cuidándolos también los hermanos mayores.

Desde diversas perspectivas teóricas, se ha considerado que durante el desarrollo de juegos complejos las habilidades mentales de las niñas y los niños se encuentran en un nivel comparable al de otras actividades de aprendizaje: uso del lenguaje, atención, imaginación, concentración, control de los impulsos, curiosidad, estrategias para la solución de problemas, cooperación, empatía y participación en grupo.⁽¹⁰⁹⁾

En base a lo que sostiene Jean Piaget la maestra (Dora) ha señalado las siguientes actividades

“En la educación preescolar bilingüe, una de las prácticas más útiles para nosotras, consiste en orientar el impulso natural de las niñas y los niños hacia el juego para que éste, sin perder su sentido placentero, tenga además intención educativa de acuerdo con las competencias que las niñas y los niños deben desarrollar. (Dora).

“El juego en el aula sirve para fortalecer los valores: honradez, lealtad, fidelidad, cooperación, solidaridad con los amigos y con el grupo, respeto por los demás y por

sus ideas, amor, tolerancia y, propicia rasgos como el dominio de sí mismo, la seguridad, la atención.” (Dora).

“Cuando las niñas y los niños llegan a la educación preescolar han alcanzado en general altos niveles de logro: coordinan los movimientos de su cuerpo y mantienen el equilibrio, caminan, corren, trepan; manejan con cierta destreza algunos objetos e instrumentos mediante los cuales construyen juguetes u otro tipo de objetos (con piezas de distintos tamaños que ensamblan, con materiales diversos), o representan y crean imágenes y símbolos (con un lápiz, pintura, una vara que ayuda a trazar sobre la tierra, etcétera). Sin embargo, no hay que olvidar que existen niñas y niños para quienes las oportunidades de juego y convivencia con sus pares son limitadas en su ambiente familiar” (Dora).

En este sentido, el juego puede alcanzar niveles complejos tanto por la iniciativa de las niñas y los niños, como por la orientación de la educadora. Habrá ocasiones en que las sugerencias de la maestra propiciarán la organización y focalización del juego y otras en que su intervención deberá limitarse a abrir oportunidades para que éste fluya espontáneamente, en ese equilibrio natural que buscan las niñas y los niños en sus necesidades de juego físico, intelectual y simbólico.

En el juego simbólico, en los juegos dramáticos las niñas y los niños integran su pensamiento con las emociones. Usando como herramienta el lenguaje oral, gestual o corporal, son capaces de acordar y asumir roles, imaginar escenarios, crear y caracterizar personajes que pueden o no corresponder a las características que tienen originalmente en la vida real o en un cuento.

Los tipos de acciones como las que se han mencionado y los logros de los pequeños en esas experiencias, constituyen la base a partir de la cual la educación preescolar debe favorecer tanto la expresión creativa y personal de lo que cada niña y cada niño siente, piensa, imagina y puede inventar, como la apreciación de producciones artísticas. Cuando tienen la oportunidad de observar una obra de arte y conversar sobre ella, se estimula y desarrolla su sensibilidad, pues las imágenes, los sonidos, el movimiento, la escenografía y demás recursos, despiertan en ellos sensaciones diversas. Como espectadores, hacen intentos por comprender el significado de la obra: captan mensajes, se plantean interrogantes sobre quién las realizó, cómo y por qué, y centran su atención en aquello que más les atrae. ⁽¹⁰⁷⁾.

En estos juegos simbólicos y dramáticos, están los juegos prohibidos para los niños pequeños porque considerados peligrosos y que se intenta reprimir, sobre todo por los peligros que entrañan para la futura personalidad de los niños o para la comunidad toda. Por ejemplo, hay muchas familias que prohíben a los niños jugar al escondite, *«porque si juegan con eso, esa persona puede ser maligna, puede robar»*. De la misma manera, se piensa que jugar al escondite puede entrañar peligros, ya que pueden llevárselos los espíritus malignos que se cree enviados por otras etnias indígenas. Los espíritus que adquiere realidad en el ámbito interétnico como mecanismo articulador de la distancia étnica y que es utilizado, entre otras funciones, para asustar a los niños.

Otro juego que tiene que ver con figuras míticas y que involucra grupos de niños y niñas, consiste en ponerse una máscara de *Majaamö* o *kutaamä*, seres salvajes que viven en las cuevas, para espantar con ella a los otros niños. Este juego se puede realizar en las tardes pero no en la noche, ya que puede ser peligroso para los niños. De la misma manera, el lanzamiento del aro puede causar la llegada de *Mas 'shiquidi*, un espíritu a quien le gusta robar los pollos y gallinas de la comunidad

En la edad preescolar y en el espacio educativo, el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con otros niños y con los adultos. A través del juego las niñas y los niños exploran y ejercitan sus competencias físicas, idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar, en las cuales actúan e intercambian papeles. Ejercen también su capacidad imaginativa al dar a los objetos más comunes una realidad simbólica distinta y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética.

Los niños Pumé, tienen un atractivo especial hacia las aves, tanto que es posible ver niños jugando solos con periquitos o con pichones de pájaros, en general. De cualquier manera, en muchas casas se pueden observar juguetes criollos de plásticos, como pelotas, carritos o muñequitos.

Los juegos que los niños desarrollan de manera solitaria dependen de la edad, ya que cuando son muy pequeños cualquier objeto se transforma en juguete, como puede ser un residuo de alguna cesta o un pedazo de cordel de fibra. De la misma manera, se aprovechan los residuos de las fibras para elaborar muñecas, en el caso de las niñas,

mientras que los varones elaboran arcos y flechas con la vena de la hoja de moriche, la que utilizan también para hacen barquitos o pelotas.

Cualquier actividad del niño pequeño puede ser considerada lúdica, en el sentido que le permite relacionarse con el mundo de las cosas y, al mismo tiempo, integrarse progresivamente al mundo de los adultos. De allí que, como dice un entrevistado (Deolis):

«Los niñitos cuando ya comienzan a jugar por ahí, agarran cualquier cosita que está por ahí, una bolsita, un trapito nada más, y empiezan a jugar».

Se trata de juegos solitarios que, sin embargo, con facilidad se trasforman en juegos con los hermanitos y, en general, con los mismos padres, cuando tienen un momento libre para dedicarlo a sus hijos. En este sentido, es bien explícita la conciencia de que es necesario prestar atención a los juegos de los niños por los peligros que pueden implicar: cuando todavía gatean, por la facilidad con la cual estos agarran cualquier objeto y se lo llevan a la boca y, más tarde, cuando comienzan a caminar solos, por la presencia de animales que pueden reaccionar violentamente a los intentos de los niños por agarrarlos.

El fin del juego solitario termina, cuando ingresa a la educación formal, aquí se marca el rito de paso, entre la edad preescolar y escolar, así mismo marca el paso de la edad de tres años, hacia los cinco años, lo que podemos agregar que la edad preescolar está delimitada en dos periodos:

Un primer periodo: (2-3 años), caracterizada por un momento lúdico, fundamentado en el juego solitario por ejemplo con pelota o haciendo dibujos en la tierra.

Un segundo periodo: (4-5 años) en la que representa imitativamente, mediante una especie de "juego dramático" el mundo adulto, los juegos que más los atraen se realizan en grupo: cazar pajaritos con la cerbatana o con pequeños arcos y flechas, jugar fútbol, a la lucha o con metras; mientras que las niñas juegan juntas con las muñecas o a la «familia», reproduciendo las actividades de las madres. En este sentido, muchos de los juegos de los niños tienen carácter imitativo, tanto de las actividades de la madre como de las del padre. En el caso de las niñas, estas características parecen más marcadas, también porque se quedan más tiempo cerca de la madre y de la abuela mientras que éstas realizan los trabajos domésticos como, por ejemplo, rallar yuca, exprimirla en el sebucán y cocer las tortas de cazabe o el mañoco. Las niñas, más o menos controladas por la abuela, imitan las mismas actividades con pequeñas herramientas domésticas, integrándose así poco a poco al trabajo de la mujer adulta.

Como hemos visto, gran parte de los juegos de los niños Pumé, se realizan en grupos mixtos, sobre todo entre hermanos y hermanas, hasta los cinco o seis años; y, después de esa edad, progresivamente se determina una efectiva separación por género. De hecho, a parte de los juegos mixtos organizados por los maestros y maestras, raramente se ven muchachos jugando con muchachas. Es interesante citar la respuesta que un niño de 11 años dio a la pregunta de por qué los niños no juegan con

las niñas: *«Porque ellas son niñas y nosotros somos varones»*. Insistiendo sobre las motivaciones que los adultos le dan a los niños, el mismo respondió: *«porque después las niñas se acostumbran a jugar con los hombres»*, manifestando la naturalización de la norma cultural. Los grupos que se forman, tienen la tendencia a ser homogéneos en relación a la edad, aunque los más pequeños intentan unirse a los grupos de mayor edad, lo que se realiza en parte después de los seis años.

En este sentido, no se ve con buen ojo que los niños jueguen con los adultos, sean estos familiares o no. De cualquier manera, los padres dedican un tiempo a los niños, jugando con ellos, cuando son muy pequeños. Los compañeros de juego de niños y niñas son los hermanos y los primos que viven en la misma vivienda o en casas vecinas. En el caso de los varones, una vez que se amplía su área de juego, se encuentran también grupos de amigos no necesariamente parientes.

Después de esta edad, la integración al sistema escolar criollo reduce esta libertad, circunscribiendo el tiempo de juego a la tarde y a cuando los niños no tienen tareas por realizar. El niño Pumé, otorga a la escuela, el comienzo de un mundo desconocido, que le causa curiosidad desde que comenzó a ver sus hermanos, primos y miembros de la comunidad confluír a un área donde puede compartir con niños de su misma edad.

CUADRO 4

DOMINIO 2

“EL JUEGO POTENCIA EL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE EN LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS PUMÉ”

Relación Semántica: Medio...Fin

Ejemplo: Es en la escuela donde el niño puede jugar sin la ayuda de su familia, puede pasar el día con niños de su misma edad, jugando cosas de niños...

Términos incluidos	Relación Semántica	Dominio
Simbólico a forma de integrarse en su propia cultura y en la escuela. Organización por la maestra, mezcla lo simbólico y biológico del niño Pumé (étnico-aprendizaje) Solidaridad con los niños para integrarse en juegos grupales y mixtos Respeto o norma cultural de los niños y niñas Pumé Manejo con cierta destreza algunos objetos e instrumentos(taparas, elaboración de collares, tallado de madera)	Potencia el desarrollo y aprendizaje	A través del juego

CUADRO 5
TAXONOMÍA 2

“EL JUEGO POTENCIA EL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE EN LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS PUME”

Placentero	El impulso natural de las niñas y los niños hacia el juego	Pasa de un juego solitario a juegos grupales
Movimiento del cuerpo	Logro de maduración motora gruesa y fina	Equilibrio, subir y bajar arboles, agarre del lápiz, recortar figuras.
Organización	Forma de aprendizaje y sentido a las actividades	Integra los juegos populares en su familia a la escuela
Focalización	Una forma de concentración	Integra a los juegos, los rituales, mitos, juegos prohibidos
Dominio de sí mismo	Expresa sus cualidades en la interrelación con los demás	Aprende a compartir los tallados de madera, collares.
Respeto	Colabora espontáneamente en diferentes actividades de juegos	Respeto sobre los ancianos, y respeto a los niños y niñas
Solidaridad	Toma en cuenta la idea de los demás	Observa y entiende como puede una niña Pumé
Atención	Expresa temores, inquietudes y curiosidad ante algunas situaciones, manifiesta a través del juego	Le concede importancia a los juegos prohibidos, leyendas y cuentos
Respeto por los demás	Elige materiales de juego que más le agrada	Sabe de pintura y significado en el cuerpo descubre la tempera y acuarela
Seguridad	Utiliza frases y gestos de cortesía al saludar y despedirse.	Aprende a saludar en lengua castellana timidamente.
Cooperación	Participa en el establecimiento y cumplimiento de normas de juego.	Sigue las normas de la maestra sin saltarse ninguna
Manejo con cierta destreza algunos objetos e instrumentos	Constituye uno de los alcances más significativo en aula	Recolecta taparas, elaboración de collares, tallado de madera

Dominio Cultural (3)

La Expresión Corporal como Rito de Paso en el Contexto Educativo a través de la Expresión artística

La expresión corporal se enuncia a través de la narrativa, nos brinda conocimientos acerca de la vida del Pumé, su cultura, tradición y religión, siendo expresadas a través de los mitos y leyendas contados oralmente por ellos, transmitido de generación en generación.

Cuando volverá nuestro hermano Yaruro,
el gran Chaman de los cunaguaros?
¿De donde llegó con sus tigres, rodeado de luciérnagas?
¡Vino de la fresca brisa, de la llanura,
del río brotaron sus pasos!
Él camina en la espuma, sobre las piedras,
en el silencio de la noche.
De los bosques del cielo fue enviado
este sabio hermano Yaruro
a confortarnos, a unirnos.
Nos dice que somos grandes.
Que somos los dueños del venado
y de la noche,
de la montaña y de la flor salvaje
del zorro sabanero
del puma que ronda
del caimán que acecha..

El Chamán de los Cunaguaros
Poesía Pumé

La comunicación de ideas mediante lenguajes artísticos, el Pumé, emplea metáforas, improvisa movimientos, recurre a la imaginación y la fantasía. En el fragmento se aprecia la narrativa, se aprecia el drama, se aprecia la poesía. En tal sentido, los Pumé son productores de una rica cultura literaria, tanto de uso cotidiano como de uso especial, sobre todo religioso concediéndole a esta área explorada lo estético-ritual.

La primera manifestación literaria de la que se tiene conocimiento en nuestro país es la llamada literatura indígena, la cual ha sido conservada por la tradición. Esta manifestación aunada a la literatura colonial, particularmente las reseñas pormenorizadas sobre las peculiares características del nuevo mundo escritas por los colonizadores españoles o crónica de indias, constituyen el punto de partida de la literatura en el país. La literatura indígena, propia de las culturas desarrolladas antes de la llegada de los conquistadores españoles, fue conservada por la tradición oral. Entre ellas está la Pumé.

Para el Pumé, la narrativa la enriquece “kumañi”, “La diosa del pulgar preñado y el parto” “el árbol de frutas”, y los cuentos míticos Poaná y la descendencia humana, Katívay y hachava, El sol y el sueño de la muchacha, la anciana que compró un pedazo de noche, Enandiëreme, comedor de espíritus humanos, Hy, extraño invisible y horrible, El mosquito, El chigüire y la plaga, la insistencia del chigüire en abrir la tapara, Hy, espíritu del monte, extraviador de personas

A continuación se muestra algunos cuentos míticos de los nueve señalados:

Enandiëreme, comedor de espíritus humanos

Enandiëreme se come el espíritu de los seres humanos: a los que hacen daño o hechicería a otros, Ichiaí se los entrega a Enandiëreme para que se los coma, o la bola de fuego coma el espíritu de aquellas malas personas a las cuales les gustaba hacer daño. Ichiaí lo entrega en poder de Enandiëreme. El ser humano se enflaquece viviendo con Enandiëreme. Enandiëreme puede conversar como nosotros mismos, habiendo muerto hace tiempo el dueño del cuerpo.¹¹⁰

Katívay y Hachava.

Katívai vive en el fin de la tierra en el paraíso.

Él vive en el Oeste. Él también es Creador. Él no se hundió, de todos es Creador. Es el jefe de otros, el kátivai mayor. Hachava no nos ayuda a nosotros en otra tierra si nos ayuda aquél. Hachava fue creado en otra tierra, es hijo humano. Es dueño del tabaco del que nosotros llamamos tabaco yaruro. Lo creó en el principio para que fumaran. A él le rezan los que siembran tabaco para fumar. Él es quien le da vida al tabaco sin que otros sepan. Que lo creó él no creen los hijos del mundo.¹¹⁰

Hy, espíritu del monte, extraviador de personas

El que vive en los montes no se ve; lo que se oye es el nombre.

Nosotros oímos cuando dicen que es un animal, pero no lo conocemos.

Hace extraviar a la gente cuando sale de cacería. Una vez que la hace extraviar se la lleva para su casa.

En medio de los montes, en grandes trojas vive, según cuentan los indígenas. Tal vez no sea cierto, pero así cuentan las cosas, que Hy vive en el centro de los montes, en trojas grandes.

Allá se lleva a quien él quiere tomar como suyo.

Lo lleva para su casa, para tenerlo junto a él y comérselo después que lo mata. A personas viejas, hembras, varones a todos los que quiere agarrar él.

Así es la historia.

Hy es una persona pequeñita, aunque el más viejo, pequeñito. Pero tiene el espíritu igual a un viejo, de cuerpo ancho, brazos gruesos. Es bueno cuando él quiere, no le causa mal a nadie. A la persona que hable mal de él es a quien se lleva. Le causa mal lo hace extraviar. Cuando le rezan con fe es muy bueno. Cuando alguien le dice: “qué me quiere hacer: no me haga extraviar”, él oye. Lo deja quieto, él oye. A aquel que se burla lo deja de mal modo.

Al que es porfiado, cuando dice: “Yo salgo a caminar por los montes y todavía no he visto salir a Hy”, ahí es que a él le agrada oír hablar así. Entonces le causa maldad. El que tiene oraciones, se puede ahuyentar con oraciones cuando calcula que puede ser

Hy, si se recuerda la oración.¹¹⁰

También hace olvidar la oración cuando causa maldad. Todos los que son seres malignos, ellos no se dejan agarrar con nada. “Voy a hacer esto, a ver si salgo, a ver si puedo pensar en mí”: no deja pensar en nada.¹¹⁰

El Mosquito

El mosquito nos succiona nuestra sangre y la lleva lejos,
arriba en el cielo, para preparar un tatuaje con nuestra sangre.
Lejos, para entregarla a los dueños creadores del cielo, que la preparan como
maquillaje. El mosquito que nos pica es yerno del trueno.
Allá, arriba, en el cielo, lleva la sangre de nosotros, por eso es que nos pica, para él
preparar el tatuaje.
Entonces preguntó el trueno: “De qué prepara esto tu esposo?”, le dijo a la hija.
El mosquito era yerno del trueno.
Entonces lo agarró la mujer y le dijo con qué preparaba el tatuaje. Entonces le
respondió que lo hacía con resina de un árbol.
Si hubiera respondido que lo hacía con sangre humana, hace tiempo que la centella
nos hubiera terminado, nos tuviera discordia, no existiríamos.
Para alimentarse de nuestra sangre, siempre hablaba a favor de nosotros, como a él lo
estaban creando.
El yerno del trueno llevó la sangre a ese lugar, arriba en el cielo, donde lo creadores
que viven allí. Con nuestra sangre preparan tatuaje los creadores que viven allí.¹¹⁰

Friedrich Wilhelm Nietzsche¹¹¹, decía que el mejor concepto producido por el humano es el de la omnipotencia a pesar de rechazarlo sobremanera, como fanático antireligioso. Friedrich Nietzsche, a la luz de este aforismo puede inferirse la relativa universalidad de los símbolos presentes en las diversas culturas humanas, en este caso, la de los Pumé. El uso de las disímiles imágenes de su entorno natural, está en concomitancia con una variada presencia de divinidades que son propias de la concepción religiosa indígena, es decir, el animismo. La humanización de constructos, la imperativa presencia de aporías, la delgada línea entre la realidad onírica y la perceptible, entre otros., refleja la vida de la sociedad de los Pumé, tal como se ilustra en el cuento “La anciana que compró un pedazo de noche”, en el que la protagonista habla con un guardián durmiendo despierto, o en el “Chigüire y la

plaga”, que, además de explicar, según la consciencia Yarura, hechos de la naturaleza, habla sobre los retos en la caza del Capibara por parte de dicha etnia. Respecto a los cuentos, cabe destacar que la introducción de diálogos en los mismos, hace que el conjunto de imágenes diáfanas adquiera movimiento. Y el uso del oxímoron acrecienta, de una manera u otra, el impacto del texto en el lector.

También puede inferirse una relación entre el último texto “HY, espíritu del monte, extraviador de personas” y la leyenda venezolana el Silbón, debido a las características de ambos personajes y al papel que juegan dentro de sus historias, que hace preguntarnos hasta qué punto están relacionadas las leyendas del llano de siempre y la mitología indígena, así como el influjo mutuo y su “declinación” en la consciencia nacional, a pesar del auge de la idiosincrasia en la última década y la degeneración de las tradiciones orales, especialmente al considerar factores socio históricos-culturales. Repensando cada vez, por qué hay tantos vicios de redacción en la muestra de cuentos míticos Pumé.

