

**UNIVERSIDAD DE BARCELONA
PROGRAMA DE DOCTORADO 1997-1998
"ANTROPOLOGIA SOCIAL"
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL I HISTÒRIA D'AMÉRICA I AFRICA**

**ESTUDIO DE INTERCULTURALIDAD Y BILINGUISMO EN EL
CONTEXTO DE LA PRAXIS EDUCATIVA EN LA COMUNIDAD
INDIGENA PIAROA: PARIÁ GRANDE, ESTADO AMAZONAS,
VENEZUELA.**

**DOCTORANDO: LEWIS LAMUS
DIRECTOR DE TESIS: DRA. MERCEDES FERNÁNDEZ MARTORELL**

BARCELONA, DICIEMBRE DE 2005

ÍNDICE GENERAL

INDICE GENERAL	II
LISTA DE ANEXOS	VII
AGRADECIMIENTOS	VIII
DEDICATORIA	IX
RESUMEN	X
PRESENTACION	XI

PRIMERA PARTE

1. El Problema	14
2. Justificación	19
3. Objetivos de la Investigación	23
3.1. Generales	23
3.2. Específicos	23

4. Marco Metodológico	24
4.1. Tipo de Investigación	24
4.2. Métodos, Instrumentos y Técnicas de Investigación	26
4.2.1. La Observación Participante	26
4.2.2. La Entrevista en Profundidad	28
4.2.3. Los Informantes Claves	29
4.2.4. El Diario o Cuaderno de Campo	30
4.3. La Triangulación	31

5. Marco Conceptual: Conceptos Operatorios	33
--	----

6. Marco Legal de la Educación Intercultural Bilingüe	38
---	----



6.1. En el Ámbito Nacional	38
6.1.1. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)	38
6.1.2. Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (1998)	40
6.1.3. Ley Orgánica de Educación (1980)	40
6.1.4. Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1986)	40
6.1.5. Decreto N° 283 (1979)	41
6.2. En el Ámbito Internacional	42

7. Marco Teórico	44
7.1. La interculturalidad en la historia.	44
7.2. La interculturalidad y la cultura globalizante	46
7.3. La interculturalidad y los Sistemas de Vida para la Convivencia	48
7.4. La Interculturalidad y la Transmisión Cultural	52
7.5. De la Psicolingüística y la Sociolingüística a la Antropología	56
7.5.1. Los Aportes de la Lingüística a la Antropología y la Idea de Diversidad Cultural desde la Perspectiva de Lévi-Strauss	58
7.5.2. La Teoría de Chomsky y la Adquisición de Estructuras Lingüísticas No Maternas	62
7.5.3. Los Aportes de Vigotsky	65
7.6. La Diversidad Lingüística: Plurilingüismo, Bilingüismo y Diglosia	73
7.6.1. Plurilingüismo	74
7.6.2. Bilingüismo	75
7.6.3. Diglosia	77
7.7. Aprendizaje de una Segunda Lengua en Contexto Escolar	79
7.7.1 Aspectos Motivacionales	79
7.7.2 Los Contextos en la Adquisición de Segundas Lenguas: el Contexto Escolar	81
7.7.3 La Negociación del Significado en el Aprendizaje de una Segunda Lengua y su Relación con la Interlengua	85
7.7.4 El Desarrollo de la Competencia Comunicativa en el Aprendizaje de una Segunda Lengua	89
7.8. Lo diverso y lo global en el ámbito de la praxis educativa desarrollada en la escuela indígena	93



7.9. La Interculturalidad y el Bilingüismo como propuesta etno-pedagógica	96
7.10. Plurilingüismo, Bilingüismo y Población Indígena en Venezuela	98
7.11 El Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela	101

SEGUNDA PARTE

SOBRE EL ESTUDIO ETNOGRÁFICO	104
INFORMANTES CLAVES	105

1. La Comunidad y su Escuela: un Primer Encuentro	106
1.1. Aspectos Geográficos del estado Amazonas	107
1.2 Aspectos Geo-económicos del Amazonas	110
1.3 La Geografía Económica de la Comunidad Piaroa de Paria Grande Estado Amazonas	112
1.3.1 Los Recursos Naturales de Paria Grande	113
1.4 Vialidad y Comunicación desde Paria Grande	115
1.5 Servicios Públicos de la Comunidad de Paria Grande	117
1.6 La Observación Vial	118
1.7 Crecimiento de Tipo Urbano	123
1.8 Vegetación del Amazonas	126
1.9 Actividad Económica de Paria Grande	128
1.9.1 Aspectos Ambientales	129
1.9.2 Caracterización Agronómica del Área	130
1.9.3 Sistema de Producción Agrícola	132
1.9.4 Opciones alternativas para un manejo agropecuario adecuado	134
1.9.5 Modo de Producción	137
1.9.6 Evolución de las fuerzas productivas	139
1.9.7 Relaciones sociales de producción	140
1.9.8 Impacto del modo de producción y cultura capitalista en la comunidad Piaroa de Paria Grande	141
1.9.9 Perspectivas económicas de mejoramiento de la producción	143