Asimismo, Jorge Luis Borges¹¹², en el prólogo de su poemario “El oro de los tigres”, decía: “Un idioma es una tradición, un modo de sentir la realidad, no un arbitrario repertorio de símbolos”. Esto, en cuanto al Pumé, ahora, a mi juicio, esta frase refiere lo que está en todas las lenguas que existen y existieron, indefectiblemente, la reducida percepción antropocéntrica del ser humano sobre el universo.

A parte de la tradición literaria en este campo explorado se encuentra la expresión artística, o campo musical, se destaca el significado que tiene la elaboración de

instrumentos musicales, como las maracas, flautas de caña simples, la de hueso de venado o las flautas de pan. A estos instrumentos de viento hay que añadir el cráneo de los venados, recubierto de cera de abeja. El valor simbólico de estos instrumentos está en el uso de los mismos, en rituales, junto a tambores y maracas.

Así mismo en el ámbito ornamental lo representa, la elaboración de pulseras y collares, tanto masculinos como femeninos. Se trata de cordeles con abalorios de semillas como la pionía y la chiga, piedras como el azabache, garras o dientes de animales.

Los collares tradicionales tienen un valor religioso, ya que son utilizados de manera protectora, después de haber sido «rezados» por el chamán, para los niños. Por tanto los rituales en este periodo se le atribuye a la capacidad motriz del niño desde los 3 años a cinco años, en esta edad, comienza a cultivar las destrezas que marcaran la vida del adulto.

La asistencia a la escuela ha cambiado un poco ese ritmo de vida, ya que muchos niños frecuentan a temprana edad el preescolar. De esta manera, los niños se integran a un espacio de transmisión del saber diferente del de la casa, donde conviven con otros niños y unos adultos, los maestros y maestras, que se vuelven para los niños un polo de autoridad, modificando lo estético-ritual del niño Pumé por costumbres y creencias del mundo occidental, caracterizado por canciones como maría moñito, arroz con leche, la muñeca, son canciones que se observaron en las estrategias pedagógicas empleadas por la maestra para que los niños por imitación aprendan

palabras en castellano. Así se contrasta en los fragmentos de la entrevista, que a continuación se extrae de las entrevistas:

En el aula la expresión corporal, se ha efectuado mediante la creatividad para generar nuevas iniciativas como dramatizaciones, representaciones teatrales, cantos en Yaruro y Castellano. Cuando se celebran efemérides y actos culturales se presentan números culturales que representan las costumbres y creencias de los Pumé. (Dora)

“La mayor parte de las niñas y los niños Pume, en aula, comienzan a cantar imitando a quien escucha hacerlo, repitiendo o transformando fragmentos de tonadas conocidas. Hacia los cinco años de edad pueden distinguir si las frases son rápidas o lentas, si suben o bajan de intensidad, si incluyen pausas largas o cortas. Aunque no consigan mantener exactamente una nota, pueden dominar el texto y el ritmo de la canción; gustan, además, de utilizar instrumentos para acompañar su canto”. (Dora)

“Como parte de sus experiencias más tempranas, las niñas y los niños manipulan instrumentos que les permiten trazar líneas y formas cuando éstos están a su alcance; empiezan a usarlos como herramientas para explorar su entorno, en principio, centrándose más en los movimientos físicos que en los trazos que realizan y luego pasan de los garabatos hacia el trazo de formas más organizadas y controladas. Conforme crecen son capaces de crear representaciones de los objetos de su entorno que son reconocibles. La forma predomina sobre el color y éste no suele tener relación con el objeto representado. Así, el color que utilizan los pequeños puede ser elegido simplemente porque es el que está disponible o tal vez porque sea de su preferencia”. (Dora)

“Hacia los cuatro años, los niños Pume, se interesan más por las líneas, las formas y los colores que por las acciones motrices en las que se centraban antes; para ellos,

el proceso de creación con frecuencia es más importante que el producto concreto”.
(Dora)

La expresión artística tiene sus raíces en la necesidad de comunicar sentimientos y pensamientos, que son “traducidos” a través del sonido, la imagen, la palabra o el lenguaje corporal, entre otros medios. El pensamiento en el arte implica la interpretación y representación de diversos elementos presentes en la realidad o en la imaginación de quien realiza una actividad creadora. Comunicar ideas mediante lenguajes artísticos significa combinar sensaciones, colores, formas, composiciones, transformar objetos, establecer analogías, emplear metáforas, improvisar movimientos, recurrir a la imaginación y a la fantasía. El desarrollo de estas capacidades puede propiciarse en las niñas y los niños desde edades tempranas.
(113,107)

Lo simbólico subyacente en estos trozos de material textual, se evidencia el vacío de la narrativa, mitos, leyendas del Pumé en la educación intercultural bilingüe, en este campo formativo, pues el espacio específicos para las actividades de producción y apreciación artística, solo se desarrollan “algunas” en festividades culturales, presentándose las costumbres y creencias de los Pumé en esas fechas, representados por el campo estético y la narrativa, es el único momento, para el uso de máscaras y flautas sagradas utilizadas en la fiesta del Kumañi, la diosa del pulgar preñado, o el árbol de frutas, se observan las coronas de plumas de perico (las tradicionales llevan solamente plumas de Guacamayo), collares de semillas, o dientes de báquiro o mono. Otros objetos Pumé, destacados en el orden estético-ritual son las pintaderas, objetos

de madera de forma rectangular talladas con dibujos geométricos y que sirven para marcar figuras simbólicas con onoto en varias partes del cuerpo.

Como evidenciamos, las manifestaciones artísticas en los Pumé, a partes de las ceremonias religiosas, míticas no hay canto y baile, son pocas abundantes en este sentido. De acuerdo a las características de las niñas y los niños, necesitan ocasiones para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros y bailar. De esta manera enriquecen su lenguaje; desarrollan la memoria, la atención, la escucha, la expresión corporal y tienen mayores oportunidades para la interacción con los demás.

El trabajo pedagógico con la expresión y la apreciación artísticas en la educación preescolar bilingüe, se basa en la creación de oportunidades para que las niñas y los niños hagan su propio trabajo, miren y hablen sobre él y sobre la producción de otros. De allí que la maestra apropia a niños Pumé de dramatizaciones, canto, música, danzas, títeres, propias de la cultura occidental, destacándose de acuerdo a las evidencias etnográficas canciones como los pollitos, la pájara pinta, el sombrero, las estatuas, como cantan los animales, entre las dramatizaciones esta la conmemoración de fechas patrias, el día de la raza, los símbolos patrios.

Al respecto la maestra en el dialogo resalta que una de las características de los niños y niñas Pume que más le gusta son las representaciones teatrales (representa un elemento nuevo y desconocido), que ayuda en la Educación intercultural bilingüe:

“Las actividades de representación teatral, además de los aportes que ya se han señalado, constituyen un medio en el que pueden confluir la música, la plástica, la danza y la literatura; ello depende de la forma en que se organice el trabajo con los

pequeños y, sobre todo, de las posibilidades reales que tengan para participar en su preparación y desarrollo; es decir, se trata de que colaboren en la realización e interpretación de historias y de los elementos para representarlas, como: adecuación del escenario, distribución de roles, confección del vestuario, caracterización de los personajes, y no sólo la memorización de guiones”. (Dora)

Para organizar este campo explorado en el aula, la maestra creó una actividad que enlazara, música, narrativa para ello programó, una salida a otros sitios distantes de la escuela, especialmente al río, como actividad recreativa, denominada paseo, hubo ocasión de observar los comportamientos de los niños y niñas, en esos escenarios y contextos distintos a las instalaciones de la escuela. Al igual que en los predios escolares o en actividades sociales, comunitarias, religiosas o de fiesta, el comportamiento infantil es el mismo, no requieren para nada de la regulación adulta en cuanto a: órdenes, intimidaciones u otra conducta que les lleve al orden, freno o contención de alguna actitud, actividad, conducta o comportamiento.

Los niños se le dio oportunidad de utilizar mezclas de barro, pinturas obtenidas del onoto, y el uso de vestimenta creadas por la maestra para dar inicio a una área de utilización de alfarería, cestería, pintura, para conmemorar la Cruz de Mayo: Festividad importante en el estado Apure, se desenvolvían con plena libertad, incluso para cambiarse de ropa no se presentó recato, reserva o cuidado alguno para sustraerse de la mirada de las niñas o los niños o los demás compañeros de la escuela, de hecho nadie tenía interés de fisgonear. El trabajo con las actividades artísticas la educadora debe tomar en cuenta que para las niñas y los niños Pume, es fundamental

tener múltiples oportunidades para el juego libre, la manipulación de objetos y texturas, la expresión y la exploración a través del movimiento, pues éste es una necesidad que deben satisfacer.

De lo anterior es importante, mencionar que la alfarería no es muy desarrollada entre los Pumé, reduciéndose a algunos tipos de ollas, la cestería tiene gran aceptación y producción. Las fibras vegetales utilizadas mayormente son las siguientes: urú, cucurito, seje, bejuco mamure y tirite. Con estas fibras se producen sebucanes, cestas para carga, bolsos de varios tipos y tamaños, cestas para la pesca.

Ha habido cambios que han perjudicado la identidad cultural, como la pérdida del uso de la indumentaria en los niños, jóvenes y gran parte de los adultos, la cual han dejado reservada para usar en las festividades y protocolos que convocan a toda la comunidad.

La expresión corporal como Rito de paso en la infancia Pumé, como se ha paseado por la riqueza literaria, ornamental, cestería, pintura, se fundamenta en la elaboración de collares como rito religioso enseñados a los niños desde los tres años en adelante, sin embargo en esta área, la cosmovisión del Pumé tiene una connotación que difiere al patrón occidental, de acuerdo a las características que representa para la educación formal como es la adquisición de la expresión artística, que es comunicar ideas mediante lenguajes artísticos que significa combinar sensaciones, colores, formas, composiciones, transformar objetos, establecer analogías, emplear metáforas, improvisar movimientos, recurrir a la imaginación y a la fantasía, encontrándose

grandes diferencias, por cuanto, dentro de los parámetros indígenas la expresión plástica y artística es una faena, que tiene un valor como perpetuador de valores, de enseñanzas y de constituirse en un elemento integrador del núcleo familiar y social como ser humano significativo y representativo por formarse en un miembro útil como productor, o sea que económicamente tiene una valía, misma que dentro de la estructura social se hace relevante porque la producción es sinónimo de responsabilidad y cuando un niño trabaja está aprendiendo a asumirla, lo que le acercará a la igualdad con todos aquellos que ya la tienen y se expresa en el desarrollo social productivo.

CUADRO 5

DOMINIO 3

LA EXPRESIÓN CORPORAL COMO RITO DE PASO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA

Relación Semántica: Medio...Fin

Ejemplo: Como parte de sus experiencias más tempranas, las niñas y los niños utilizan la dramatización, el teatro, (narrativa, cuentos, imaginación) integrando el uso de formas y líneas a través de estrategias pedagógicas empleadas en el aula: el dibujo libre en creyones y tempera.

Términos incluidos	Relación Semántica	Dominio
Mediante el empleo de dibujos libres, colores, recortes de material de desecho, uso de semillas, y diseño de collares. Expresa mediante el lenguaje oral: palabras en Pumé algunos elementos narrativos ejemplo: la bola de fuego. Expresa mediante el lenguaje Gestual: alegría, miedo, timidez, Expresa mediante el lenguaje corporal, el uso del ritmo a través de la música: Realiza representaciones reales de cómo es la danza Realiza representaciones imaginarias teatrales sencillas, uso de materiales ornamentales y alfarería pumé	Se favorecen y se manifiestan cuando...	Realiza la expresión corporal como apreciación artística usando la utilización de collares, empleo y dominio de la maraca y tambor.

CUADRO 6

TAXONOMIA 3

LA EXPRESIÓN CORPORAL COMO RITO DE PASO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA

Expresión	Narra y representa libremente sucesos, así como historias y cuentos de tradición oral y escrita	Expresa mediante el lenguaje oral, gestual y corporal situaciones reales o imaginarias
Imaginación	Participa en juegos simbólicos improvisando a partir de un tema, utilizando su cuerpo y objetos de apoyo como recursos escénicos.	
Creación	Inventa historias, personajes y lugares imaginarios para representarlos en juegos que construye y comparte en grupo.	Participa en el diseño y la preparación de la puesta en escena de obras creadas por el grupo
Expresa mediante el lenguaje oral	Realiza diferentes desplazamientos en un escenario	Ajustando los movimientos que requiere al hacer representaciones sencillas
Expresa mediante el lenguaje Gestual	Observa obras de arte de distintos tiempos y culturas y conversa sobre los detalles que llaman su atención y por qué.	
Expresa mediante el lenguaje corporal	Observar diversos tipos de imágenes en la pintura, el modelado	
Realiza representaciones reales	Narra y representa libremente sucesos,	Narra y representa historias y cuentos de tradición oral y escrita.
Realiza representaciones imaginarias teatrales sencillas	Inventa historias, personajes y lugares imaginarios escenario la Cruz de mayo.	Participa en las actividades de aula donde realiza imaginariamente historias

Dominio Cultural (4)

El Canto y la Danza como Rito de Paso en el Contexto Educativo a través de la Expresión Artística

La definición del campo formativo, se basa en el reconocimiento de que, por el contacto directo con su ambiente natural y familiar y las experiencias vividas en él, niñas Pumé y niños Pumé, han desarrollado capacidades de razonamiento que les permiten entender y explicarse, a su manera, las cosas que pasan a su alrededor. La curiosidad espontánea y sin límites y la capacidad de asombro que los caracteriza, los conduce a preguntar constantemente cómo y por qué ocurren los fenómenos naturales y otros acontecimientos que llaman su atención y a observar y explorar cuanto pueden usando los medios que tienen a su alcance.

A continuación se presentará el canto y danza como rito de paso, demostrando los niños Pumé desde los tres años en adelante, un amplio colorido desde los fenómenos naturales mezclado con lo espiritual, dando a esta etnia una particular importancia, a través de las creencias espirituales, se presenta los cantos y danzas en honor a “KUMAÑÍ” la India Rosa, Diosa de las aguas, a su hijo “POANÁ” Dios de la Naturaleza, a “PARIAPEMÉ” un Dios Profeta, al trueno, al sol, a la lluvia, a la luna. Así comienza el canto, traducido al castellano por el Chaman de los Cunaguaro:

Comencé a cantar,
Con mi cuerpecito,
Palabras de canto,
Comienzo a oír Causa de muerte
Con pensamiento oyendo Palabras de espíritus,

Oyendo los versos,
A mí me dijeron con vergüenza.
Versos denme a ustedes a mi
Importantes espíritus
Hablando y caminando
Palabras de canto.

Canto de Morichito. Canto Pumé

El canto ceremonial constituye actualmente la manifestación socio-religiosa autóctona principal: *Tohé* representa la ceremonia más grande en los Pumé, puesto que a través de este ritual se reanudan los lazos constitutivos de la vida social comunicado por intermedio del cantor terapeuta, *el tohe gwa me*.

El *Tohé*, más que una celebración, es una fiesta, que puede llevarse a cabo a través de una petición, de uno o varios miembros de la comunidad, que buscan restablecimiento de un pariente enfermo, o por iniciativa de un chamán que estime oportuno celebrarlo. Rara vez pasan más de ocho días, sin que se oiga en la comunidad una petición aunque difusa, sobre la conveniencia de celebrar un *Tohé*. Aun antes de la petición formal debe comenzarse los preparativos, que consisten en los instrumentos musicales por parte del chaman y bebidas como la chicha de yuca, batata, que se sirven en vasitos de totuma, primero se sirve al chamán y luego a los demás. La celebración se realiza en un lugar despejado orientado hacia el oeste. En el centro de la plaza se planta un poste de madera, cuya extremidad se supone está conectada con otro mundo. Ese mismo poste sirve de punto de referencia para fijar la posición de los danzantes. Esta celebración suele durar 10 horas, se realiza durante toda la noche, y se

realiza en la oscuridad, porque los espíritus no se comunican con los mortales en presencia de luz. Termina con la salida del sol.

La creación musical, está restringida exclusivamente al chaman. Durante las ceremonias, los guitarreros se limitan a repetir los versos que él va creando, pero se requiere entrenamiento para captar la melodía y repetir los versos del Chaman ⁽¹¹⁴⁾.

Los cantos Yaruros, presentan características interesantes. No existen cantos con melodía y letra invariables. El chamán las crea en cada ceremonia mediante cierta improvisación. En la cultura Pumé no se encuentra nada semejante a las canciones de los *nivé*. No existe nada completamente *flige* en la creación e interpretación de los cantos. Este rasgo constituye un gran atractivo para los propios Pumé, pero al mismo tiempo es un obstáculo para que cualquier indígena se transforme en chamán. La creación de letras y melodías para toda la noche de canto se requiere inspiración.

El análisis de un abundante número de melodías pone de manifiesto unas características musicales (aun no investigadas sistemáticamente). Existe razones para admitir una evolución en la creación musical del chaman, no solo porque este va componiendo nuevas melodías en el transcurso de su vida, sino también porque las melodías pueden llegar a ser complejas.⁽¹¹⁴⁾

Según la creencia, los cantos no son creación del chaman, sino de los espíritus. La comunicación se realiza después de la media noche. El canto adquiere mayor profundidad, llega a ser más abstracto después de esa hora.

Los cantos, se han mantenido invariables a través del tiempo. La literatura antropológica no ofrece descripciones estructurales de los cantos, ni siquiera en sus rasgos generales respecto al contenido y la forma, debido a que todos los que han investigado desconocemos la lengua Yarura. Se ha sumado de que es difícil, cuando no imposible, tanto traducirlos como transcribirlos.

El análisis del lenguaje de los cantos permite hacer algunas observaciones lingüísticas, y de la que los propios Pumé están conscientes. El análisis del aspecto léxico-gramatical de los cantos y del habla coloquial permite detectar diferencias estilísticas en el uso del lenguaje.¹¹⁴

Como se aprecia el canto, reflejan la expresión del Yaruro en el campo léxico-gramatical ya que es posible distinguir el habla religiosa del habla coloquial. Ambos tipos de habla revelan ciertas particulares, léxicas y morfosintácticas, que configuran un complejo sistema. El habla de los cantos utiliza una serie de términos escaso uso en el habla coloquial, salvo que la elaboración de ciertos temas religiosos así lo requiera. Algunas particularidades lingüísticas de los cantos están relacionadas con el desarrollo poético-melódico de los mismos.

Los términos usados en los cantos presentan con frecuencia dificultad de traducción, debido a la complejidad del volumen semántico que poseen. Es difícil encontrar palabras en castellano que expresen los complejos matices semánticos de ciertas palabras Yaruras. Esos tropiezos han llevado a los propios indígenas a la conclusión que es imposible traducir los cantos.

La actitud de los chamanes es de gran humildad. Este hecho se evidencia en el contenido de los cantos. La creación de las melodías y de los versos, ellos la atribuyen a los espíritus que lo han escogido para comunicarse con los Pumé terrenales. Esa humildad se expresa formalmente mediante el uso frecuente de diminutivos (por ejemplo, *pumáina*= *cuerpecito*).

La develación del contenido en los cantos no obedece a ningún plan expositivo. Las mismas ideas pueden desarrollarse en diferentes cantos, pero con diversos grados de profundidad. El mundo religiosos ha creado una fuente de temas y términos a las que recurre frecuentemente el chamán y donde se apoya el largo periodo de improvisación. Este es un rasgo que se aprecia fácilmente en la lectura de los cantos.

Un aspecto importante de las enseñanzas tradicionales en los niños, tiene que ver con el aprendizaje de los cantos, danzas y ritos.

Al igual que la danza, es la manifestación de una expresión espontanea individual desde sus orígenes, y antes de ser una forma de arte, fue una expresión espontanea de la vida colectiva.⁽¹¹⁵⁾

La danza es la respuesta corporal a determinadas motivaciones y encierra la posibilidad de dar cuerpo a las imágenes, fantasías, ideas, pensamientos y sentimientos. El sentido de esta conceptualización es común hallarlo en las teorías donde se define la danza desde lo clásico o lo contemporáneo porque se habla de la plasticidad que el cuerpo puede tomar cuando se quieren hacer ciertos movimientos o figuras con el mismo.

Las creencias que dan forma a estos conceptos no están aisladas, sino interconectadas en el conjunto de representaciones mentales que los niños se han formado acerca de los eventos y acontecimientos cotidianos en que están involucrados. . La maestra comenta acerca de la educación intercultural bilingüe en este plano, obsérvese que obvia las creencias, en este campo formativo:

“Con la música se desarrollan aspectos como la imaginación, la creatividad y además, supone una forma divertida de expresarse” (Dora).