agrícola desde un punto de vista agrotécnico.	
1.10. Aspectos Históricos ¿Quiénes son los Piaroa?	145
1.11. Aspectos Socioeconómicas	154
1.12 Aspectos Comunitarios de la comunidad Piaroa de Paria Grande	162
1.12.1 Estructura Organizativa de tipo política	162
1.12.2 Organización y cultura de la actividad económica de la comunidad	164
1.12.3 Organización comunitaria para la salud	168
1.13 Influencia de los medios de comunicación en el proceso de transculturización de los pobladores Piaroas de Paria Grande del estado Amazonas.	170
1.14. Aspectos Lingüísticos y Culturales	177
1.14.1. La Lengua	177
1.14.2. La Cultura	184
1.14.2.1. Historia de la Creación o Cosmovisión del Origen de los Piaroa	185
1.14.2.2. El Origen del Autana. Mito del Árbol de la Vida	186
1.14.2.3. El Ciclo Ceremonial del Warime	188
1.14.2.4 El Chamanismo Piaroa	195
1.14.2.5 Los Chamanes en Paria Grande.	197
2. La Escuela: Identificación y Características Institucionales	201
2.1. Estructura Académico-Administrativa	207
2.2. Relación Escuela-Comunidad	210

3. La Enseñanza de la Lengua Castellana como L2	214
3.1. Competencias Desarrolladas	217
3.2. Estrategias Pedagógicas	219
3.3. Actividades de Aula	221
3.4. Recursos y Material Didáctico Empleado	223
3.5. Fichas Pedagógicas	224



TERCERA PARTE

Propuesta teórica para la categorización y caracterización de las estrategias pedagógicas desarrolladas en la enseñanza del castellano como segunda lengua	229
CONCLUSIONES	232
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	245
ANEXOS	254



LISTA DE ANEXOS	
1	Dolmen de Agua Blanca (foto)
2	Piedra de La Tortuga (foto)
3	Localización del sector Paria Grande en el Estado Amazonas (croquis)
4	Reyó (fotos)
5	Máscara de Warime
6	Guía de Observación
7	Fachada de la UEB «Alberto Ravell» (foto)
8	Pinta'ó (foto)
9	Autana (foto)
10	Representaciones del Kuäwäi, el árbol de la vida (fotos)
11	Representación del Baile Ritual del Reyó y el Jichu por alumnos... (fotos)
12	Accesorios y Representación Ceremonial del Warime, Museo Etnológico de Puerto Ayacucho (fotos)
13	Máscara del Reyó (foto)
14	Máscara del Jichu (foto)
15	Propaganda electoral
16	Espacio dedicado al culto evangélico (foto)
17	Coexistencia de viviendas indígena y criolla (fotos)
18	Ambulatorio Rural de Paria Grande (foto)
19	Vivienda con antena parabólica (foto)
20	Fábrica de Casabe (foto)
21	Procesamiento de la harina de yuca amarga - Secado del casabe al sol (fotos)
22	Puerto Samariapo (foto)
23	Jädippä, juego tradicional piaroa (foto)
24	Ambiente de clase (fotos)
25	Bibliotecas de Aula (fotos)
26	Pizarra del aula de primer grado (foto)
27	Muestras de material didáctico (fotos)
28	Plano de la Comunidad Paria Grande Puerto Samariapo (foto)
29	Matriz de análisis de contenido de entrevista

AGRADECIMIENTOS

Agradecer es reconocer en justicia los aportes y la solidaridad, puesta de manifiesto por instituciones, amigos y compañeros de ruta, quienes hicieron aportes para la realización de esta enriquecedora y grata experiencia vivida en el Amazonas venezolano así como en tierras Catalanas, sentida espiritualmente por el pasado que nos separó y el presente que nos une.

Reconocemos el apoyo logístico de las instituciones como la Universidad de Carabobo, de Venezuela, que patrocinó mi participación en esta investigación, con los recursos materiales y programáticos que fueron requerido para llevar a cabo los trabajos de campo, y con la participación de estudiantes y personal de investigación, quienes estuvieron presentes en la región del estado Amazonas de Venezuela.