“No hay una comunicación suficiente ni integración entre la escuela (docentes) y la comunidad (familias, ancianos, aldea), esta falta de interrelación impide percibir y compartir problemas permanentes o circunstanciales para los que se requiere la colaboración de todos. También dificulta el encauzamiento de procesos de cambio en beneficio de los educandos y de toda la comunidad” (Dora).

“Es así como el docente que enseña teatro a los/as niños/as es un “hacedor” que permite y estimula el mundo fantástico de la trascendencia infantil” (Dora).

“la educación artística forma personas de calidad tomando en cuenta ciertos aspectos que menciona, mismos que son desarrollados desde el nacimiento del niño, para luego cuando el estudiante se incursione en el ambiente musical, ya tenga nociones en técnicas musicales”

“A partir de una canción se pueden desarrollar la identidad y autonomía personal; el cuerpo, el movimiento o el conocimiento y la imagen de sí mismo”

De acuerdo con la autora, estas son importantes las estrategias metodológicas como manera de involucrar directamente a los niños, niñas, Pumé, en lo que la Maestra

“Dora” desea enseñar o a su vez mejorar en el proceso enseñanza-aprendizaje, siendo así que para desarrollar el ritmo, canto y danza la estrategia adecuada, es la música, ya que por medio de ella el niño Pumé expresa sus movimientos corporales, el conocimiento y su imagen.

Los ejercicios corporales observados, en este campo correspondieron al uso de tambores, maracas, y un cuatro ejecutado hábilmente por Deolis, se le presentó a los niños los cantos como la tonada llanera, golpes de tambor Venezolano lo que causo “alboroto” en los niños, imitando movimientos corporales diferentes a su música y canto propios del Pumé, estos ejercicios corporales, aunque son muy esenciales dentro de la educación artística en la educación inicial, es diferente a la cultura Pumé, es totalmente criolla, aunque la maestra lo consideran muy provechosos porque los niños pueden expresar con libertad sus diferentes movimientos, siempre y cuando estos se encuentren ligados al objetivo mismo de lo que se quiere alcanzar, un buen equilibrio y coordinación entre otros.

En el caso de los cantos, y danzas los Pumé cantan en rituales como durante el desempeño de las tareas cotidianas. Particularmente importante es el aprendizaje del *Tohé*, las actividades rituales compuestas de cantos y danzas que constituyen las ceremonias del *Tohé*, la ofrenda a los dioses.

Nos cuenta en el relato de *Tohé*, un hombre adulto, uno de los chamanes pumé más respetados

.....Que todo comienza....desde que nace, ... el Tôhé para los niños están inmersas en sus costumbres donde todavía practican sus rituales y ceremonias, mayormente

en honor a “KUMANÍ” la India Rosa, Diosa de las aguas, a su hijo “POANÁ” Dios de la Naturaleza, a “PARIPEMÉ” un Dios Profeta, al trueno, al sol, a la lluvia, a la luna, entre otros, los bailes se realizan solo de noche sobre todo cuando tienen tabaco; se hacen de noche porque si no los espíritus se ponen bravos....

Además de estas costumbres, también en los niños varones, se les enseña a tocar algunos instrumentos musicales, los cuales incluyen varios tipos de flautas, maracas, tambores. Todas estas actividades festivas son, en la percepción Pumé, también ceremonias que relacionan la gente con el mundo de los espíritus, no valiendo aquí las divisiones rígidas del mundo occidental entre rito, fiesta y juego. Por esto, los niños y niñas Pumé son integrados a las actividades espirituales del grupo de manera progresiva, a través de una vivencia que tiene pocas prohibiciones y escasos impedimentos a la participación activa.

En este contexto, es necesario también hacer referencia a los saberes chamánicos para los niños y fitoterapéuticos para las niñas. En ambos casos, los especialistas identifican a niños y niñas con características especiales o curiosidad particular hacia estas prácticas, los que pueden ser sus mismos hijos o de otras familias. A estos niños y niñas se les tendrá una atención especial en su formación, la que, en el caso particular de los niños, puede implicar ritos de iniciación, particularmente en el caso de la preparación Chamanica.

En el caso de la niña, hay que distinguir el conocimiento general que toda mujer necesita para curar a sus familiares, de aquel especializado del Chaman: en el primer caso, se trata de un aprendizaje familiar continuo, transmitido a través de la madre o

la abuela, mientras que en el segundo, la niña aprende de una maestra, que puede o no ser la madre, como dijimos anteriormente. Se trata de un saber bastante complejo, ya que implica no sólo el conocimiento de las plantas y su funciones curativas, sino también de cuál parte de la planta se puede o no utilizar, los días en que se puede cosechar, la utilidad o no de mezclar plantas diferentes y hasta el olor que tienen, ya que algunos olores son productores de enfermedad mientras que otros son considerados sanadores. Es importante resaltar que, también en este caso, las niñas juegan desde temprana edad a curar sus hermanitos con yerbas que han visto utilizar a la madre.

En palabras de una docente de teatro, considerando lo que conocen de la dramática Pumé, según ellas es la manera de preservar algunas tradiciones de los niños Pumé, hay dos formas de trabajar teatro en la educación intercultural Bilingüe la de hacer o preparar una obra de teatro; generalmente aquellos niños que son más atrevidas o que tienen cualidades o habilidades especiales; o desde una base metodología en donde el teatro y la expresión se conviertan en un medio para el desarrollo y la maduración que lleva al niño desde sus limitaciones y bloqueos a una apertura personal con las maestras de educación inicial, que les permita crecer y vencer sus dificultades, adquirir confianza y seguridad e incrementar su propia autoestima.

Estas ideas les ayudan a explicarse aspectos particulares de la realidad y a encontrarle sentido, así como a hacer distinciones fundamentales, por ejemplo, para reconocer entre lo natural y lo no natural, entre lo vivo y lo no vivo, entre plantas y animales. Empiezan a reconocer los papeles que desempeñan los miembros de su

familia; los rasgos que caracterizan sus formas de vida a través de las actividades que se hacen con regularidad, y a entender para qué sirven los medios de comunicación, entre otras muchas cosas.⁽¹¹⁵⁾

A la realidad de estas enseñanzas tradicionales, se han sobrepuesto los saberes occidentales, sobre todo los religiosos, impuestos por las religiones católicas y evangélicas. Esta acción, intensa y continuada durante todo el siglo XX, ha producido cambios culturales relativamente fuertes, sobre todo en aquellas comunidades donde los misioneros se han asentado permanentemente. La acción misionera, muy certeramente para sus fines, se ha dirigido primordialmente a los niños, convencidos de que son ellos los sujetos más moldeables, llegando a crear Internados para recluirlos y adoctrinarlos, tal es el caso internado la Guanota en San Fernando de Apure.

De esta manera, por ejemplo, el bautizo se ha constituido como ritual común y pedido por los mismos Pumé, de la misma manera que las madres Pumé no tiene problemas en enviar donde las monjas y curas a sus hijos e hijas pequeños a aprender. Un poco más compleja es la situación de la enseñanza escolar, la que es fuertemente valorizada en el contacto con el mercado criollo y, en general, con la sociedad nacional. De esta manera, en muchas comunidades hay preescolares y escuela de Educación Básica, que los niños frecuentan desde los tres años de edad todos los días, frecuencia incentivada también por los programas de alimentación escolar, que incluye desayuno, almuerzo y merienda, con leche, arepitas, sopa, pescado y hasta carne.

La Educación Intercultural bilingüe en este campo formativo se evidencio fundamentalmente favorecer en las niñas y en los niños el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan a la música, a través de la danza, el canto. De allí en el aula, las estrategias pedagógicas, las emplea el docente para estructurar la enseñanza de los contenidos de su área, orientando y facilitando el aprendizaje, guiando a las niños y niñas en las actividades teórico como prácticas criollo o cultura occidental; la naturaleza de porque obvia los cantos y danza como rito de paso, en este campo formativo, se basa en la dificultad de traducir al castellano estos cantos de difícil interpretación, por las razones léxico-gramatical explicada con anterioridad.

Desde edades tempranas las niñas y los niños se forman ideas propias acerca de su mundo inmediato, tanto en lo que se refiere a la naturaleza como a la vida social. Los niños y niñas Pume, viven su cultura plenamente y demostraron orgullo étnico por ser Pumés. Les gusta lo que les caracteriza: hablar en su dialecto, realizar artesanías, trabajar la tierra, dedicarse a los medios ancestrales de sustento, los ritos, ceremonias, canto a través de su Tohé. Conservan su estilo de vida ancestral y el contacto con la naturaleza, reflejando el sentido de pertenencia con su pueblo.

.CUADRO 6

DOMINIO 4

EL CANTO Y LA DANZA COMO RITO DE PASO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA

Relación Semántica: Medio...Fin

Ejemplo: Con la música, el ritmo, ejercicios corporales, se desarrollan aspectos como la imaginación, la creatividad y además, supone una forma divertida de expresarse desde el Yaruro al Castellano

Términos incluidos	Relación Semántica	Dominio
Movimiento a través de ejercicios corporales: tambor, maraca, cuatro Baile, Tohé, joropo, golpe de tambor Canto, Morichito, alma llanera, Himno Nacional de Venezuela Teatro infantil, ceremonia cruz de mayo, Bolívar Niño, Giros indígenas. Participa en actividades colectivas de expresión corporal desplazándose en el espacio y utilizando diversos objetos. Coordina sus movimientos según el ritmo de la música y los ajusta al iniciarlos, detenerlos, cambiarlos o secuenciarlos	Expresa por medio del cuerpo sensaciones y emociones en acompañamiento del canto y de la música.	Realiza la expresión corporal como apreciación artística

CUADRO 7

TAXONOMIA 4

LA EXPRESIÓN CORPORAL COMO RITO DE PASO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA

Movimiento	Interpreta canciones y las acompaña con instrumentos musicales sencillos de percusión, o hechos por los niños Pumé.	Escucha melodías de distinto género, canta y/o baila acompañándose Joropo, tambor y el Tohé
Baile	Baila libremente al escuchar música llanera, tambor, Tohé	Sigue el ritmo de la música mediante movimientos espontáneos de su cuerpo
Canto	Escucha, canta canciones, participa en juegos y rondas	Sigue el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales
Teatro infantil	Comienza la Narración, y representa libremente sucesos del fin de semana, así como historias y cuentos de tradición oral y escrita como el Kumañi, ellos se le enseñan a la maestra (Kumañi).	Participa en juegos simbólicos improvisando a partir de un tema, utilizando su cuerpo y objetos de apoyo como recursos escénicos
Danza	Expresa los sentimientos y los pensamientos que le provoca presenciar o realizar una danza: Tohé y Giros Indios (inspirado en el sebucán).	Desarrolla progresivamente habilidades para apreciar manifestaciones dancísticas
Instrumentos musicales	Identifica diferentes fuentes sonoras y reacciona comentando o expresando las sensaciones que le producen	Usa su maraca, tambor elaboradas por los niños Pumé, adornados por plumas y pinturas con diseños triangulares
Participa en actividades de colectivas de expresión corporal desplazándose en el espacio y utilizando diversos objetos	Escucha piezas musicales de distintas épocas, regiones de Apure, y comenta cuáles le gustan más y por qué, le dan una connotación importante a él joropo y golpe tambor tipo ritmo costeña Venezolana, enseñadas por maestros criollos.	Coordina sus movimientos según el ritmo de la música y los ajusta al iniciarlos, detenerlos, cambiarlos o secuenciarlos

Dominio (5)

“El Desarrollo personal y Social en la Primera Infancia como fundamento de la Educación Intercultural Bilingüe”

En este campo la Educación Intercultural Bilingüe se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. La comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales son procesos estrechamente relacionados, en los cuales las niñas y los niños logran un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social.

La dinámica de las comunidades Pumé, se mueve entre la vida familiar, las actividades laborales y una vida social informal, además de las ocasiones de reunión con fines organizativos y las reuniones especiales, como la muerte de un individuo, una manifestación religiosa. A estas actividades sociales se añaden las escolares que interesan tanto a los niños de los preescolares, como a los que frecuentan la escuela Básica. Aparte de estos dos últimos casos formalizados, los niños están presentes en casi todas las ocasiones y, de hecho, en el diario convivir de las comunidades los niños están siempre presentes, con sus juegos y sus correrías.

La realización de asambleas generalmente está abierta a los niños, donde, sin embargo, no opinan y si hacen mucha bulla son alejados. Lo mismo pasa en alguna manifestación religiosa, tipo misa católica o reunión periódica de pastores evangélicos.

Sin embargo, hay por lo menos dos situaciones en las cuales los niños son excluidos: los partos y los velorios. En el caso de los partos, la explicación de la prohibición hace referencia simplemente al hecho de que un menor de edad, tanto niña como niño, no puede asumir todavía responsabilidades en el contexto del acontecimiento. Por su parte, la explicación de la prohibición en los velorios y entierros se refiere a los peligros que los menores de edad pueden correr en estos casos. Antes que nada, si la muerte se ha dado por alguna enfermedad, el peligro es que los niños pueden enfermarse de la misma dolencia. Veamos una de las declaraciones del Capitán (Cesar) este propósito:

«El niño no puede ir a ver el muerto, porque le puede ocasionar la misma muerte que le ocasionó [a] él. Porque deja la enfermedad que le pegó él y deja pues en el aire, va viajando todos los microbios de las personas muertas. Entonces por eso que no es recomendable que un niño o una niña vaya de menores de edad donde hay un muerto, o vaya al entierro porque no le compete pues en ese caso».

Más allá de la explicación que hace referencia a los «microbios», lo que manifiesta el saber occidental del Capitán, la teoría Pumé, parece hacer referencia a una «debilidad» de los niños frente a los ataques de tipo espiritual negativo que pueden producirse en estas ocasiones especiales. De hecho, junto a la explicación anterior, se produce otra, más común, que hace referencia precisamente a espíritus negativos que pueden atacar a los niños: los niños no pueden *«...irse a un velorio porque dicen que el espíritu malo le puede venir y echarle el daño al niño también y eso es que le prohíbe el papá determinadamente, y no ir al sepulcro donde el entierro de las otras*

personas porque está prohibido para el mundo Pumé ya desde muy pequeño».

(Cesar)

Lo ideal, para otro entrevistado, (Deolis), es que en estas ocasiones los niños deberían estar encerrados en las casas para no ver ni al muerto ni el lugar del entierro.

De cualquier manera, no es que la prohibición se cumpla al pie de la letra, ya que, la curiosidad es más fuerte que la prohibición y siempre hay un grupito de menores que espían los entierros, como bien lo saben los adultos.

Muy diferente se presenta la situación de las curaciones chamánicas, donde no está prohibida la asistencia de los niños, en su casa o en la casa de otros o del mismo chamán. Esto vale para las curaciones pequeñas que cada anciano realiza, como rezar o soplar para una fiebre, así como para las más complejas realizadas por el chamán y que implican la ingestión de sustancias alucinógenas. Se sugiere también que su asistencia es buena, ya que de esta manera pueden aprender cómo curar y, de hecho, los niños observan siempre con atención a la abuela cuando reza un pescado o sobre un niño o adulto enfermo.

Los procesos de construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización se inician en la familia. Al respecto, las investigaciones actuales han demostrado que desde muy temprana edad las niñas y los niños Pumé, desarrollan la capacidad para percibir e interpretar las intenciones, los estados emocionales de los otros y para actuar en consecuencia, es decir, en un marco de interacciones y relaciones sociales.

La personalidad de los niños se moldea según las expectativas del grupo cultural local, lo que produce un modelo de comportamiento que permite definir el ideal del niño o niña Pumé. Fundamentalmente, este modelo contiene varios núcleos que lo definen: la obediencia a los padres y el cumplimiento de las tareas que le son encomendadas, expresadas en la afirmación de que los niños «no deben ser flojos». A esto se añade también la capacidad de aprender las tareas que, más tarde, les servirán para desempeñar su rol de adultos:

«Un niño bueno sería que es muy honesto, el que está muy amplio de conocimiento, el que se va con su mamá o su papá para aprender sus actividades de trabajo, puede ser pescar, puede ser trabajar. Ese muchacho es muy inteligente, el muchacho aprende a través de su papá, a través de su mamá, más que todo el muchacho aprende a través de su papá y la niña aprende a través de su mamá». (Papá Juan)

De mucha importancia, entre las expectativas de los adultos, es el comportamiento que se relaciona con el saber, tanto el tradicional como el que transmite la escuela: los niños deben aprender también los nuevos saberes, de allí que se aprecie que sean «estudiosos» y que cumplan con las tareas que los maestros les encomiendan. Hasta los nueve o diez años los niños son considerados individuos en formación, de allí que no se puede saber completamente cómo van a ser de adultos hasta que llegan a esa edad. Son precisamente las actitudes de los niños más crecidos las que son más censuradas. Veamos la declaración de un entrevistado:

«El niño, a veces, mete la pata donde están los ancianos, eso no se permite, ese niño debe tener respeto hacia los ancianos, el niño tiene que ser respetuoso. A veces los

niños son que les gusta agarrar las cosas, el niño Pumé no tiene que ser así, tiene que pedir, nunca se niega. Hay algunos que fuman y les gusta tomar yaraque, entonces comienzan desde temprana edad a beber, eso no se permite. Tiene que haber encargados, esos encargados son los maestros, sus padres. Primero sus padres le dan la educación, después la escuela. Eso es algo grave que aquí existe, no hay que fumar cigarros, el mundo Pumé lo tiene ahí guindado nada más y ellos lo agarran escondido para fumar».(Juan)

La construcción de la identidad personal en las niñas y los niños implica la formación del autoconcepto (idea que están desarrollando sobre sí mismos, en relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, el reconocimiento de su imagen y la de su cuerpo) y la autoestima (reconocimiento y valoración de sus propias características y de sus capacidades), sobre todo cuando tienen la oportunidad de experimentar satisfacción al realizar una tarea que les representa desafíos.¹¹⁶

En este proceso, están empezando a entender cosas, que los hacen únicos, a reconocerse a sí mismos por sus rasgos físicos y por las características que los hacen especiales, a entender algunos aspectos relacionados con el género que distinguen a mujeres y hombres como las características físicas, la apariencia o el comportamiento, pero también aquellas que los hacen semejantes; a compararse con otros, a explorar y conocer su propia cultura y la de otros; a expresar ideas sobre sí mismos y a escuchar las de otros; a identificar diferentes formas de trabajar y jugar en

situaciones de interacción con sus pares y con adultos, y también a aprender formas de comportamiento y de relación.¹¹⁶

Durante la primera infancia, la relación madre-hijo es muy estrecha, tanto física como afectivamente. La madre está muy atenta al bienestar del niño o de la niña; incluso de noche, cuando siente su llanto está presta a amamantarlo, y arrullarlos hasta que se duerman nuevamente. En este sentido, es importante resaltar que el dialecto utilizado por las madres durante toda la infancia es fundamentalmente el Yaruro y solamente cuando los niños comienzan a hablar, observamos que los padres introducen también palabras en castellano, pero sobre la base del idioma local (por ejemplo, como traducción).

Las relaciones de los niños Pumé dentro de la familia dependen de su edad, ya que durante los primeros años se demuestran muy afectuosas, mientras que se vuelven cada vez más formales con el crecimiento. Esta formalidad se expresa particularmente entre hermanos y hermanas y, también, entre madres e hijos y padres e hijas. En este sentido, las relaciones de mayor apego y complicidad se dan según el género, sobre todo a partir de los tres años, cuando los niños se acercan más al padre dejando progresivamente el apego a la madre. Para indicar una buena relación con los niños, los padres se refieren a éstos con términos como «les tienen cariño» y «los tratan bien», particularmente en lo que respecta a los hijos adultos.

Durante la primera infancia, la relación puede considerarse íntima y de confianza física, como se expresa, por ejemplo, en la naturalidad con la cual se sacan

recíprocamente los parásitos o durante el juego. Valen aquí, sin embargo, interdicciones de género, ya que el padre raramente se ofrece para lavar a las niñas, mientras que la madre no tiene problemas con los hijos ni con las hijas.

La relación entre los padres y los hijos se despliega sobre todo cuando los hijos comienzan a colaborar en las tareas de los primeros. En este sentido, la relación infantil entre la madre y los hijos, sin distinción de género, evoluciona cuando la niña comienza a ayudarla en las tareas domésticas o en el trabajo del conuco, mientras que el niño comienza a acompañar al padre a pescar o cazar al mismo conuco. Así, es durante la colaboración de trabajo que la relación futura se estructura, aunque dentro de las variaciones características de cada personalidad.

Es importante resaltar que las familias donde el padre desempeña un cargo que le ha impuesto relaciones estrechas con el mundo criollo, como es el caso de los maestros, pastores evangélicos, capitán, la relación con los hijos está más influenciada por la cultura criolla y, en general, por como los criollos tratan a los niños. La relación con los hermanos y hermanas es de confianza, aunque definida rígidamente cuando se trata de género diferente, sobre todo cuando los niños llegan a los cinco, seis años. Ya indicamos las raíces de este comportamiento, aunque es necesario añadir que se les inculca a los niños varones el respeto hacia sus hermanas y la necesidad de «cuidarlas». Por ejemplo, (Juan) afirma que la hija *«...trata de estar con su hermano que es el varón que tengo pa' cuidarlas, trate de estar con su hermana, y la, la pequeñita esa, como ella es sola, permanezca sola ahí jugando,*

mientras otro varoncitos juegan ahí y por qué no es igual que uno juegue con las hembras y varones, les digo siempre, no jueguen, digo”.

Fuera de la familia nuclear, la relación con los adultos como tíos y tías, abuelos y abuelas, es de respeto y cariño, aunque no parece expresarse con mucha fluidez, sobre todo en el caso de las niñas, de las cuales algunas madres afirman que se asustan fácilmente con adultos externos a la casa. Con los abuelos, sobre todo maternos, la relación es de mayor confianza, tanto que los niños los visitan diariamente y hasta llegan a dormir en sus casas.

La relación con los primos y primas depende de varios factores, de los cuales el más importante se refiere a los lazos de parentesco y el género, en consideración de que las relaciones afectivas y, en futuro, sexuales, están ordenadas culturalmente según la posición ocupada en la estructura del parentesco por los varones y las hembras

Las niñas y los niños ingresan a preescolar con aprendizajes sociales influidos por las características particulares de su familia y del lugar que ocupan en ella. Sin embargo, la experiencia de socialización que se favorece en la educación preescolar significa para los niños, iniciarse en la formación de dos rasgos constitutivos de identidad que no estaban presentes en su vida familiar: su papel como alumnos, es decir, como quien participa para aprender de una actividad sistemática, sujeta a formas de organización y reglas interpersonales que demandan nuevas formas de comportamiento; y como miembros de un grupo de pares que tienen estatus

equivalente, pero que son diferentes entre sí, sin un vínculo previo y al que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con otros adultos, entre quienes la educadora representa una nueva figura de gran influencia para las niñas y los niños.

Al respecto, Deolis expresa las dificultades para lograr la educación Intercultural Bilingüe desde la utilización de recursos didácticos apropiados en este campo formativo:

Los docentes bilingües manifiestan su interés por mejorar su enseñanza y la apropiación didáctica del Yaruro, a través de la elaboración de recursos como la cartilla. Además se apoyan en el pizarrón. Ambos recursos condicionan la comunicación didáctica y dificultan el desarrollo de una praxis amena a través de otros recursos posibles más variados y atractivos para los niños y niñas.. (Deolis)

Los procesos de desarrollo personal y social descritos son progresivos. Como pautas generales, las niñas y los niños de tres años tienen mayor dificultad para integrarse a un medio nuevo y las diferencias individuales tienen mayor variación cuanto menor es su edad.

Para la educadora encargada de atenderlos, significa dedicar tiempos más prolongados a conocer cómo expresan sus necesidades y deseos, de acuerdo con las prácticas de su familia y de su cultura, e introducirlos al nuevo medio asegurándose que todos encuentren en él referentes afectivos y sociales acordes con los que han aprendido en su hogar, de tal manera que la angustia que se genera en las niñas y los niños por el cambio que viven en el tipo de atención que reciben ceda con mayor

rapidez ante la seguridad y confianza que les pueda ofrecer el nuevo espacio de relación y convivencia.

Lo anterior es claramente importante al momento, que se le pregunta a los padres si los niños tienen amigos fuera de la familia, la respuesta constante es que sí y que ellos son los primos. Esta afirmación confirma que las relaciones entre los primos son prioritarias, aunque justamente se hace notar que *«allí vive mi mamá, mi hermana también y lo que está ahí, es pura familia nada más»*, lo que en buena parte es verdad en las pequeñas comunidades tradicionales, pero no lo es en las más grandes, sobre todo las del eje carretero. En estos casos, los padres prefieren que los hijos frecuenten más a los primos que a niños de familias no emparentadas. Sin embargo, con la penetración de la escuela esto tiende a diluirse, ya que en ese nuevo espacio y tiempo los niños y las niñas frecuentan sus pares de la comunidad sin distinciones: *“Ellos, si, ellos a veces piden permiso, mamá yo voy a salir a jugar un ratico y, tiene a sus compañeros allá, allá en la escuela ellos se comparten, y estos también tienen a sus compañeros allá, y yo, los dejamos un ratico pa’ que ellos salen, entre un rato buscamos allá y se vienen, toda la tarde”*. En lo que se refiere a los adultos no parientes, los niños Pumé siguen la relación que los padres tienen con ellos, lo que implica que la desconfianza inicial puede transformarse en aceptación explícita. De cualquier manera, se trata de relaciones circunstanciales, sin particulares pautas de comportamiento, aparte la deferencia que se le manifiesta, sobre todo cuando están en conversaciones con los padres.

Las expresiones aprobadas del carácter tienen que ver con la tranquilidad y alegría: en el primer caso, se subraya que no deben pelear frecuentemente con sus hermanos o compañeros de juego; mientras que, en el segundo aspecto, un niño triste puede preocupar a los padres, tanto que se puede considerar que tiene algunos problemas que hay que solucionar, por ejemplo, recurriendo a los abuelos o al chamán.

En general, los padres afirman que, para que los niños crezcan más ajustados al dictamen de la tradición, *«hay que tratarlos bien»*. Lo que implica una clara teoría de la formación del carácter de los niños: este depende de cómo los padres los han educado y tratado cuando son pequeños. Particularmente se resaltan el cariño, las enseñanzas del trabajo y los cantos, tareas que definen a los «buenos padres», características que deben tener también los abuelos. Particularmente, el cariño es considerado la respuesta natural de los niños a los padres y los hermanos.

En la edad preescolar las niñas y los niños han logrado un amplio e intenso repertorio emocional que les permite identificar en los demás y en ellos mismos diferentes estados emocionales –ira, vergüenza, tristeza, felicidad, temor– y desarrollan paulatinamente la capacidad emocional para funcionar de manera más autónoma en la integración de su pensamiento, sus reacciones y sus sentimientos.¹¹⁷

Las emociones, la conducta y el aprendizaje se ven influidos por los contextos familiar, escolar y social en que se desenvuelven las niñas y los niños, por lo que aprender a regularlos implica retos distintos para ellos. En cada contexto aprenden

formas diferentes de relacionarse, desarrollan nociones sobre lo que implica ser parte de un grupo y aprenden formas de participación y colaboración al compartir experiencias.¹¹⁷

Desde los primeros meses de vida las niñas y los niños juegan con su cuerpo, centran la atención visual y auditiva en objetos coloridos o sonoros, reaccionan emocionalmente hacia la música y el canto y se expresan a través del llanto, la risa, la voz.

El llanto y la risa del niño en la etnia Pumé, son considerados indicadores de su bienestar y también como indicadores de su carácter. De hecho, la afirmación común es que *«si un niño nace sonriendo, ya quiere decir que ese niño es bueno con todo, tranquilo»*, mientras que *«cuando el niño no sonríe con nadie ese niño ya es malo y cuando esté grande ya tiene maldad con los otros»*. Estas consideraciones parecen corresponder directamente al hecho de que el carácter del Pumé adulto es jovial y risueño, y son raras las personalidades introvertidas y tristonas. Un niño que llora a menudo es tildado de «mañoso», aunque se distingue con suficiente claridad si un niño llora por hambre, por alguna enfermedad o por la ausencia de su madre. En este sentido la tristeza y la melancolía también pueden ser emociones expresadas por los niños Pumé: *«Los niños se ponen tristes porque a veces su mamá los deja aquí con su abuela, los niños se quedan y, a veces, se queda llorando, se acuerdan de su mamá, su papá»*.

Sin embargo, la causa de llanto más citada tiene que ver con el hambre: *«Los niños lloran cuando tienen hambre, eso es lo único. Cuando se sienten mal, cuando se sienten con dolor de cabeza, dolor de barriga lloran. Cuando quieren jugar también lloran, hay algunos que son tremendos, les gusta tirarse al suelo y empiezan a llorar, el de mi hermana si es llorón, todo el día llora. Ese pasa llorando y quiere jugar, yo no se que más, le da teta y no quieretomar, eso pasa todo el día llorando, pero los hijos míos no son así. No lloran mucho y se quedan tranquilo, cuando mi esposa va pa' la escuela no lloran mucho y se quedan con las tías, y tranquilo y sonrisa, toman su camburito como tetero y más nada, ahí duerme tranquilo»*. (Juan).

Opuesta a la tristeza, la alegría es considerada como una emoción importante en la expresión y características de la personalidad de los niños Pumé. Se expresa a menudo dentro de la casa y en los juegos, subrayándose que hay ocasiones especiales, como cuando reciben algún regalo y *«cuando compran cuadernos, todo eso, útiles escolares»*. Alegría y risas son fuertemente asociadas, sobre todo cuando se hacen chistes entre compañeros y, también, cuando quienes los cuentan son los padres. De la misma manera, los niños se divierten mucho cuando alguien cuenta cuentos con desenlace humorístico. Al crecer, estas características no cambian mucho, aunque sí las ocasiones, como explica un niño de once años cuando se le preguntó qué era lo que más le gustaba hacer: *«A mí me gusta cuando echan barbasco, yo voy. Después cuando la gente va a pescar, a conseguir comida. Mi abuelo me lleva a conseguir morrocoy yo voy también a conseguir un morrocoy. Pescar me gusta también»*.

El miedo de los niños puede ser producido por múltiples causas como, según las declaraciones de los padres, (Juan, Rosa) la llegada a la casa de personas ajenas a la comunidad, sean criollos o indígenas, hay miedos que se refieren al mundo natural y espiritual de los Pumé: algunos animales como las culebras de agua y los tigres y, sobre todo, los muertos y algunos espíritus. Como se afirma, *«los niños tienen miedo cuando alguien se muere, se dice que después de que entierra un muerto al día siguiente va a pasar ôkatoma (aparece), les da miedo»*.

Los mismos padres, a través de las historias, las historias que cuentan sobre ellos tienen también una función moralizante. Reportamos uno de estos cuentos, la historia de HY, espíritu del monte, extraviador de personas, relatada por una joven mujer casada y sin hijos todavía: *«Bueno, el título se llama HY, espíritu del monte, extraviador de personas, tu sabes que aquí, la mujer siempre van al conuco; entonces las mujeres dejaron sus niños en la comunidad solos, los niños se quedaron en el puerto y las mujeres ya se fueron y los niños se quedaron bañándose. Después se fueron a la casa y se quedaron, como tenían miedo estaban en la casa encerrados. Este animal que se llama HY, espíritu del monte, extraviador de personas, llega y habla como persona y, como lo escucharon, los niños abrieron la puerta; ese animal cargaba un catumare para recoger los niños, para llevarlo como ellos no se dieron cuenta salieron y se los llevó espíritu del monte en el catumare. Los niños estaban llorando y los llevaron; en el camino un niño... debajo de la mata había un palo grande y cargaba el catumare y como no lo veía, el niño se salió y se agarró del palo y se quedó en el palo. Cuando espíritu del monte, llegó no se dio cuenta que el niño*

ya estaba afuera y los demás estaban adentro. Cuando espíritu del monte llegó, los llevó a un hueco grande y los enterró y los dejó allí, los niños estaban llorando cuando los enterraron. El niño que se quedó, llegó a su comunidad y ya las mujeres estaban allí rayando yuca; cuando llegaron no escucharon... Las mujeres llegaban del conuco y los niños siempre lloraban, pero esta vez no escucharon. Este niño llega cansado y llorando y les cuenta que este animal se llevó a los niños... las mujeres los estaban llorando cuando el niño contó eso. Las mujeres van para allá pero no los consiguieron, allí se escuchaba que los niños lloraban pero no los consiguieron; siempre se escuchaba que estaban llorando. Cuando los sacaron ya los niños estaban convertidos como anacondas, tenían brazos y tenían cola también, dicen que por eso es que hay anaconda y que cuando una mujer se baña cuando tiene menstruación es peligros porque puede llegar anaconda a la mujer».

La influencia de las predicaciones de los misioneros cristianos se hace sentir también en este ámbito de la vivencia de los niños, aunque a veces se trata simplemente de nuevos nombres para viejos miedos. En este sentido, a menudo se escucha a los padres amenazar a los niños que no se comportan adecuadamente, por esto, por las madrugadas, vienen los «diablos» que viven en el «monte». Sin embargo, las características de estos «diablos» coinciden en gran parte con las de algunos espíritus del panteón tradicional Pumé.

El miedo al «diablo» que mezcla elementos tradicionales con otros de origen criollo, particularmente la mitología cristiana derivada sobre todo de las enseñanzas evangélicas. Este personaje se usa para controlar a los niños, pero se le da una

escapatoria ya que «*cuando se calla se pasa, cuando se habla agarra, si habla lo mata*». Otra manera de escapar es asustarlo a su vez, repitiendo varias veces un grito particular.

Esto es especialmente importante al asumir que la seguridad emocional que desarrollen las niñas y los niños Pumé, es una condición fundamental para lograr una disposición más efectiva ante las oportunidades de aprendizaje. La interpretación que se dé a las supuestas fallas en el aprendizaje de las niñas y los niños debe reflexionarse vinculada a su sentimiento de seguridad, el cual puede expresarse en dificultades para relacionarse, bloqueo, aislamiento, falta de atención y concentración, y agresividad.

El logro de los aprendizajes en este campo formativo depende fundamentalmente de dos factores interrelacionados: el papel que juega la educadora como modelo, y el clima que favorece el desarrollo de experiencias de convivencia y aprendizaje entre ella y los alumnos, entre los alumnos y entre las educadoras de la escuela de Boca Tronador, los padres de familia y las niñas y los niños Pumé

.CUADRO 8

DOMINIO 5

“EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL EN LA PRIMERA INFANCIA COMO FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE”

Relación Semántica: Medio...Fin

Ejemplo: El Yaruro es el medio de relación con los suyos, además de condensar su identidad social y cultura

Términos incluidos	Relación Semántica	Dominio
Entendimiento La aceptación, La empatía. Identidad personal Relaciones interpersonales Desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros. Actúa con seguridad Confianza Aceptación	Se favorecen y se manifiestan cuando...	Utiliza el lenguaje para hacerse entender y expresar

.CUADRO 9

TAXONOMIA 5

**“EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL EN LA PRIMERA INFANCIA
COMO FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE”**

Entendimiento	Reconoce sus cualidades y capacidades y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros.	Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen responsabilidades y los mismos derechos, los ejerce en su vida cotidiana y manifiesta sus ideas cuando percibe que no son respetados
La aceptación,	Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo a criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.	Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación, y la empatía.
La empatía.	Habla acerca de cómo es él o ella, de lo que le gusta y/o disgusta de su casa, de su ambiente familiar y de lo que vive en la escuela.	Muestra interés, emoción y motivación ante situaciones retadoras y accesibles a sus posibilidades
Identidad personal	Utiliza el lenguaje para hacerse entender y expresar lo que siente, cuando se enfrenta a una situación que le causa conflicto.	Participa en juegos respetando las reglas establecidas y las normas para la convivencia
Relaciones interpersonales	Identifica que tanto las niñas como los niños pueden realizar todo tipo de actividades y que es importante la colaboración de todos	Acepta desempeñar distintos roles
Confianza	Habla sobre las características individuales y de grupo - físicas, de género, lingüísticas y étnicas	Identifica que los seres humanos son distintos y que la participación de todos es importante para la vida en sociedad.

BEa Tôkôî VI:

TEMAS CULTURALES

Tema 1: Una Mirada desde la Etnografía: Educación Intercultural Bilingüe

Este tema, significativo en todos los dominios, fue evidente en todas las entrevistas de los informantes claves en la Escuela Bolivariana de Boca Tronador, esta Comunidad Indígena Apureña, no es un destino turístico. Cuando alguna vez llegan turistas, hablan con ellos, les graban y se van sin ayudarles. Sus problemas son graves.

El mayor tiene que ver con su existencia allí, con la preservación de su cultura y del Yaruro, su lengua. La cultura Pumé incluye su identidad, sus relaciones con la tierra, con la selva y con su gente en el mundo de hoy para el mañana. Su lengua es la clave para comunicarse y no desaparecer. **Saben bien que, cuantas más personas hablen y escriban Yaruro, mayores serán las** posibilidades de permanecer y auto organizarse ante las presiones e influencias de los entornos culturales dominantes.

Para los Pumé, la Educación Intercultural Bilingüe de sus niños está vinculada a su supervivencia. Por eso es imprescindible una acción pedagógica orientada al fortalecimiento de su enseñanza para la apropiación didáctica del Yaruro. La pasividad puede llevar al deterioro y a su extinción, por una suerte de ósmosis desigual entre la cultura Pumé y la cultura mayoritaria e indiferente.

Se hace imprescindible la aplicación de políticas y planes educativos asociados a la formación de sus docentes bilingüe, la metodología, los recursos didácticos y la participación de las comunidades. Pero estas políticas aplicables a la problemática pumé no existen. En esta situación, los Docentes bilingües podrían ser decisivos: conocen la lengua originaria y la lengua de la cultura dominante (castellano), conocen la cultura de sus alumnos.

De ellos podría depender la calidad de la formación que, inicialmente y en lo que a su lengua materna se refiere, tenderá a ser espontánea: “El niño y la niña se van apropiando de la lengua de una forma natural, mediante experiencias de lenguaje que se presentan en las situaciones sociales cotidianas y de juego que tienen sentido para él y para ella” ¹¹⁸ Este proceso se corresponde con su uso desde los primeros años de vida en el hogar, la escuela y la comunidad. En la escuela el niño continuará desarrollando competencias en su aprendizaje asociadas a las normas de escritura, lectura y entonación de su lengua.

Por ello la enseñanza, debe fundamentarse en su entorno para obtener resultados significativos y relevantes: Aprender una lengua es un proceso dinámico y creativo. De ahí que, como profesores preocupados por mejorar la práctica docente, se ha de procurar crear situaciones auténticas dentro del aula, de modo que se refleje el uso de la lengua que encontramos en contextos reales de comunicación. ¹¹⁹

Todo ello sin menospreciar la lengua del grupo cultural ^{120,121, 122} ya que, desde una perspectiva formativa y práctica, será su equilibrio con la lengua materna y el

reconocimiento de la importancia de ambas los que facilitarán que el niño adquiera destrezas que le permitan comunicarse en cualquier entorno.

La educación es un pilar fundamental de la evolución social. Como proceso global pretende la formación del individuo y la mejora social, orientados a un mejor futuro. Su complejidad responde tanto a retos permanentes, radicales, básicos para la formación, no con textuados y que socialmente no se demandan,¹²³ como a desafíos culturales y multiculturales fuertemente enraizados, orientados tanto a su preservación como a su renovación. Las necesidades del estudio se inscriben en este segundo grupo de retos sociales, y se justifican en el hecho multicultural.

El hecho multicultural es una característica cada vez más presente en las sociedades actuales; la educación no puede por tanto, obviar esta realidad y debe plantearse la necesidad de cambios así como el compromiso de planificar metodologías más sensibles que den respuesta a las crecientes demandas de la escuela multicultural.¹²⁴

El hecho multicultural puede percibirse con una perspectiva intercultural. Con este enfoque, la práctica educativa se concreta en actuaciones motivadas por un profundo respeto a la diferencia y por un compromiso de encuentro entre la identidad y la diversidad cultural. La metodología general de ese encuentro es el conocimiento mediante el diálogo intercultural, que puede enriquecer a sus participantes, personal y socialmente. Este camino educativo se orienta hacia una sociedad más justa, cívica y democrática, basada en el respeto y la educación de sus participantes.