En segundo término a la Universidad de Barcelona y en particular al Departamento de Antropología Social I Història d' Amèrica i Àfrica, por sus valiosas y extraordinarias orientaciones en la formación académica. Destaco, de manera especial, a la Dra. Mercedes Fernández Martorell, profesora del Departamento de Antropología Social I Història d' Amèrica i Àfrica y tutora del mismo, por su dedicación, sus valiosas observaciones, sugerencias y críticas que fueron orientando este trabajo investigativo.

Y por último, destaco la ayuda y receptividad, que tuve, junto con el equipo de campo, conformado por estudiantes e investigadores universitarios, de parte de la comunidad Piaroa en general, y muy especialmente a los líderes educativos y religiosos y a todos los niños de esa comunidad, quienes en todo momento nos brindaron una afectividad sin igual, dándonos su tiempo para el intercambio comunicacional de sus vivencias en la cotidianidad, y las percepciones y conocimientos aprendidos en su medio.



DEDICATORIA

Al pueblo Uzwotjüja de la Comunidad de Paria Grande.



RESUMEN

El presente trabajo es el resultado de un estudio etnográfico efectuado en la comunidad Piaroa de Paria Grande, del Amazonas venezolano, orientado a describir y analizar los procesos de interculturalidad presentes en ese espacio multilingüe, tomando en consideración el papel que de manera general, juega la educación formal e informal en ese contexto y en forma específica el aprendizaje y usos de la lengua Castellana, examinados a la luz de 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.

PALABRAS CLAVES: Etno-educación, Educación Intercultural Bilingüe, Interculturalidad, Multiculturalismo.



PRESENTACION

El presente trabajo es el resultado de un estudio etnográfico efectuado en la comunidad Piaroa de Paria Grande, del Amazonas venezolano, orientado a describir y analizar los procesos de interculturalidad presentes en ese espacio multilingüe, tomando en consideración el papel que de manera general, juega la educación formal e informal en ese contexto y en forma específica el aprendizaje y usos de la lengua Castellana, examinados a la luz de 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 cogestión cultural en general.

En tal sentido, este trabajo se divide tres partes. En la **primera parte** haremos una exposición problemática de la investigación, precisando objetivos y el sustrato ideológico, institucional y de necesidad investigativa que lo justifica; en donde adicionalmente presentaremos el marco metodológico que lo valida científicamente y la ratificación en este caso de la necesidad de su abordaje ubicado en el contexto del método etnográfico con sus técnicas de observación y de entrevista en profundidad como el insumo necesario para la comprensión sociológico-antropológica,

Allí presentaremos a manera de inventario politico-cultural, las implicaciones para el estudio de procesos interculturales, presentes en todo el marco legal, constitucional y que ordena y orienta los procesos educativos y la defensa y protección de niños y adolescentes. En este mismo sentido presentaremos un marco teórico contentivo del conocimiento del significado



antropológico de la configuración histórica de espacios plurilingües, bilingües, monolingües y otras modalidades. En donde a su vez examinaremos la correspondencia de esos espacios multiculturales y multilingües con los procesos de globalización. También describiremos los elementos subjetivos observados en los procesos de enseñanza de la lengua castellana, su motivación, sus competencias y la intervención en ese proceso de elementos “invisibles” que conforman el “paraconocimiento” endógeno como insumo o aporte cultural originario a las relaciones interculturales presentes. Todo este panorama teórico examinados a través de los aportes teóricos en lingüística y la antropología y desde la perspectiva de la diversidad cultural y la etnoeducación.

En una **segunda parte**, hemos ubicado todo lo referente al estudio etnográfico, en donde hacemos una descripción de los aspectos geográficos, geoeconómicos, recursos naturales, servicios comunitarios de vialidad, electricidad, salud y educación. Nos detendremos a correlacionar lo observado con información documental de carácter histórico, que nos permita examinar su actividad económica, sus recursos disponibles y los procesos creativos de transformación de la naturaleza para su propio sustento, las relaciones sociales de producción y el consumo tanto interno, como el vinculado al mundo criollo. En esta parte también haremos referencia a la situación socioeconómica general de la población, a sus enfermedades derivadas del acercamiento a la “civilización”, a su incorporación a nuevos patrones cotidianos de vida, a sus aspiraciones religiosas y políticas y a la influencia que al respecto han ejercido los medios de comunicación.