Con esta perspectiva, la educación intercultural puede conceptuarse como un proceso de formación que desarrolla en las personas las capacidades para desenvolverse con éxito en sociedades multiculturales, adquirir habilidades y conocimientos a lo largo de su vida en cualquier ámbito cultural, mantener una actitud de aceptación y valoración de la diversidad.¹²⁵

La educación es un pilar fundamental de la evolución social. Como proceso global pretende la formación del individuo y la mejora social, orientados a un mejor futuro. Su complejidad responde tanto a retos perennes, radicales, básicos para la formación, no con La educación intercultural no es una nueva ideología, sino una respuesta democrática y pedagógica a las necesidades de las plurales sociedades actuales. Pero además puede ser una alternativa posible para afrontar los desafíos de las sociedades multiculturales. A veces, ayuda a superar fracasos en los actuales sistemas educativos. Como enfoque didáctico, busca propiciar el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a su diversidad y a lo que les es propio a través del intercambio, el diálogo y el desarrollo de una sociedad democrática, tolerante y solidaria.¹²⁵

Para definir lo que se debe enseñar, en primer lugar, es necesario conocer el contexto legal y social del lugar en el que se pretende desarrollar la docencia [...] Los conocimientos sobre el contexto social son importantes para adaptar esos contenidos a la realidad en la que viven los alumnos. [...] La adaptación de los contenidos al medio en el que vive el alumnado produce mejores resultados en el aprendizaje.¹⁰⁸

Para los Pumé no hay nada parecido a un referente ideológico, cultural y filosófico que guíe el proceso educativo de los pueblos indígenas. Actualmente tampoco cuenta con las bases imprescindibles para su desarrollo futuro.

El docente bilingüe de estas escuelas actúa por sentido común y sin un modelo orientativo compartido. El Ministerio Popular para la Educación no desarrolla programas de actualización docente, ni le proporciona herramientas necesarias. Tampoco dispone de apoyos, recursos, libros de texto o guías docentes. El resultado es un docente desactualizado que realiza adecuaciones curriculares inadecuadas de un currículum alejado de la realidad indígena Pume.

La mayoría de los docentes tienen formación académica, pero no pedagógica, ni en educación intercultural bilingüe ni en el Yaruro y su didáctica. Además, su perfil motivacional no está cimentado en el compromiso cultural con la causas del pueblo pumé, en la estimación de lo diferente ni en el dominio de la lengua materna de sus educandos.

Aunque hay maestros que dominan el Yaruro de forma oral, no poseen el dominio de las competencias lectora y escritora necesarias para su educación formal. Todo ello condiciona la práctica docente y limita la función de la escuela en el entorno indígena.

La Educación Intercultural Bilingüe se concibe como una educación abierta y flexible, pero a la vez enraizada en y a partir de la propia cultura; una educación

capaz de promover un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que están y han estado por varios siglos.

A través de un proceso planificado la Educación Intercultural Bilingüe, se busca que los niños y niñas mantengan, desarrollen y expresen su cultura y simultáneamente desarrollen las habilidades y competencias cognitivas y sociales, definidas y deseadas por el sistema educativo global como adecuadas a su edad. Competencias y habilidades que les permitirán como a todos los niños y niñas, ser competentes social y culturalmente en la sociedad global.

Para alcanzar los objetivos en la Educación Intercultural Bilingüe, se requiere una nueva educación, una cultura pedagógica innovadora, un proceso educativo transformador no sólo de la mentalidad de los educandos sino de la organización social en su conjunto. La participación de los diferentes sectores de la comunidad en el proceso educativo es fundamental para que la escuela alcance los fines y objetivos que esta misma sociedad le ha conferido.

En los contextos minoritarios como el Pumé, con lengua indígena ancestral, la educación intercultural adquiere un marcado acento bilingüe. Su éxito es imprescindible para su preservación. El apoyo de la comunidad, la formación pedagógica del docente, el dominio de la lengua originaria y de su didáctica y el conocimiento del entorno indígena son factores de su desarrollo.

Su presencia puede otorgar al docente bilingüe las herramientas necesarias para desarrollar, a través de su lengua, una praxis didáctica contextualizada, amena, con contenidos adecuados, y capaz de cubrir las necesidades de los niños indígenas y de su cultura



Tema 2: La Expresión Plástica Corporal y Musical en la Educación Intercultural Bilingüe en la Primera Infancia Pume

Este tema fue desarrollado, en la fase de análisis, de las descripciones textuales de la Maestra o docente de Aula de la Escuela Bolivariana Boca Tronador. Los ritos de paso de los niños y niñas de esta Comunidad están basando fundamentalmente en este campo formativo de la Educación Inicial, constituye el área más importante en la Educación Intercultural Bilingüe, aquí se desarrolla el canto, la música, la danza, la pintura, aspectos fundamentales para el Aprendizaje.

Este capítulo tiene la finalidad de brindar un referente conceptual sobre algunas características de las niñas y los niños Pume y de sus procesos de aprendizaje, como base para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia. Asimismo, se destacan ciertas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula y una mejor organización del trabajo en la escuela.

El logro de los propósitos de la Educación Intercultural Bilingüe en la Primera Infancia Pume, se concreta en la práctica cuando existen un ambiente propicio y prácticas congruentes con esos propósitos. En este campo formativo se organiza en cuatro aspectos relacionados con los lenguajes artísticos: *Expresión y apreciación musical, Expresión corporal y apreciación de la danza, Expresión y apreciación visual, Expresión dramática y apreciación teatral.*

Este campo formativo está orientado a potenciar en las niñas y los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes; así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas.

En el trabajo con las actividades plásticas, la educadora debe tomar en cuenta que para las niñas y los niños es fundamental tener múltiples oportunidades para el juego libre, la manipulación de objetos y texturas, la expresión y la exploración a través del movimiento, pues éste es una necesidad que deben satisfacer.

El hecho de compartir determinados principios, asumirlos en el actuar pedagógico y comprometerse con ellos, favorece mejores condiciones para el intercambio de información y coordinación entre los maestros y fortalece las formas de trabajo concertadas que den origen a un verdadero trabajo de gestión escolar.

Los principios y orientaciones incluidos en este apartado, son un referente para que cada educadora reflexione sobre su práctica, y también para la reflexión colectiva del personal docente y directivo sobre el sentido que se da, en los hechos, al conjunto de actividades que se realizan en cada centro de educación inicial. Aunque su expresión concreta se da en el conjunto del acontecer educativo cotidiano, se ha considerado importante organizarlas en tres grandes rubros: Características infantiles y procesos de aprendizaje, diversidad y equidad e Intervención educativa. ⁽¹²⁶⁾

. La expresión artística tiene sus raíces en la necesidad de comunicar sentimientos y pensamientos, que son “traducidos” a través del sonido, la imagen, la palabra o el lenguaje corporal, entre otros medios. El pensamiento en el arte implica la interpretación y representación de diversos elementos presentes en la realidad o en la imaginación de quien realiza una actividad creadora. Comunicar ideas mediante lenguajes artísticos significa combinar sensaciones, colores, formas, composiciones, transformar objetos, establecer analogías, emplear metáforas, improvisar movimientos, recurrir a la imaginación y a la fantasía, etcétera. El desarrollo de estas capacidades puede propiciarse en las niñas y los niños desde edades tempranas⁽¹²⁷⁾

Desde los primeros meses de vida las niñas y los niños juegan con su cuerpo, centran la atención visual y auditiva en objetos coloridos o sonoros, reaccionan emocionalmente hacia la música y el canto y se expresan a través del llanto, la risa, la voz.

Conforme crecen y viven experiencias estimulantes, se suman al canto de otros repitiendo las sílabas finales o las palabras familiares, cantan e inventan canciones, se mueven con soltura al escuchar música, imitan movimientos y sonidos de animales y objetos, representan situaciones reales o imaginarias y a través del juego simbólico, se transforman en personajes o transforman objetos, como cuando usan un palo como si fuera caballo.

La mayor parte de las niñas y los niños comienza a cantar imitando a quien escucha hacerlo, repitiendo o transformando fragmentos de tonadas conocidas. Hacia los tres o cuatro años de edad pueden distinguir si las frases son rápidas o lentas, si

suben o bajan de intensidad, si incluyen pausas largas o cortas. Aunque no consigan mantener exactamente una nota, pueden dominar el texto y el ritmo de la canción; gustan, además, de utilizar instrumentos para acompañar su canto.

Como parte de sus experiencias más tempranas, las niñas y los niños manipulan instrumentos que les permiten trazar líneas y formas –cuando éstos están a su alcance–; empiezan a usarlos como herramientas para explorar su entorno, en principio, centrándose más en los movimientos físicos que en los trazos que realizan y luego pasan de los garabatos hacia el trazo de formas más organizadas y controladas. Conforme crecen son capaces de crear representaciones de los objetos de su entorno que son reconocibles. La forma predomina sobre el color y éste no suele tener relación con el objeto representado. Así, el color que utilizan los pequeños puede ser elegido simplemente porque es el que está disponible o tal vez porque sea de su preferencia.

Hacia los cuatro años, los pequeños se interesan más por las líneas, las formas y los colores que por las acciones motrices en las que se centraban antes; para ellos, el proceso de creación con frecuencia es más importante que el producto concreto.

La construcción de la imagen corporal en las niñas y los niños se logra en un proceso en el que van descubriendo las posibilidades que tienen para moverse, desplazarse, comunicarse a través del cuerpo o para controlarlo -como en el juego de las estatuas- Estas capacidades de control y autorregulación se propician, sobre todo, mediante la expresión corporal y el juego dramático.

En el juego dramático las niñas y los niños Pume, integran su pensamiento con las emociones. Usando como herramienta el lenguaje oral, gestual o corporal, son capaces de acordar y asumir roles, imaginar escenarios, crear y caracterizar personajes que pueden o no corresponder a las características que tienen originalmente en la vida real o en un cuento.

Los tipos de acciones como las que se han mencionado y los logros de los niños en esas experiencias, constituyen la base a partir de la cual la Educación Inicial Intercultural Bilingüe, debe favorecer tanto la expresión creativa y personal de lo que cada niña y cada niño siente, piensa, imagina y puede inventar, como la apreciación de producciones artísticas. Cuando tienen la oportunidad de observar un cuadro colorido, figura de colores, en cartilla, textos, se estimula y desarrolla su sensibilidad, pues las imágenes, los sonidos, el movimiento, la escenografía y demás recursos, despiertan en ellos sensaciones diversas.

El trabajo pedagógico con la expresión y la apreciación artísticas en la educación inicial se basa en la creación de oportunidades para que las niñas y los niños hagan su propio trabajo, miren y hablen sobre él y sobre la producción de otros. Las actividades artísticas contribuyen a su desarrollo integral porque mediante ellas:

- Progresan en sus habilidades motoras y las fortalecen al utilizar materiales, herramientas y recursos diversos como tijeras, pinceles, creyones, títeres entre otros.

- Expresan sus sentimientos y emociones y aprenden a controlarlos a través de una acción positiva. Desarrollan las habilidades perceptivas como resultado de lo que observan, escuchan, palpan, bailan y expresan al pintar, cantar, bailar, dramatizar o a través de la plástica, la música, la danza y el teatro.
- Tienen oportunidad de elegir y tomar decisiones acerca de qué materiales o colores usar, cómo construir un muñeco, un juguete, cómo pegar piezas de barro entre sí. Se dan cuenta de que otros tienen diferentes puntos de vista y formas de expresarse, aunque el motivo de la creación artística sea común.
- Mientras aprenden que su forma de expresión no es la única, aprenden a valorar la diversidad. Desarrollan la idea de que uno de los medios de acercamiento a la cultura es el arte. Cuando tienen oportunidad de apreciar arte del pasado, pueden tener una idea de sus orígenes y de ellos mismos.
- Experimentan sensaciones de logro. En virtud de que el arte es abierto a quien lo crea, experimentan la satisfacción de sus producciones. Por ello las actividades artísticas son particularmente valiosas para las niñas y los niños Pumé.

En este campo formativo es indispensable abrir espacios específicos para las actividades de producción y apreciación artística, tomando en cuenta las características de las niñas y los niños. Ellos necesitan ocasiones para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros y bailar. De esta manera enriquecen su lenguaje; desarrollan la

memoria, la atención, la escucha, la expresión corporal y tienen mayores oportunidades para la interacción con los demás.⁽¹²⁷⁾

Asimismo, las oportunidades que los niños tengan de manipular con libertad y a su propio ritmo materiales como la arcilla o la masa y herramientas como los pinceles y espátulas, o bien de experimentar algunas técnicas básicas como la acuarela, la pintura dactilar, acrílico, collage, creyones de cera, permite que vayan descubriendo diversos efectos que pueden lograrse al mezclar colores, al modelar formas, al tiempo que desarrollan habilidades necesarias para la expresión plástica.

Las actividades de representación teatral, además de los aportes que ya se han señalado, constituyen un medio en el que pueden confluir la música, la plástica, la danza y la literatura; ello depende de la forma en que se organice el trabajo con los niños y, sobre todo, de las posibilidades reales que tengan para participar en su preparación y desarrollo; es decir, se trata de que colaboren en la realización e interpretación de historias y de los elementos para representarlas, como: adecuación del escenario, distribución de roles, confección del vestuario, caracterización de los personajes, y no sólo la memorización de guiones.

BEa Tókôî VII:

SINTESIS CONCEPTUAL.

Esta etnografía focalizada ofrece algunos elementos relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua en el contexto escolar, así como los ritos de paso, por medio de la Educación Intercultural Bilingüe, la adquisición de segundas lenguas puede realizarse en distintos contextos, socioculturales o educativos, cuyas variables, por lo demás, pueden interactuar entre sí e influir sobre el proceso.

Entre los tipos de contextos pueden distinguirse los llamados contextos naturales y los formales, pero es muy frecuente una combinación de ambos tipos y entonces se habla de contextos mixtos. De hecho, es difícil establecer una separación absoluta entre contextos naturales y formales debido a la heterogeneidad.

La vivencia de los niños Pumé, así como gran parte de los momentos importantes del mundo indígenas, está marcada por ritos de pasos protectores y curativos. Valen para los niños y niñas las mismas costumbres locales que para los adultos, sobre todo por lo que se refiere a las prácticas chamánicas. Sin embargo, hay un aspecto especial que hay que subrayar en el caso de los niños y de las niñas: la presencia, en grado variable, de ritos de paso, que marcan su tránsito de una etapa a otra de crecimiento, desde el mismo momento del nacimiento, siendo la inserción progresiva a la sociedad determinada por las pautas culturales. En este sentido, aunque nacimiento y crecimiento de nuevos individuos deben ser considerados como fenómenos

biológicos, todas las sociedades los transforman en eventos sociales, categorizados y organizados de manera culturalmente específicas. Algunos de estos «estados críticos», como los llamó Van Gennep de la vida de los individuos tienen un obvio referente biológico, como puede ser el mismo nacimiento de un niño, la llegada de la primera menstruación o la muerte, mientras que otros pueden ser considerados completamente culturales, como puede ser el matrimonio. Los cambios biológicos, por el contenido perturbante que conllevan, expresan siempre un proceso físico y temporal de ruptura de la trama cultural y, por esto, necesitan ser fuertemente significados y regulados culturalmente para permitir la supervivencia del orden social. De esta manera, cuando se produce un evento que perturba la tranquilidad de la vida cotidiana y que, potencialmente, podría ser productor de desorden social, se activan dispositivos culturales específicos para reafirmar el orden y, al mismo tiempo, ayudar al individuo a superar el momento de crisis.

Los ritos de paso, son el instrumento principal utilizado para restablecer el equilibrio y, de allí, su importancia en la reproducción y producción cultural. Todas las comunidades Pumé observados realizan ritos durante los nacimientos, así como en los momentos de transición de los niños a la vida adulta. Si utilizamos la terminología de Van Gennep¹²⁸, podemos categorizar estos rituales en diferentes tipos a partir del particular fenómeno que regulan y, sobre todo, de su desarrollo: ritos de separación, como es el caso de los funerales, de incorporación, como en los matrimonios, y de transición, como en el caso de los ritos de iniciación. Sin embargo, particularmente en el caso de las etapas que marcan el desarrollo físico y la evolución social de los niños,

podemos encontrar aspectos de todos los tres tipos, como se ha señalado en los dominios culturales. La definición de «rito de paso» de Van Gennep¹²⁸ implica literalmente el desplazamiento de un espacio a otro, sirviendo esta estructura de modelo para interpretar, de manera metafórica, también aquellos rituales de transición donde el desplazamiento más que espacial es cultural. Esto permite introducir la noción de «liminalidad», que se ha vuelto de uso común desde su retoma por parte de Víctor Turner¹²⁹, la que puede ser relacionada con la «perturbación», a la cual nos hemos referido anteriormente, como causa de la activación del dispositivo ritual: en el momento de la crisis generada por el cambio biológico o cultural (ya previsto y codificado), el individuo pierde más o menos totalmente el horizonte de referencia y, antes de conseguir entrar en otro, se encuentra en una «tierra de nadie», expuesto a los peligros de ataques espirituales, de allí la necesidad de protección ritual.

Es importante resaltar que estas situaciones se producen también cuando la crisis es producida por eventos traumáticos, como la enfermedad, cuando el individuo se encuentra privado de sus defensas y necesita de la ayuda de expertos médicos o espirituales para recuperar su salud. En el caso de la enfermedad de los niños, es importante resaltar que la crisis toca todo el núcleo familiar que, en este sentido, funciona como una unidad que necesita protección en su totalidad, cuando uno de sus miembros está afectado por crisis particulares o se encuentra en un momento de transición de un estado al otro, como es el caso de las prohibiciones alimenticias de los padres en los primeros días o meses del nacimiento de un hijo o hija. La consecuencia de considerar a la familia como «sujeto» unitario de crisis implica

también que es ella la que es «perturbada», para decirlo de alguna manera, por el nacimiento de un niño o niña. Antes que nada, los casos observados nos indican que, en el momento del nacimiento, los niños y niñas no pertenecen *ipso facto* al núcleo familiar o al grupo local, sino que se encuentran precisamente en un estado «liminal» y es a través de una serie de rituales de «incorporación» que, de manera progresiva, son integrados al grupo.

De la misma manera, son precisamente los rituales de incorporación al grupo, diferenciados tanto en su forma como en su temporalidad según la cultura de cada sociedad, que imponen un recorrido identificativo formativo para la diferenciación de género, utilizando como base de referencia el dimorfismo sexual y su evolución para facilitar la transición de los niños desde una condición indiferenciada hasta la asunción definitiva de identidad sexual y de género.

Es importante resaltar que los casos tomados en consideración en la presente investigación indican que existe una variabilidad marcada de los tiempos de cambio, confirmando que las fases de crecimiento están definidas por el universo cultural local más que por los eventos biológicos, lo que implica, por ejemplo, que la pubertad social no necesariamente coincide con la pubertad física, sobre todo en el caso de los varones, lo que el mismo Van Gennep¹²⁸ había insinuado en 1909. Sin embargo, esta síntesis no vale completamente en el caso específico del paso de las niñas a la edad adulta, con la llegada de la primera menstruación, cuando cada sociedad necesita redundar de manera más explícita y fuerte el cambio social de las mujeres. Hay aquí un problema que va más allá de nuestro cometido, aunque es necesario por lo menos

enunciarlo: en el caso de los niños varones, para quienes hemos detectado una menor ritualidad, ¿se trata de una crisis de la institución cultural o tradicionalmente ha habido una menor necesidad cultural de marcar ritualmente su ingreso en el mundo de los adultos?.

Solamente investigaciones más específicas permitirán dar una respuesta a esta pregunta, sobre todo considerando que la literatura antropológica indica una gran variabilidad de estos aspectos en las diferentes sociedades indígenas americanas. En este sentido, podríamos decir que para algunas sociedades la densidad ritual del momento de transición es necesaria tanto para los niños como para las niñas, mientras que para otras lo es solamente para las niñas. Permanece, sin embargo, la necesidad de explicar el origen de esta diferencia. En este sentido, habría que aclarar si la forma particular de estructurar la diferencia de género no tenga su importancia al momento de averiguar la diferencia de tratamiento ritual y, por otro lado, esto podría llevarnos a sospechar que la perturbación que provoca en todas las sociedades las menstruaciones (piénsese en los mitos negativos que las rodean) depende de una percepción «masculina» del acontecimiento, particularmente por lo que se refiere a su relación con la fertilidad y, por ende, con la reproducción biológica de las sociedades.

En el contexto de la investigación, la importancia del tema es relevante ya que la influencia de la sociedad occidental criolla, donde estos temas se han progresivamente desacralizado, ha puesto progresivamente en crisis los ritos de transición, sobre todo los que atañen al tránsito a la vida adulta, mientras que, de alguna manera, se han introducido otros rituales de tipo cristiano, sobre todo

relacionados con el nacimiento y el «bautizo». Estamos así en presencia de otro elemento importante de la identidad y cultura de los Pumé que sufre cambios más o menos violentos, aunque es posible individualizar actitudes novedosas entre algunos grupos, orientadas a la recuperación de rituales tradicionales y de rechazo más o menos explícito de las formas religiosas foráneas impuestas. Por su relación con el ritual cristiano del bautizo, merece una referencia también la atribución de los nombres a los niños y niñas que, como hemos visto, ha sido un ámbito cultural fuertemente sincretizado por la presión del mundo criollo.

Por esto, cualquier plan de registro de los niños indígenas, lo que la Ley Orgánica Protección a la niña y niño, adolescente, define como «derecho a tener nombre», debe tomar en consideración la importancia que los nombres tienen para la identidad indígena y las transformaciones que se han determinado que no permiten ya un retorno a los sistemas indígenas, aunque es posible articular una diferenciación de atribución según el ámbito de uso. Pero, esto implica, por ejemplo, tener la posibilidad de poder tener varios nombres en el momento del registro oficial del nacimiento en las oficinas del Estado.

De la misma manera, existe un problema con los apellidos en relación a las reglas de la descendencia que la estructura de parentesco característica de cada grupo impone. El sistema criollo, de origen occidental, es fundamentalmente patrilineal, lo que implica que los apellidos de los niños y de las niñas deberían ser los mismos que el del padre, manteniéndose el de la madre como segundo apellido, aunque esto se pierde al momento del matrimonio, sobreviviendo a la generación sucesiva el del

padre y el de origen paterno de la madre. Es este el sistema que se impone a los pueblos indígenas Pumé, cuando se registra el nacimiento de niños y niñas, sin tomar en consideración que algunos de estos pueblos pueden tener un sistema diferente de filiación.

Etapas de crecimientos y desarrollo Primera Infancia Pumé

La existencia de rituales que marcan el pasaje de un estadio al otro de la vida de los niños y de las niñas Pumé impone el análisis de las etapas con la finalidad de hacerla aprehensible a la conciencia de los actores sociales. Aunque hay una evidente correspondencia entre desarrollo psicológico y cognitivo de los niños y etapas del desarrollo, la información aportada por la etnografía, apuntan hacia la categorización cultural de las mismas, es decir, que los datos recolectados se refieren a lo que los padres, informantes claves, declararon más que a la observación clínica de los sujetos.

De cualquier manera, en este estudio se mantuvo como referente que las estructuras psicológicas se forman en directa relación con la maduración biológica del niño, pero no necesariamente en concordancia con la atribución de lugar social, variando este en relación a cada cultura¹³⁰. Esto implica que la estructuración cultural de estatus y roles tiene una recaída sobre el desarrollo psicológico, favoreciendo o retrasando la formación de algunos de los procesos de formación de la personalidad, por ejemplo en relación al género, produciéndose así variaciones en la estructuración psicológica del individuo según la sociedad de pertenencia. Es en este contexto que vale el concepto de «adecuación», ya que el desarrollo de las estructuras psicológicas

se da dentro de un marco cultural preordenado, entre cuyos umbrales el niño y la niña adquieren sus características individuales y fuera de los cuales se deriva hacia la no integración sociales tanto por falta de coherencia de la personalidad con el entorno cultural como, en los casos más extremos, por disonancias cognitivas más o menos acentuadas.

Estos procesos se realizan en cada sociedad a través de acciones múltiples tanto de los padres y familiares como de los mismos niños. La formación es así un proceso relacional resultado de la interacción dinámica entre las pulsiones individuales de los niños y el control más o menos explícito de los padres, lo que puede variar según el tipo de cultura local. De esta manera, hemos constatado que en las sociedades indígenas Pumé, la represión de las emociones marca la formación de la personalidad de los niños y niñas, mientras que en otras el control es más blando, dejando un mayor margen de libertad al desarrollo personal de las emociones. Parece valer aquí una diferenciación interesante entre los controles impuestos a los niños de los impuestos a las niñas, siendo sobre éstas que recae el mayor peso de la represión familiar.

De esta manera, cada sociedad Pumé produce una matriz de expectativas inherente a cada «momento» del desarrollo primera infancia Pumé, lo que es coherente con las divisiones nominales de cada etapa, aunque la división entre estas no se encuentra rígidamente conformada, permitiéndose pequeñas variaciones. Así, los niños y niñas aprenden a caminar hacia el primer año de vida, superado el cual los padres

comienzan a preocuparse si la adquisición de esta habilidad no se produce. Esta característica está presente en los Pumé.

Hay términos para referirse a los recién nacidos, con una progresiva nominación en relación a las habilidades adquiridas: niños y niñas que gatean, niños y niñas que caminan, niños y niñas que dicen las primeras palabras. Todos los informantes indican una transición entre los cinco y los seis años. De cualquier manera, la definición por años de las diferentes etapas parece ser el resultado de una codificación occidentalizada y, tal vez, hasta de la interacción entre los investigadores y los indígenas entrevistados. En realidad, las etapas parecen estar segmentadas por características comportamentales y expresivas, lo que implica que cada grupo subraya esta o aquella característica para definir el recorrido vital que lleva a los niños y niñas a integrarse en la sociedad de los adultos.

Esta síntesis es ampliamente demostrada por las variaciones de las diferentes categorizaciones registradas, aunque para toda la etapa final del desarrollo infantil vuelve a ser marcada fuertemente por los cambios biológicos del crecimiento. Se trata de la llegada de las menstruaciones para las niñas y de los cambios hormonales en los niños, expresados por el cambio de la voz y el crecimiento del vello. En el caso de las niñas, las indicaciones de la edad en que les llegan las menstruaciones. De allí que se pueden dar variaciones importantes dentro del mismo grupo local, derivados sobre todo de la historia de cada individuo, siempre dentro los umbrales etarios que cada cultura ha diseñado para esta importante transición en la vida de los varones.

En este contexto, vale nuevamente la pena hacer referencia a los cambios que la introducción de las escuela ha llevado, ya que, en el caso sobre todo de los varones, puede prolongar artificialmente la entrada en la vida adulta, siguiendo así el modelo occidental de representación cultural de la infancia.

Finalmente, es necesario hacer referencia también a los modelos de desarrollo psicológico que enunciamos en las precisiones teóricas. Ya observamos que la etnografía nos permite averiguar completamente la validez del modelo Piagetiano en relación a las etapas de desarrollo que se ha identificado. Para esto sería necesario elaborar una serie de pruebas y una observación psicológica determinada por protocolos intra-culturales. Sin embargo, algo sí podemos inferir de los datos recolectados: la fase sensorio motor, que según Jean Piaget¹³¹ se completa a los dos años de edad, parece realizarse más o menos en ese rango temporal. Sin embargo, en el caso de la llamada fase pre-operacional, que se cumpliría entre los dos y siete años, tenemos la impresión que, en el caso de los niños y niñas indígenas Pumé, esta se cumple en un tiempo menor, quedándose completada hacia los cinco o seis años de edad. De hecho, si lo que caracterizaría esta fase es la relación con el mundo extra-familiar y la estructuración de las relaciones sociales, con distinción consiente entre parientes y no pariente, no cabe duda que los niños y niñas indígenas Pumé alcanzan tempranamente este estadio de desarrollo.

Por consecuencia, teniendo en cuenta que se trata de «estructuras psicológicas evolutivas»¹³⁰ es decir, que el desarrollo no se da por acumulación sino por integración y reestructuración del horizonte perceptivo y cognitivo, la fase de las

operaciones concretas se produce con anticipación en relación a los niños europeos estudiados por Jean Piaget¹³¹ (cuyas conclusiones valdría para los niños criollos urbanos, por ejemplo). Esta fase, caracterizada por el pensamiento lógico reversible aplicado a problemas concretos, se cumpliría así desde los seis años hasta los diez. Por otro lado, sería en este periodo que los niños y niñas aprenden a distinguir entre la realidad de las cosas y la realidad de las representaciones, lo que hace evidente las limitaciones del modelo Piagetiano cuando lo aplicamos a sociedades connotadas fuertemente por un horizonte mítico. Para los niños indígenas Pumé así como para sus padres, el mundo mítico tiene tanta realidad como el mundo material, lo que podría ser interpretado como una confusión entre realidad y representación, concluyéndose que esta fase del desarrollo nunca se plasma completamente.

De hecho, obras como la de Christopher Hallpike¹³², *Fundamentos del pensamiento primitivo*, intentan demostrar, a través de la aplicación más o menos mecánica de las propuestas Piagetianas, que los pueblos extra-occidentales, particularmente las sociedades de transmisión oral del saber y constitución mítica del pensamiento, no cumplen completamente el recorrido que el modelo impone. De aquí a la atribución de «pensamiento pre-lógico», como lo preconizaba Levi-Bruhl¹³³ en Francia en los años treinta y cuarenta del siglo pasado, hay solamente un paso. En verdad no es así, ya que, como ha demostrado Lévi-Strauss¹³⁴ en su obra *El pensamiento salvaje* el pensamiento mítico funciona literalmente como sistema de codificación y organización del mundo vital, tanto el material como el espiritual, cualquiera que sea la definición que de este último queremos dar, funcionando con

una lógica propia que nada tiene que envidiar a la lógica positivista pregonada por el occidente.

Por último, la fase de las operaciones formales parece derivar completamente de la organización occidental de la formación y educación de los niños, valiendo en nuestros casos la conclusión de De Vos: «Así, pues, encontraremos pensamiento pre-operacional en la mayor parte de las culturas; pero las operaciones formales, tal como las define Jean Piaget, aparecen de forma consistente únicamente en algunas culturas que alientan el ejercicio continuo de tales formas de pensamientos.

El problema, probablemente, está en los sistemas de medición y registro, generalmente elaborados a partir de la experiencia occidental, los que aplicados a niños indígenas Pumé se muestran inadecuados para detectar su desarrollo psicológico. En este sentido, sería necesario elaborar instrumentos de investigación coherentes con las culturas Pumé y tal vez descubriríamos que los niños y niñas indígenas son capaces, en su momento, de desarrollar sin problemas secuencias temporales reversibles y formas de pensamiento hipotético-deductivos, tanto y tal vez antes que los niños occidentales.

Es suficiente, por ejemplo, considerar como niños indígenas de diez o doce años pueden ir a cazar, descodificando los signos dejados por los animales y deduciendo de sus características el tipo, el tamaño, el tiempo transcurrido de su paso y su trayectoria; lo que es una evidente aplicación precisamente de las operaciones formales de esta última etapa de desarrollo, la que para los niños occidentales es

indicada entre los once y los quince años y que, en el estudio etnográfico desarrollado, se cumpliría bien antes, como lo indicamos para el estadio anterior.

Procesos educativos

Cuando se analizan los procesos educativos de la niñez indígenas Pumé, pero el planteamiento vale para cualquier otra sociedad, hay que tener clara la diferencia entre enculturación, socialización, formación y educación. Los primeros dos procesos tienen que ver con la construcción de identidad y la inserción progresiva de los niños en el mundo de la cultura y sociedad, a través de múltiples acciones y presiones, donde los niños y las niñas no son sujetos pasivos sino que interactúan con los adultos, según las características de personalidad y la historia individual.

En este sentido, se trata de procesos que se realizan de manera «automática», es decir, se trata de la puesta en prácticas de «etnomedologías» características de cada sociedad, lo que conlleva un bajo nivel de conciencia de los actores involucrados, sobre todo del porqué se hace algo o es mejor hacerlo de una cierta manera. En estos casos, la «naturalización» de las prácticas implica una carga de verdad, definiendo el «es así que se hace» como algo natural y no cultural. Estos procesos son los que permiten a las sociedades reproducirse culturalmente, sin que la conciencia individual intervenga a perturbar la reproducción de las pautas culturales, aunque en algunos momentos de crisis es la conciencia del carácter histórico y no natural de estos fenómenos lo que permite la toma de decisiones políticas.

Por otro lado, en el caso de la formación y de la educación, se trata de fenómenos conscientes, siempre de tipo «etno-metodológico», que los adultos producen, asumiendo el rol de formadores y educadores que la sociedad les asigna, según el rol que tienen en su comunidad local. Diferenciar entre «formación» y «educación» permite deslindar lo que es transmisión de saberes de lo que es transmisión de «normas» dirigidas a realizar el modelo comportamental de la infancia, según las pautas culturales la sociedad Pumé. Estos procesos son, evidentemente, realizados de manera consciente y sus transmisores pueden necesitar de una profesionalización específica, como es el caso de los chamanes, en su aspecto normativo y educativo, o los maestros indígenas que trabajan en las escuelas de las comunidades.

Por otro lado, como hemos podido constatar, los diferentes procesos se sobreponen, aunque los procesos de enculturación y socialización tienen una realización bien temprana, mientras que los procesos de formación y educación se hacen evidente sobre todo a partir de los dos años de vida, es decir, cuando los niños consiguen desplazarse con mayor autonomía y pueden ya interactuar a través del lenguaje verbal. Además, la educación continuará hasta el final de la infancia y, en parte, más allá de ella, mientras que la formación debe haber sido ya estructurada hacia los nueve o diez años.

Todos estos procesos tienen su realización más importante dentro de la familia, aunque no entendida como nuclear sino según las formas extendidas de cada grupo, sobresaliendo el papel de los abuelos y abuelas y de los tíos y de las tías, maternos o paternos, según las características sociales de la etnia Pumé. Por otro lado, más en

algunos grupos que en otros, es muy importante el rol que en la educación y formación desempeñan los «sabios» de ambos géneros, en apoyo al desempeño de la familia o, en casos especiales, para impartir las enseñanzas que han acumulado durante su vida en el ejercicio de su profesión.

Resalta como particularmente importante, todos los grupos Pumé estudiados mantiene el uso cotidiano de la lengua propia, la que se utiliza tanto dentro de la familia como en el ámbito social, aunque en las comunidades con mayor contacto con el mundo criollo los adultos expresan un grado medio de bilingüismo que, sin embargo, no se refleja completamente en los niños y niñas, por lo menos hasta que no comienzan a frecuentar la escuela. Aunque puede considerarse válida la afirmación que las mujeres indígenas hablan más la lengua propia que los hombres, fenómeno derivado en gran parte del hecho que la sociedad no indígena elige a los varones como interlocutores, en los casos analizados la diferenciación se da entre uso de lengua dentro del ámbito familiar y uso fuera de ello, es decir, la lengua hablada dentro de la casa, tanto por los varones como por las mujeres, es la lengua propia. Aún así, con excepción de las comunidades con mayor contacto y presión transculturante, la lengua más hablada dentro de la comunidad, también en las relaciones sociales fuera de la familia, continúa siendo la propia.

En este contexto, la ruptura más importante con la tradición está representada por la introducción de las escuelas de tipo occidental a lo largo del siglo XX, primero bajo la forma de internado religioso (lo que continúa en algunos casos) y, después y hasta la actualidad, con las escuelas del estado. Aunque se intenta cada vez más aplicar un

régimen de enseñanza bilingüe intercultural, la realidad es que su puesta en práctica depende en gran parte de la voluntad de cada maestro y plantel, mientras que los padres más conscientes de los peligros de una escuela completamente ajena al mundo Indígena presionan para su indigenización.

De todas las indicaciones del «Educación Intercultural Bilingüe» venezolano (1979), la que probablemente ha tenido más realización es la introducción de la lengua indígena local en la práctica educativa. Sin embargo, en muchos casos, los maestros son de otras etnias o criollos y hay muchos casos de maestros y maestras que no viven en la misma comunidad. La introducción de la sola lengua local en los *pensa* escolares no resuelve evidentemente los problemas de transculturación, ya que los contenidos de la enseñanza continúan siendo criollos en su mayor parte. Por ejemplo, los alumnos indígenas de los últimos años de la educación básica, están obligados a estudiar la historia nacional, pero nada aprenden sobre la historia de su misma sociedad.

Por todo esto, la escuela continúa siendo en gran parte un cuerpo extraño dentro de las comunidades indígenas, aunque haya ya sido suficientemente apropiada por los mismos indígenas Pumé, quienes reconocen su importancia en la educación de los niños y niñas para sus futuras relaciones con el mundo criollo. Sin embargo, hasta que los contenidos transmitidos y los métodos utilizados sean derivados completamente de una cultura diferente a la local, la escuela debe considerarse, si se permite la metáfora, un verdadero «Caballo de Troya», es decir, un instrumento de conquista cultural de parte de la sociedad criolla.

Por otro lado, hemos constatado que los problemas no atañen solamente a los contenidos y a los métodos, los que implican generalmente una relación altamente verticalizada, sino que se produce una fuerte discrepancia entre el tiempo de la escuela y el tiempo de la comunidad.

Este aspecto temporal conlleva dos aristas importantes que es necesario evidenciar: la primera tiene que ver con la organización temporal de la rutina diaria de la escuela, que rompe con la organización del día de los padres, quienes tradicionalmente llevan los hijos ya crecidos consigo en actividades productivas; la segunda tiene que ver con la estructuración de las etapas de crecimiento de los niños y niñas Pumé, estas no coincide con la diferenciación en etapas que la escuela pone en acto, la que deriva de la estructuración occidental del crecimiento de los niños y niñas. En estos casos, los niños que deberían integrarse al mundo del trabajo hacia los doce o trece años, terminan desertando la escuela o, si deciden continuar, rompen con las prácticas culturales locales, hasta terminar en escuelas fuera de su comunidad donde aumentan los riesgos de puesta en crisis de la identidad étnica.

En el caso de las niñas, la situación es un poco diferente: una vez que tengan la primera menstruación, los padres deciden retirarlas de la escuela sobre todo por el hecho que ya debe comenzar a pensar en elegir un compañero y casarse. Un aspecto importante de la presencia de la escuela y sus consecuencias atañe a la diferenciación de los roles formativos y educativos dentro de la comunidad, siendo los maestros y las maestras las nuevas figuras identificativas para los niños y niñas, contraponiéndose, en mayor o menor grado, a las figuras parentales. Sin embargo,

este problema no parece tener mayores consecuencias cuando los maestros y las maestras son de las mismas comunidades, ya que las relaciones de parentela existentes en cada una de ellas permiten la asunción de nuevos referentes identificados sin descartar los familiares.

Diferente es el caso de los maestros criollos, quienes provienen de una sociedad diferente, donde la escuela, como institución formativa y educativa, tiene una larga historia y está perfectamente integrada en el resto de la cultura y, por esto, tienen dificultad en entender la «resistencia» de los padres o su desinterés. De hecho, los maestros criollos reproducen en la escuela las reglas de convivencia de su cultura de origen, bien diferentes de las de las sociedades indígenas locales, de allí que los niños y niñas están obligados a una doble vivencia social, la del mundo tradicional sobrepuesta a la del mundo criollo, que intentan conjugar, la mayoría de las veces sin demasiados resultados.

Es importante resaltar que, hasta hace pocos años, la escuela intervenía fundamentalmente a partir de los seis/siete años, manteniéndose así de alguna manera salvaguardada la enculturación y la socialización primaria de los niños y niñas, es decir, el aprendizaje sin contrastes de la cultura local y la transmisión del saber indígena, los que se estructuraban antes de que nuevos saberes intervinieran a contrastarlos. Sin embargo, desde algunos años, las políticas del Estado destinadas a la atención directa a este sector de la población pone en el tapete la necesidad de una discusión sobre la socialización que se impulsa en estos espacios extra-familiares, ya que los niños terminan por separarse del hogar familiar en una edad temprana y antes

de que se formen las bases estructurales de la identidad y de la personalidad. En riesgo, en todos estos casos, es la construcción de identidades frágiles, étnica y culturalmente, las que no sirven para producir una acción productiva e ideológicamente fuerte sobre el mundo.

Actualmente la etnia Pume, no cuenta aún con material de tipo pedagógico debido, por una parte, al conocimiento todavía somero de su lengua y por la otra, a la falta de un criterio unificado en cuanto a su descripción morfológica y fonológica del léxico gramatical.

Desde el marco de la referencia La Educación Intercultural Bilingüe, en nuestro país el intercambio lingüístico en contexto escolar como lugar de encuentro entre culturas, coloca a sus actores, docentes, niños, compañeros en una situación de comunicación en la cual debe constituirse en una especie de mediadores ¹³⁵ entre lenguas y culturas diferentes.

En caso particular del docente indígena, este debe jugar el doble papel de mediador de sus propias lenguas y cultura y al mismo tiempo, de la cultura nacional dominante así como de la lengua oficial. Con respecto a estas últimas, se trata de una competencia cuyo dominio, por lo demás, requiere un conjunto de saberes y conocimiento específicos de los cuales no podría asegurarse su disponibilidad inmediata. Es importante que en esta doble participación del docente como mediador de sus propias raíces culturales u de las de la cultura dominante, se presta atención a la reciprocidad y paridad de las presentaciones culturales concernidas. En cuanto a los

últimos, su participación deberá ser activa en tanto que intermediarios culturales en las expresiones que les permitan profundizar, explicitar individualizar su propia relación con los hechos de cultura presentados.