Obviamente haremos una presentación de los rasgos resaltante de la cultura piaroa, lenguaje, mitos, creencias, sitios sagrados, experiencia de



chamanismos, ceremoniales, danzas, cánticos, rituales, en los distintos eventos de su cotidianidad. Claro, en estrecha relación con la significación intercultural de la escuela y el papel de sus líderes culturales y educativos, en el marco de descripción la relación escuela-comunidad.

Hacemos mención especial y particularizada de la caracterización de las estrategias pedagógicas utilizadas por la escuela, el nivel de competencia desarrollada, junto con la descripción de los recursos y material didáctico empleado, orientada a su vez a caracterizar de manera general al bilingüismo en la institución y de la enseñanza del castellano.

En una **tercera parte** haremos a manera de conclusión una interpretación de los datos observados, triangulados con la información documental recopilada y examinada a la luz de los enfoques teóricos de la antropología y lingüística, y vistas en perspectiva hacia la consolidación de una etnoeducación, como la vía mas expedita para la defensa y protección cultural en espacios multiculturales.



PRIMERA PARTE

1. EL PROBLEMA

El estudio de la interculturalidad supone la caracterización de las formas históricas de como 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 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 periodos 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 ella ha sido solventada 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 del dominador.

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, significara para la generación descendiente inmediata, la apropiación de nuevos valores de la cultura que se haya impuesto, la cultura hegemónica. En otras palabras una cultura morirá cuando muera el último hablante propio de esa cultura.

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 la 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 esa comunidad, se convertirían por la mixtura simbólica, en propietarios de una nueva riqueza cultural. Ello ha significado y está motivando 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, y qué aspectos han sido el producto del proceso de transmisión cultural, y cuáles 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 escogido, para los efectos de este trabajo a la región de Paria Grande, núcleo central de asentamiento de la comunidad indígena Piaroa y zona seleccionada como nuestra área de estudio, por el intercambio de esta



comunidad indígena con los sectores populares de la cultura urbana, la de los “criollos” de la región del Amazonas 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 Piaros protegen y al cual acuden por la necesidad de aprender a hablar y leer el castellano, herramienta indispensable para abrirse aun más al 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 Piaroa. El segundo escenario, lo llamamos el del **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 del ocio**, para indicar los nuevos y viejos rituales, festivos, religiosos, lúdicos y deportivos.

La riqueza cultural de estos escenarios multiculturales, supone para la utopía, 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 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 y por ende el lugar para la creación de sentido;



fortalecido aun mas por la especificidad de que en Venezuela se ha establecido como paradigma oficial, con respaldo constitucional para las zonas indígenas, el establecimiento de un régimen de educación intercultural bilingüe (REIB), 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. Ante la presencia de un proceso educativo en el cual confluye en un mismo contexto la lengua castellana junto a varias lenguas indígenas, se pretende de manera general caracterizar el proceso educativo y en particular la manera como se realiza la enseñanza de la lengua castellana como segunda lengua, a un grupo de niños indígenas pertenecientes en su gran mayoría a la etnia piaroa, y en menor cantidad a la etnia hiwi. Para ello se ha seleccionado como institución una escuela multiétnica, la UEB «Alberto Ravell», ubicada en el sector Paria Grande, al sur de Puerto Ayacucho, Estado Amazonas.

El carácter problemático del estudio se sitúa entonces en el estudio de las contradicciones entre el deber ser 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 esa interculturalidad, así como el de determinar los mecanismos y las formas culturales asimiladas que se integran a las formas de identidad Piaroa y la caracterización de las relaciones de convivencia con el mundo “criollo.

En otras palabras, este estudio se orienta hacia la comparación entre las políticas publicas establecidas para los asentamientos indígenas de Venezuela, concretamente para la comunidad Piaroa, en relación con la aplicación del REIB y lo que ocurre en la realidad con ese propósito de multiculturalidad, tanto en



el contexto de la vida cotidiana de esa comunidad, como en el contexto 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 asigna desde la perspectiva etno-educativa, como el centro escogido para propósitos de equilibrio multicultural y de cambio de culturas, intercambios o “mezclas”, transmisión cultural enriquecedora. En síntesis, indagaremos sobre los procesos educativos en un contexto multicultural.

Implica una profundización sobre la coetánea intervención e influencia de las existentes y nuevas 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 o utopía social de la diversidad cultural y lingüística, en general y el plurilingüismo y bilingüismo en particular, inscritas en la propuesta etnoeducativa o pedagogía indígena, formalizados como estrategia oficial educativa en esa región.