De esta manera la pedagogía dirigida a favorecer la interculturalidad multilingüe y multicultural, apoyada en un enfoque multidisciplinario donde se integra didáctica, antropología y lingüística, se fundamenta en el respeto por la diversidad cultural, incluida la cultura dominante, así como en una actitud de apertura hacia la diferencia. Todo ello demanda, claro está, la objetivización y la lucha contra los estereotipos que actúan como mecanismo de defensa etnocentrista, casi inevitables, de pertenencia cultural.

En consecuencia, al asumir el concepto de mediación cultural, centramos nuestra atención sobre los roles y posturas de los interlocutores partícipes en una comunicación intercultural, en relación con el tema de la identidad. De allí, podemos establecer que los intercambios lingüísticos en contexto escolar están asociados a una comunicación intercultural en la adquisición de competencias puede desarrollarse en la medida en que el aprendizaje forme parte de un proyecto educativo que involucre lengua y cultura, tanto la lengua materna como segunda lengua ellos asegurarían, de hecho, una apropiación de los mecanismos de mediación intercultural necesarios para favorecerla.

Actualmente existe la necesidad de proporcionar a la Primera Infancia Pume, una educación que además de intercultural fuese también bilingüe. De esta manera es

claro, que la escuela como institución de encuentro de las culturas diversas es imprescindible, como también lo era la enseñanza del castellano como segunda lengua. Siendo este último aspecto, por lo demás, el motivo principal que influye en las familias indígenas para enviar a sus hijos a la escuela.

Perspectivas

Al final del recorrido, alrededor del tema los ritos de pasos, interculturalidad en la educación inicial mediante la incorporación de la lengua castellana durante la primera infancia en el contexto cultural, conformado por grupos de niños pertenecientes a las etnias indígenas Pumé, es necesario dar una mirada a los resultados desde diferentes perspectivas, primeramente desde las ciencias sociales, antropológica y, tercera pero no de menor importancia, la política. Se trata así de definir lo que se ha aprendido sobre las poblaciones Pumé y, más aún, ver como este saber puede ser utilizado.

Evidentemente, la utilización de un saber para la acción no se produce en el vacío, sino en el marco de una postura específica, aunque fuera implícita. Así, para los participantes en la tesis Doctoral : **VIVENCIAR LOS RITOS DE PASOS, INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACION INICIAL MEDIANTE LA INCORPORACIÓN DE LA LENGUA CASTELLANA DURANTE LA PRIMERA INFANCIA EN EL CONTEXTO CULTURAL, CONFORMADO POR GRUPOS DE NIÑOS PERTENECIENTES A LAS ETNIAS INDÍGENAS PUME**, , el presupuesto que ha impulsado el trabajo ha sido únicamente contribuir al mejoramiento de la vida de los niños y niñas indígena Pumé y, de manera más

general, al afianzamiento de las identidades étnicas. Esta premisa nada se debe a concepciones puristas, para las cuales los pueblos indígenas deben mantenerse incontaminados, como si fuera posible quedarse inmóviles en el tiempo, sino que deriva de la conclusión que (a) las culturas son dinámicas y que (b) las identidades étnicas funcionan como dispositivo de atribución de valor y referentes de la acción sobre el mundo.

De allí que solamente unas identidades estables y homogéneas son la garantía de una acción cultural consiente y articulada. Consecuentemente, el reforzamiento de las identidades priva sobre las formas culturales y determina su destino. Por esto, el interés hacia vivenciar los ritos de pasos, interculturalidad en la educación inicial mediante la incorporación de la lengua castellana durante la primera infancia Pumé, está determinado por la necesidad de afianzamiento de las identidades, precisamente por el hecho que es durante los primeros años de vida de los niños y de las niñas que la identidad étnica se estructura, sirviendo posteriormente como referente para la asunción de roles en la sociedad de pertenencia.

En el caso de sociedades con contactos permanentes con otras, la identidad étnica se articula con sistemas más amplios de identificación, constituyéndose así horizontes cada vez más amplios de anclajes ideológicos y culturales. Es precisamente este el proceso de formación de macroidentidades en los sistemas de relaciones interétnicas con base regional. En este caso, ser Pumé, no obstaculiza la posibilidad de ser Apureño, así como no dificulta la identificación nacional. Sin embargo, estos procesos no están determinados por relaciones equilibradas entre partes con igual

fuerza, sobre todo cuando se trata de la relación con la sociedad nacional no indígena, que constituye en el caso de Venezuela la mayoría de la población. Se produce, en este último caso, una «presión» cultural permanente sobre las sociedades indígenas, la que los obliga a transformaciones culturales no libremente elegidas, amén de descalificar automáticamente las identidades étnicas indígenas. Pero, el problema es más grave aún, ya que, junto con la automática erosión cultural y étnica debida al contacto permanente, ha habido una intención explícita y calculada por parte de las agencias públicas y privada del estado nacional por transculturizar a los pueblos indígenas y trastornar las bases sustanciales de su identidad, a partir de consideraciones ideológica derivadas de concepciones evolucionistas, donde el modelo a seguir ha sido el occidental.

Así, el valor de «estar en el mundo» no estaría sustentado por el modo de vida de cada pueblo indígena sino en su progresiva adhesión a la cultura occidental local. Los instrumentos utilizados para alcanzar ese cometido han sido múltiples a lo largo de la historia de la conquista de los pueblos indígenas americanos, sobresaliendo precisamente las dirigidas hacia la primera infancia indígena, a partir de la conclusión que las identidades de los adultos son difíciles de modificar y más provechosa es la acción sobre los individuos en fase formativa, es decir, los niños y niñas. De allí la acción misionera de los internados y, más aún, la acción de la escuela formal, verdadero dispositivo de transculturación cultural y étnico.

De esta manera, en la medida en que las pautas de crianza son modificadas, se transforma también la identidad y vivencia cultural de los futuros adultos. A partir de

los datos recabados, podemos afirmar que los pueblos indígenas se han resistido a estas transformaciones, tanto que lo más importante de esta tesis doctoral es que persisten todavía como sistemas fuertes de enculturación y socialización, lo que deja entrever, aunque con las modificaciones que ha sido posible observar, que las identidades étnicas se mantendrán fuerte por lo menos hasta que los niños actuales se vuelvan adultos. Por otro lado, esas modificaciones, en la medida en que son sustentadas por acciones prolongadas más fuertes y profundas por parte de grupos no indígenas, pueden llegar a socavar progresivamente las bases estructurales de producción de la identidad y de la cultura local. Por esto, la necesidad de neutralizar esa prácticas etnocidas con otras de signo contrario, con la finalidad de contrarrestar el deterioro de los sistemas indígenas de enculturación y su progresiva puesta en crisis.

Los sujetos principales de estas acciones culturales, pero con explícito trasfondo político, son y deben ser los mismos indígenas, organizados étnicamente, ya que es su propio futuro el que está en juego. En este sentido, no siempre las organizaciones indígenas han tenido conciencia de los procesos culturales que involucran a los niños y niñas, tanto que de manera indiscriminada se reclama por la presencia de la escuela occidental, sin una paralela presión para que los programas y contenidos que allí se imparten sean más coherentes con el horizonte cultural del niño, niña Pumé.

Preocupados, justamente, por la defensa de las tierras y la necesidad de mayores espacios políticos, muchas veces dejan en segundo plano las necesidades culturales de los niños y niñas y esto no es de extrañar, sobre todo si consideramos que la

formación de las nuevas generaciones en todas las sociedades se realiza a través de procesos en gran partes automáticos, ya que cualquier cultura opaca los mecanismos principales de su reproducción. De allí que la introducción paulatina de nuevos sistemas formativos y educativos no siempre es percibida como peligrosa, naturalizándose su superposición a las prácticas tradicionales.

Sin embargo, hay momentos en la historia de todos los pueblos que es necesario estar conscientes de esos mecanismos y tomar acciones políticas para su mantenimiento y transformación, coherentemente con el proyecto cultural propio de cada sociedad. En esto sentido, recordando Guillermo Bonfil Batalla, el problema no estriba en la introducción de nuevos elementos culturales en el conjunto de prácticas e ideas alrededor de la infancia, sino en el control cultural sobre ellos: «La puesta en juego de los elementos culturales necesarios para cualquier acción exige capacidad de decisión sobre ellos. Ahora bien, las formas en que se toman las decisiones varían dentro de un espectro muy amplio, no sólo de un grupo a otro sino en el interior de cualquiera de ellos, según el nivel de las acciones consideradas».¹³⁶

Precisamente, es en el interior de cada familia y en la vida cotidiana, allí donde las pautas de crianza tienen su cabal realización, que se necesita tener conciencia de las consecuencias, inmediatas y de largo alcance, que cada nueva práctica acarrea y, por ende, la toma de decisiones conscientes orientadas a la reproducción propulsiva de las culturas locales. Sin embargo, pensamos que les toca también a las instituciones del estado asumir su responsabilidad en dar respuesta a las necesidades de los pueblos indígenas, sobre todo en consideración del mandato que la Constitución Nacional les

encomienda, una vez reconocida la caracterización multiétnica del estado Venezolano.

Dos son los marcos de la acción pública dentro de los cuales hay que desarrollar nuevas actitudes políticas: el papel que los mismos indígenas deben asumir y los contenidos esenciales de cada acción política, tanto cuando se trata de la salud, como en el caso de las nuevas instituciones creadas para transmitir contenidos culturales a los niños y niñas, las que proliferan sin el control directo y explícito de las comunidades indígenas. Sobre el papel que deben desempeñar los mismos indígenas, es evidente que continúa en gran parte la práctica de confiar en «expertos» y «funcionarios» no indígenas la elaboración de políticas dirigidas a los pueblos indígenas.

Aquí no se trata de descalificar saberes y experticias ni tampoco atribuir automáticamente capacidad y saber por simple pertenencia étnica, sino asumir de antemano que (a) los políticos y expertos en temas indígenas, incluyendo a los investigadores de las ciencias sociales, antropólogos, provienen generalmente de la sociedad no indígena nacional, la misma que ha producido y mantiene una actitud despectiva hacia los pueblos indígenas, a la cual han sido evidentemente enculturados. No siempre la buena voluntad es suficiente para superar estos prejuicios y, en los mejores de los casos, lo que se producen son actitudes paternalistas, aunque disfrazadas de ideologías liberacionistas. Por otro lado, (b) los indígenas quieren ser sujetos activos de su misma historia, de allí su lucha para participar directamente en

la elaboración de las políticas que atañen a sus pueblos y, más allá de ellos, a la misma nación venezolana, de la cual son miembros de hecho y derecho.

Por lo que se refiere a los programas de la educación escolar, definidos generalmente por el estado, su indigenización implica antes que nada el reconocimiento de la riqueza cultural de los contenidos indígenas y la necesidad de darles el lugar que merecen, aunque claramente correlatos y articulados con los contenidos de la cultura occidental local de la cual, *volente o no volente*, no es posible ya sacarse afuera. Es el caso, por ejemplo, del uso y valorización de las lenguas indígenas, ese aspecto fundamental del mantenimiento de las identidades étnicas: hay que alfabetizar, si esto es lo que se quiere, primeramente en la lengua indígena local, para después pasar, a partir precisamente de una base estructural ya establecida, a la alfabetización en otras lenguas. El contrario implica dramáticamente la puesta en crisis definitiva, en el tiempo de una generación, de la lengua de baja valoración social y su rápida desaparición.

Sobresale, en este contexto, el problema de la transmisión del saber, por la desvalorización no sólo de los contenidos de cada cultura indígena, sino de su mismo método de transmisión, la oralidad. Ha sido suficientemente estudiado el contraste entre oralidad y escritura, sobre todo cuando en el contacto más o menos violento entre sociedades indígenas y sociedades no indígenas, se introduce la escuela como espacio de transmisión de contenidos a través de la escritura.

Es evidente que, en el mundo occidental, los contenidos culturales son transmitidos tanto oralmente como a través de la escritura, sin embargo se ha sobrecargado el valor de esta última, tanto que se utiliza como criterio para definir la «modernidad» de un pueblo. De esta manera, «estar en el libro» se vuelve la fuente del valor, desechándose otras formas de transmisión de saberes, precisamente aquellas que permiten la producción y circulación de saberes míticos, los que fundan la ritualidad.

Y, definitivamente, la solución no estriba en la transcripción de estos saberes, ya que su «funcionamiento» se apoya precisamente en la transmisión oral. Un mito escrito es una historia muerta, un puro relato, una fábula. Por otro lado, reflexionando la necesidad de la escritura para los ámbitos de existencia relacionados con el mundo occidental. De allí, antes que nada, la necesidad de reforzar la transmisión oral de los saberes culturales, relativizándola a su propio ámbito, lo mismo que la transmisión de saberes a través de la escritura, en ámbitos diferentes. Entre estos dos «lugares» es posible construir un tercer espacio de intercambio, que bien puede ser representado por la escuela. Como escriben Ingrid Jung y Luis Enrique López,⁽¹³⁷⁾ «lo que en suma se propone es ir a la búsqueda de diálogo y complementariedad entre las manifestaciones verbales propias de las sociedades indígenas y de aquellas más características de las sociedades urbanas y occidentalizadas de hoy, de manera que las primeras revaloricen sus formas verbales y no verbales de significar y se apropien de herramientas que, como la escritura, pueden contribuir también a su desarrollo»⁽¹³⁷⁾.

Por todo esto, es necesario elaborar a la mayor brevedad nuevas estrategias dirigidas al reforzamiento de las pautas culturales de crianza a través de los ritos de

paso de la comunidad Pumé, de manera general, hacer partícipe a los padres y madres sobre la importancia que tiene este periodo de la vida de los individuos para su futuro de adultos integrados en su comunidad y reproductores y hacedores de cultura.

No se trata, como a veces se pretende, de ir a enseñar a los padres como deben cuidar a sus hijos, ya que en este caso generalmente lo que se hace es imponer modelos foráneos, sino producir espacios de discusión donde grupos de familias y la misma comunidad en su totalidad pueden analizar la situación de los niños y, particularmente, la manera y los contenidos con los cuales se forman, con miras al mantenimiento dinámico de los patrones culturales y étnicos locales. En estas actividades un papel preponderante debe ser asumido por los ancianos, quienes por experiencia y saber pueden orientar a los padres y madres más jóvenes, sobre todo aquellos que han sido expuestos más que otros a la influencia de la cultura occidental. No se trata, como hemos intentado resaltar, de rechazar todo lo que viene del mundo criollo, sino producir las herramientas para que cada grupo y pueblo pueda estar conscientes de las consecuencias y, de allí, tomar decisiones sobre cuales elementos quieren o no incorporar y cuales rechazar.

Otro papel relevante puede ser desempeñado por los maestros, sobre todo en lo que refiere al estudio de las consecuencias de la introducción de nuevos modelos de formación de los niños y niñas. Sin embargo, al mismo tiempo que estas figuras son las más aptas para asumir un papel de «mediadores culturales», por manejar suficientes códigos expresivos de la cultura local y de la cultura foránea, son también las más expuestas a la desculturación compulsiva, transformándose fácilmente en

agentes de la penetración de nuevos modelos. Por esto, una atención particular debe ser prestada a la formación de los maestros, tanto durante su entrenamiento inicial como a lo largo de su desempeño, con cursos y talleres especialmente dedicados al desarrollo infantil y su relación con la cultura local.

Aunque muchos maestros están suficientemente conscientes de los problemas que los niños y niñas enfrentan, no siempre consiguen desarrollar una organización propia para gestionar autónomamente la creación de estos espacios formativos. Por esto, un papel importante debe ser asumido, antes que nada, por las diferentes «Zonas Educativas», donde hay cada vez más indígenas que asumen la gestión de la educación formal en áreas indígenas del país.

En segundo lugar, las organizaciones indígenas intra-étnicas y regionales deben ampliar cada vez más el radio de su acción, interesándose precisamente por los problemas étnicos que puede generar la introducción indiscriminada de contenidos y valores foráneos. Esta última indicación es particularmente importante si consideramos que cada vez más las alcaldías en territorios indígenas son asumidas por miembros de esas organizaciones étnicas, consiguiendo así un poder inédito en la historia de los pueblos indígenas que, se espera, utilicen a favor del reforzamiento de las culturas indígenas locales.

La formación étnicamente orientada de los maestros es particularmente importante sobre todo para su desempeño profesional, en consideración del papel que la escuela ha asumido en la formación y educación de los niños y niñas Pumé. En este caso, el

respaldo jurídico existe desde años y teóricamente todas las escuelas indígenas deberían aplicar un régimen de enseñanza bilingüe e intercultural.

En la práctica, como ya hemos visto, cada maestro termina quedándose solo con la tarea de indigenizar un poco los contenidos de los programas ministeriales y mezclando la lengua indígena local y el castellano en sus clases. Por esto, hay que reforzar los espacios formativos que en algunas regiones del país se han producidos para formar a los maestros indígenas, como es el caso en Puerto Ayacucho del Programa «Educación Bilingüe Intercultural», como mención de la carrera de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Mácaro, dirigido especialmente a los maestros indígenas. La extensión de esta experiencia a otras regiones con población indígena es de fundamental importancia para la transformación de las escuelas indígenas. De la misma manera, hay que citar los Programas de Educación Intercultural Bilingüe de algunas Zonas Educativas, aunque a veces sus responsables no tienen recursos suficientes para realizar las actividades programadas.

El caso de la educación inicial, necesita una atención particular, ya que interesen a niños y niñas en edad temprana, substituyéndose en gran parte a la familia como institución socializante y enculturante. El Preescolar, se trata de un espacio novedoso para las sociedades indígenas, donde la transmisión de saberes y la formación se realizan a través de los maestros, rompiendo así con los métodos indígenas. Las consecuencias, no necesariamente negativas, podrían inferir que tendrán recaídas importantes en la estructuración de la socialización de los niños y niñas Pumé, generalizando las relaciones que tienen actualmente sobre todo una definición

parental y clánica. De la misma manera, las relaciones de género pueden verse afectadas, sobre todo considerando que en la sociedad Pumé la separación entre niños y niñas es bien temprana.

Evidentemente, no se trata simplemente de sustituir los juguetes occidentales con juguetes tradicionales, sino elaborar un sistema pedagógico que, reproduciendo las reglas más importantes de la cultura local, minimice el efecto indiscriminado de prácticas foráneas. En este sentido, es necesario poner en práctica los principios de una pedagogía y didáctica intercultural, pero siempre sobre las bases reforzadas de las prácticas culturales propias.

Para la síntesis de esta tesis, en consideración del tipo de recorrido metodológico que se eligió, el análisis, vale solamente como primera aproximación desde la experticia que nos atañe que, sin embargo, no tiene valor de síntesis generales sino de aproximación a una realidad compleja y dinámica que necesita ser tamizada tanto por otras miradas profesionales como por las de los mismos actores con quien se ha interaccionados durante la realización del estudio. Por esto, se puede afirmar que la etnografía de la vivencia de los ritos de pasos, interculturalidad en la educación inicial mediante la incorporación de la lengua castellana durante la primera infancia Pume, donde su interpretación deben considerarse como el resultado de la interacción entre nuestro interés, preocupado por la situación de la infancia indígena, y la necesidad enunciada por los mismos actores indígenas de mantener su saber y expresar su verdad, dentro de un marco social diferenciado que incluye la precariedad

pero también la fortaleza de una historia de resistencia y de producción y reproducción de sus formas culturales.

De esta manera, no se trata de continuar historiando o etnografiando las culturas indígenas con fines académicos o, peor, museísticos, sino delimitar un espacio creativo de intercambio que permita superar o, por lo menos, disminuir la fuerza que la mirada académica tiene en la determinación de las realidades ajenas. De lo que se trata, al fin y al cabo, es de tomar una postura explícitamente política y, como sujetos, confrontarse con otros sujetos, conscientes de las relaciones de poder que esto implica, a partir de los cuales cada uno toma la postura que es más acorde con su historia y su sensibilidad.

En este sentido, el saber producido en el encuentro entre investigadores y actores sociales se transforma en un medio que puede ser utilizado en diferentes direcciones, según lo que la dinámica y las elecciones personales pueden indicar. Por esto, se trata de recorrer un camino, no solamente como aliados de los pueblos indígenas Pumé, lo que en definitiva mantiene la diferencia, sino como actores que asumen su responsabilidad histórica, ya que estamos convencidos que el «problema indígena» es también nuestro problema porque se debe considerar que es la salvaguarda de la diferencia la que permite también el despliegue de nuestra identidad. Pero, el problema, es precisamente como mantener la diferencia sin trasformarla en desigualdad.

Referencias Bibliográficas

1. Phillipe Aries (1987). *El niño y la vida familiar*. Material Mimeografiado
2. Baja y Beltrán (1.998). *Breve Historia de la Infancia*. Editorial Temas de hoy. España.
3. Cunnigham (1.995). *Los niños y la infancia en la Sociedad Occidental* desde 1500. Publicado por Routtdage en 2013.
4. Van Gennp (1986). *Los Ritos de Paso*. Editorial Taurus. Madrid
5. Linton Ralph (1995). *Introducción a la Antropología. Cultura y personalidad*. Ediciones Fondo de Cultura. México
6. Learma Francisco (1974). *La cultura y sus procesos: Antropología Cultural: guía para su estudio*. Editorial Laborium. FCE. México.
7. Turner Víctor (1999). *La selva de los símbolos*. Madrid.
8. Barreto, Daisy (1.996). Los Pumé (Yaruro) En: *Salud Indígena en Venezuela*. Vol. II. Ministerio del Poder Popular para la Salud/ Fundación La Salle, Caracas.
9. _____ (ob.cit). (4).
10. _____ (ob.cit). (7)
11. _____ (ob.cit) (8).
12. _____ (ob.cit) (8).
13. Mitrani Philipps 1979: *Los Pumé* en Jacques Lizot (ed.). *Los Aborígenes de Venezuela*. Vol III, Caracas: Fundación La Salle/Monteavila ed., 1988
14. Freire, Germán (2007) *Salud Indígena en Venezuela*. Vol. II. Ministerio del Poder Popular para la Salud/ Fundación La Salle, Caracas.
15. _____ (0b.cit) (3)
16. Biord, H. (2004). Lenguas en penumbra. Idiomas indígenas y multilingüismo en Venezuela. En F. Freites y F. Pérez (Eds.), *Las disciplinas lingüísticas en Venezuela. Situación actual, otras miradas y nuevas expectativas* (pp. 250-294). Maracaibo, Venezuela: Universidad Cecilio Acosta.

17. Bondarenko, N. (2006). *Dinámica del desarrollo lingüístico del mundo globalizado. Saber*, 18, 1, 86-94.
18. Britto, L. (2007). *América nuestra: integración y revolución*. Caracas, Venezuela: Casa José Martí.
19. Levi-Strauss, C (1996). *Raza y Cultura*. (S. Bengoa y A. Duprat, Trads.) Madrid. Cátedra (Trabajo Original publicado en 1952).
20. Saussure, Ferdinand (1980). *Curso de lingüística General*. Ed. Lozada. Buenos Aires.
21. Chomsky, Noan (1957). *Estructuras sintácticas*. Ed. Siglo XXI. México.
22. Chomsky, Noan (1959). *Crítica verbal Behaviour de B. en Skinner*. La Gestión del Lenguaje. Compilación de Ramón Bayes. Editorial Fontanella. Barcelona. España.
23. Chomsky, Noan (1964). *Problemas actuales en teoría lingüística*. Ed. Siglo XXI. México.
24. Vigostky, L.S (1998). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación. (Trabajo Original publicado en 1934).
25. Subsistema Bolivariano de Educación Inicial. Sistema Educativo Bolivariano. Ministerio Popular para la educación. 2007. Caracas- Venezuela
26. Regnault, B. (2005). *La población indígena y afrodescendiente de Venezuela y el aporte del censo indígena en el estudio de la asistencia escolar*. Ponencia presentada en el encuentro internacional de CEPAL, Santiago, Chile. Recuperado el 5 de abril de 2009 de <http://www.eclac.cl/mujer/noticias/noticias/5/27905/PoblacionIndigenaV.pdf>.
27. Allais, M. (2004). *La población indígena de Venezuela según los censos nacionales*. Ponencia presentada en el Encuentro nacional de demógrafos y estudiosos de la población, Caracas, Venezuela.
28. Mosonyi, E. (2007). *Hablemos*. Caracas: Planeta
29. Mosonyi, E. E. y Mosonyi, J. C. (2000). *Manual de lenguas indígenas de Venezuela*. Caracas

30. Mosonyi, E. E. y Pocaterra, J. (2004). *Experiencias recientes de revitalización lingüística en la Venezuela indígena*. Ponencia presentada en el Fórum Barcelona 2004. Aula Intercultural.
31. Instituto Nacional de Estadística (2013) *División Político Territorial (DPT) de la República Bolivariana de Venezuela con fines Estadísticos*. República Bolivariana de Venezuela. Caracas. Venezuela.
32. Tabuas, M. (2002). *La diversidad lingüística de los indígenas es oficial. Angelfire*. Recuperado el 5 de junio de 2009, de <http://www.angelfire.com/nb/17m/movimiento/divlinguistica.html>
33. Delahaye, M. (1979). *Lenguas indígenas en el proceso educativo: educación intercultural bilingüe*. Ponencia para el “Primer Seminario de Indigenismo y Lingüística”. Caracas, Venezuela, 15-24 de febrero
34. Crystal, D. (2001). *La Muerte de las Lenguas*. Madrid, España: Cambridge University Press.
35. Pereira Gustavo (2004) *Legado Indígena en la Educación Intercultural Bilingüe*. Biblioteca básica, Consejo Nacional de la Cultura. Caracas
36. Pérez de Borgo, Luisa (2005) *Educación Superior indígena en Venezuela. Una Aproximación*. Edit IESALC. Unesco. Caracas
37. Agencia Bolivariana de Noticias (2009). UBV Falcón ofertará lengua indígena en programa de formación de educación integral. Agencia Bolivariana de Noticias. Recuperado el 21 de junio de 2009, de http://www.abn.info.ve/go_news5.php?articulo=179001&lee=6
38. _____ (ob.cit 35)
39. _____ (ob.cit)
40. Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo*. México: Nueva Miranda Ediciones.
41. Cooper, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid, España: Cambridge University Press.

42. Serrón, S. (2007a). *Bilingüismo, interculturalidad y educación, las comunidades indígenas y sorda de Venezuela, una aproximación*. *Opción*, año 23 (53), 52-71. *Scielo*.
43. _____(ob.cit) 40
44. Vaquero (2000) La cultura del Moriche. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.
45. Werner Wilbert & Cecilia Ayala Lafée-Wilbert. *El lugar de la curiara en el Mundo Sociocultural*. Investigador. Laboratorio de Ecología Humana. Centro de Antropología –IVIC. Investigadora Instituto Caribe de Antropología y Sociología Fundación La Salle de Ciencias Naturales. Publicado en la revista "Así somos" N°3 año 2011.
46. Velásquez R (2004) *Chamanismo Parte II*. Fundación Editorial el Perro y la Rana. Caracas.
47. Sánchez y Hernández (2004). *Realidad actual de los Pueblos Indígenas en Venezuela*. Universidad Central de Venezuela.
48. Comerma G. y Luque M. 1.991. *Los principales suelos y paisajes del Estado Apure*. Sección de Suelos. Maracay, Venezuela.
49. Le Besnerais, Henry. 1954. *Contribution à l'étude des Indiens Yaruro*. Quelques observations sur le territoire, l'habitat et la populatio. *Journal de la Société des Américanistes*, Nouvelles Série, XLIII.
50. Lizarralde, Roberto. 1961. *Informe sobre la visita al Centro de Coordinación indígena de Riecito*. (11-23 de diciembre) (mecanografiado),.
51. Rivas, Pedro. *Los Pumé: pasado y presente. Las relaciones interétnicas en los Llanos de Apure durante los períodos, Precolonial, Colonial y Republicano*. Caracas: Universidad Central de Venezuela (mecanografiado), 1993.
52. Mitrani, Philips. Los Pumé" en Jacques Lizot (ed.). *Los aborígenes de Venezuela*. Vol III, Caracas: Fundación La Salle/Monteavila ed., 1988.
53. Orobitg, Gemma. Imaginaire amérindien et modernité. Rêve et rituel chez les Pumé des Plaines du Venezuela. *L'Ordinaire Latinoaméricain*, 167, p. 55-58. 1997.
54. Orobitg, Gemma. *Les Pumé et leurs rêves. Étude d'un groupe indien des Plaines du Venezuela*. Paris: Éditions des Archives Contemporains/Gordon and Breach.1998.

55. Petrullo, Vincenzo. *Los Yaruro del Río Capanaparo-Venezuela*. Caracas: Instituto de Antropología e Historia/Universidad Central de Venezuela. 1969.
56. Salas Jiménez, Rafael. La horticultura prehispánica de los Yaruro. *Anuario*, VII/VIII. 1971
57. Severi, Carlo. *La memoria ritual*. Locura e imagen del blanco en una tradición Chamánica Ameríndia. Quito: Abya Yala (Biblioteca Abya Yala), 1996.
58. _____ (ob.cit 51)
59. Lizot Jacques (2000). Organización social y económica. La Iglesia en Amazonas. Caracas
60. Sanoja M. 1997. *Los Hombres de la Yuca y del Maíz*. Caracas. Monte Ávila-
61. Freire, German y Tillet Aymet (2007) *Salud Indígena en Venezuela*. Volumen II. Ministerio Popular para la Salud. Centro Simón Bolívar. Editorial Arte. Caracas. Venezuela.
62. Lizarralde y Seijas (1991). *Una Epidemia de sarampión en doce comunidades Pumé de los llanos de Apure*. Caracas. Centro venezolano de investigaciones de Antropología y Población.
63. Mitrani, Philippe. 2011. Los Pumé (yaruro). en Miguel Angel Perera (ed.), *los aborígenes de Venezuela*, volumen III (etnología contemporánea), 203-297. Caracas: Fundación La Salle de Ciencias Naturales
- 64.- Rivas, Pedro. 1993. Los Pumé. Pasado y presente: las relaciones interétnicas en los Llanos de Apure durante los períodos precolonial, colonial y Republicano. manuscrito. *Table Ronde: cultura, identidad, resistencia*. Paris: école des Hautes études en Sciences Sociales.
- 65.- Rivas, Pedro. 1999. La vida cotidiana en las misiones pumé del siglo XVIII en Emanuel Amodio (ed.), *Antropología de la vida cotidiana durante el siglo XVIII*, 15-38. Maracaibo: Universidad del Zulia.
66. Mosonyi, Esteban Emilio. s/f. [en línea]. *el idioma Pumé visto desde la óptica de sus hablantes: .es posible un giro copernicano en materia de antropolinguistica*. disponible en http://www.unesco.org.ve/dm/Documents/el_idioma_pume_visto_desde_la_optica_de_sus_hablantes_prof_esteban_emilio_mosonyi.pdf [Consulta: 14 agosto 2013].

- 67.- Mosonyi, Esteban Emilio. 1965. *los Yaruros de Guachara (to anabE kjOro jiri pumE judiro)*. *Ensayo de planificación indigenista integral*, Caracas: Universidad Central de Venezuela.
68. Obregón, Hugo. (1984): *Textos yaruros*. Maracay: Opiher. Petrullo, V. (1939): “*The Yaruros of the Caparaparo river*”. En: *Bureau of American Ethnology, bulletin* (pp. 161-290). Washington: Smithsonian Institution. Seattle: “Carta del Jefe Seattle al Presidente de los EE.UU.”. En: Puebla, E. (1994): *Nuestra Madre, la Tierra* (pp. 15-35). Buenos Aires: Errepar. UN. (2007, 13 de septiembre).
- 69.- Obregón Muñoz, Hugo. 1981a. *En torno al Alfabeto de las lenguas indígenas de Venezuela a propósito de la reducción del pumé a la escritura*. *Revista latinoamericana de estudios lingüísticos* 1. 24-46.
- 70.- Obregón Muñoz, Hugo. 1981b. *La variabilidad de las lenguas indígenas venezolanas y algunos problemas de planificación lingüística*. *Antropológica* 56. 3-24.
71. Mosonyi, Esteban Emilio; Jorge Carlos, Mosonyi y Jorge Ramón García. 2000. “yaruro (Pumé)”. en Esteban Mosonyi y Jorge Carlos Mosonyi, *Manual de Lenguas Indígenas*, T. II., 544-593. Caracas: Fundación Bigott
72. Obregón Muñoz, Hugo. 1981a. *En torno al alfabeto de las lenguas indígenas de Venezuela a propósito de la reducción del pumé a la escritura*. *Revista latinoamericana de estudios lingüísticos* 1. 24-46.
73. Obregón Muñoz, Hugo. 1981b. *La variabilidad de las lenguas indígenas venezolanas y algunos problemas de planificación lingüística*. *Antropológica* 56. 3-24.
74. Obregón Hugo; Cleto Miguel Castillo y Jorge Díaz Pozo. 1984a. *Oraciones Yaruras*. Maracay: Universitario Pedagógico Experimental de Maracay.
75. Obregón, Hugo; Cleto Miguel Castillo y Jorge Díaz Pozo. 1984b. *Textos Yaruros*. Maracay: Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay.
- 76 Obregón, Hugo; Cleto Miguel Castillo y Jorge Díaz Pozo. 1986. *La diosa del pulgar preñado: relatos míticos Yaruros*. Maracay: Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay.
- 77 Obregón,, Hugo; Cleto Miguel Castillo y Jorge Díaz Pozo. 1989. *Tradición oral de los Yaruros: un canto ceremonial de Palmarito*. *Antropológica* 71. 2-105
78. Rivas Pedro (2011). *Aproximación a la escrituralización del Idioma Pumé: reflexiones acerca de la evolución reciente de los sistemas de transcripción empleados*

y las estrategias para optimizar la funcionalidad de su escritura. Instituto Caribe de Antropología y Sociología, Fundación La Salle de Ciencias Naturales. Caracas.

79. Mosonyi, Esteban Emilio. 1966. *Morfología del verbo Yaruro: estudio de los sufijos personales*. Caracas: Universidad Central de Venezuela

80. Mosonyi, Esteban Emilio. 1968. *Introducción al análisis infraestructural del idioma Yaruro y sus implicaciones para el estudio de la cultura de los hablantes del mismo*. *Economía y ciencias sociales* 10, 3. 71-75.

81. Bueno, Gustavo 1997. *El mito de la Cultura*, Barcelona: Editorial Prensa Ibérica.

82.- Abrizo Manuel (2010) *Apure en cuerpo y alma*, coordinado por Elisenda Vila P. y Lisandro Solórzano, publicado en San Fernando de Apure.

83. Hale, Charles. (1996) *"Entre la distancia indígena y la conciencia multi-étnica. Los desafíos de la autonomía en la Costa Atlántica de Nicaragua"*, en VARESE, S. (ed.) *Pueblos indios, soberanías y globalismo*, Quito: Abya Yala, pp. 127-156.

84. Ariño Antonio (2000). *Sociología de la Cultura*. La constitución Simbólica de la Sociedad. Barcelona: Ariel.

85.- Geertz, Clifford (1997). *La Interpretación de la Cultura*. (A.L Bixio, Trad) (Trabajo Original publicado en 1994).

86.- _____ (Ob.cit 63)

87. Moreno, Luis (2010). *Escuelas Bolivarianas, Venezuela*. [Documento en Línea]. Disponible: http://www.ugr.es/pwllac/G15_09Cecilia_Montero.html. [Consulta: 2013, Septiembre 30]

88.- Spradley, James. *Participant Observation*. Orlando: Library Congress; 1980

89.- Spradley James. *The Ethnographic Interview*. New York: Harcourt B.J.C. Publishers; 1979.

90. Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. 2ª ed. México: Trillas.

91 Taylor y Bodgan (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación* (J Piatogorsky, Trad.) Buenos Aires: Barcelona Paidós. (Trabajo Original publicado en 1984)

- 92.- Hammersley y Atkinsons (1.994).*Etnografía. Métodos de Investigación* (M. Aramburu Otazu, Trad.)Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1983).
93. Mamak A.F(1994), *El papel de la observación participante*. Aportes N°35. La Investigación etnográfica aplicada a la educación. (pp.43-49.. Santa FE Bogotá.
- 94.- Rusque Ana. María (2001) *De la adversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Valencia: Vadell Hermanos.
- 95.- _____ (Ob.cit 89).
96. Minayo, María C. (1996). *O desafio do Conhecimento– Pesquisa QualitativaEmSaúde*. 4. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco.
97. Leopardi, M. (2001) *Metodología da Pesquisa NaSaúde*. Santa María: Pallotti.
- 98.- _____ (Ob.cit 89).
- 99.- _____ (Ob.cit 90).
99. Leininger Madeleine (2003) *Criterios de evaluación y crítica de los estudios de investigación cualitativa*. En: Morse J. *Asuntos Críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
100. Cáceres, Jesús (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. 1ªEdición. México. Editorial Pearson.
101. Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación La búsqueda de significados* (J. Piatirorsky, Trad.). España: Paidós.
102. Staruss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Colombia: Universidad de Antioquia.
103. Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *El desarrollo de la teoría fundada*. EEUU: Aldine
104. Goetz, J. y LeCompte, M. (1988) *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa* (A, Ballesteros, Trad.). España: Moranata, S. A.
- 105.- _____ (Ob.cit 88,89).
106. Córdova, Víctor. (1995) *Hacia una sociología de lo vivido*. Editorial Trpykos. Caracas, Venezuela.

- 107.- Vigostky, Leav. (2009) *La Imaginación y el arte en la Infancia*. Editorial Akal. S.A. Madrid-España.
- 108- Piaget, Jean.(1961) *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E. pág.205.
- 109.- Piaget, Jean (1974) *El Criterio Moral en el niño*, Ed. Fontanella, Segunda Edición, Barcelona. Traducción de “Le hugement moral chez l’enfant, Alcan Paris
110. Hugo Obregón Muñoz y Jorge Díaz Pozo. 1989. *Cantos ceremoniales de los Yaruros: un canto ceremonial de Palmarito*. *Antropológica* 71. 2-105.
- 111.- Friedrich Wilhelm Nietzsche 1999. *Der Antichrist, Fluch auf das Christentum*. Editorial Lincoln Shangai. Nueva York.
112. Jorge Luis Borges. 1.972. *El Oro de los Tigres*. Emece Editores. Buenos Aires. Argentina.
113. _____(Ob.cit 107).
- 114- _____(Ob.cit 110).
- 115.- Le Bouch J. (1969). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires.
- 116.- Vygotsky, Leav., (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.
- 117.- Lowenfeld, V., Brittain, L., (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- 118.- Ruiz, Daysi. (1996). *La alfabetización temprana en el ambiente preescolar*. San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- 119.- Martínez L. M. (2007). “El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo”, en *Porta Linguarum*, 7:31-43, Available from: <http://www.ugr.es/local/portalin>, accessed 19 August, 2013
- 120.- Haugen, E. (1972). “The ecology of language”. in A. Dil (ed.), *Essays by Einar Haugen*. Stanford: Stanford University Press, 325-339.
- 121.- Calvet, Louis. (1999). *Pour una Écologie des Langues du Monde*. Paris: Plon.
- 122.- Bondarenko, Natalia. (2010). Lenguas Minoritarias de Venezuela: Consideraciones desde la Perspectiva Ecolingüística, en *Filología y Lingüística*, 36, 1: 175-189.

- 123.- Herrán, Agustín de la (2011). “*Reflexiones para una reforma profunda de la educación desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia*”, en *Educación XXI*, 14.1: 245-264, Available from: <http://www.uned.es/educacionXXI/>, accessed 19 August, 2014.
124. Leal, L. C. (2010). “*Usos del concepto raza en Colombia*”, en R. Mosquera, A. Laó y C. Rodríguez (eds.), *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas negras*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 389-438.
- 125.- García, J. (2009). *Educación intercultural y profesorado*. Caracas: Santillana.
- 126.- Le Bouch J. (1969). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires.
- 127.- Lowenfeld, V., Brittain, L., (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- 128.- _____ (ob.cit). (4)
- 129.- _____ (ob.cit). (7)
- 130.- De Vos, G. (1981): *Antropología psicológica*. Barcelona: Anagrama.
- 131.- Piaget, Jean. (1978): *La Equilibración de las Estructuras Cognoscitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- 132.- Hallpike, Christopher. (1986): *Fundamentos del pensamiento primitivo*. México: Fondo de Cultura Económica.
133. Lucien Lévy-Bruhl (1974). *El Alma Primitiva*. Ediciones Península.
- 134.- _____ (ob.cit). (19).
- 135.- Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo*. México: Nueva Miranda Ediciones.
- 136.- Guillermo Bonfil-Batalla, G. (1987): «*La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*» En *Revista Papeles de la casa chata*, 2 (3): 23-43. México.
- 137.- Jung, I y L. E. López (eds.) (2003): *Abriendo la Escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*. Madrid y Cochabamba: Ediciones Morata y PROEIB-Andes.