2. JUSTIFICACIÓN

Como ya se ha dicho, el enfoque referido a la educación intercultural bilingüe se oficializó mediante el Decreto 283 de la Resolución 750 del Ministerio de Educación, de fecha 20 de septiembre de 1979, el cual ordena la implantación progresiva del REIB en las comunidades indígenas del país. El mismo se fundamentaba en el respeto a las características socio-culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas a fin de promover su incorporación en el proceso educativo nacional. La implantación fue bastante lenta ya que enfrentó dificultades no solo presupuestarias sino también de orden curricular, bibliográfico, de formación docente, entre otras. Pero, sobre todo, la principal debilidad era la falta de políticas de orden lingüístico por parte del Estado, particularmente en lo concerniente a las lenguas indígenas. A pesar de ello, en 1997 se realiza una Jornada Nacional para el relanzamiento del REIB, promovida por la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación. En ese mismo año también se inicia la implantación del Curriculum Básico Nacional (CBN) y la política educativa oficial planteó la necesidad de articular los contenidos del CBN a las propuestas del REIB, adecuándose a las necesidades particulares de cada etnia.

La consulta nacional y regional realizada en 1998 con el propósito de diagnosticar el proceso de implantación del REIB, pretendía establecer además los indicadores que permitieran buscar alternativas para lograr esa articulación. Como resultado de ese diagnóstico, se determinó que la aplicación del Decreto 283 correspondiente al REIB no se había cumplido de manera eficaz ya que, entre otras razones y en términos generales, los organismos educativos oficiales no habían tomado en consideración el multiculturalismo de los pueblos



indígenas. Por esta razón, la Dirección de Asuntos Indígenas decide ejecutar conjuntamente con sus Oficinas Regionales, el Proyecto de Relanzamiento del REIB.

En la Consulta Nacional se produjeron propuestas orientadas a mejorar la calidad de la educación de las comunidades indígenas. En ese sentido, con respecto a una aplicación eficaz del REIB se estableció como prioritario el logro de los objetivos siguientes:

- ▣ determinar los aspectos culturales que, a partir del contexto de las comunidades, deben ser incorporados al proceso de escolarización de los niños indígenas;
- ▣ diseñar estrategias educativas específicas para las escuelas multiétnicas en las cuales, por su carácter pluricultural, se presentan dificultades en el tratamiento de las particularidades lingüísticas de cada etnia.

Igualmente, en el Proyecto de Relanzamiento del REIB se plantearon otras necesidades tales como:

- ▣ la utilización de referencias escritas en ambas lenguas (indígena y castellana) en los ambientes de aula;
- ▣ la elaboración de material didáctico bilingüe que privilegie el desarrollo integral del niño indígena en las áreas cognoscitiva, psicomotriz y afectiva.



En el aspecto curricular, es de hacer notar la propuesta referida a la importancia de la incorporación de las estrategias utilizadas tradicionalmente por la misma comunidad o nacidas allí, en la pedagogía escolar formal. Esto implica la conducción de experiencias de investigación que, como la que nos propusimos realizar revelen, la subjetividad de indígenas (ancianos, padres, familia), tanto desde sus comunidades, como desde la escuela (niños, maestros), implícitas en su pedagogía endógena o su etnopedagogía. Y de esta manera, se destaque la importancia de promover una total participación de las comunidades indígenas en el diseño de su pedagogía, y se constituya en una alternativa que se presente para optimizar los planteamientos de la Educación Intercultural Bilingüe, que surgiría del seno de los dos contextos involucrados, comunidad y escuela, en atención a sus particularidades culturales. Todo lo cual influiría en la pertinencia, tanto de los contenidos curriculares abordados, como de las estrategias pedagógicas a desarrollar y ello, evidentemente, incluye la enseñanza de la lengua castellana.

Tomando en cuenta que en este mismo proceso de evaluación diagnóstica, un porcentaje significativo (33,3 %) de los docentes indígenas manifestaron no disponer de herramientas metodológicas para la enseñanza del castellano, con esta investigación pretendemos contribuir indirectamente con el descubrimiento por parte de los maestros indígenas de su propio hacer pedagógico en lo que se refiere al empleo y pertinencia de las estrategias utilizadas por ellos en la enseñanza de la lengua castellana como segunda lengua. Un quehacer que de intuitivo pueda llegar a ser internalizado y desempeñado con pleno conocimiento de causa. Una vez apropiado el docente



de su *saber-hacer*, podríamos afirmar, con el Padre José Bortoli¹, que esta investigación puede servir para «darle científicidad al proceso» [de enseñanza].

Por otra parte, el tema objeto de esta investigación no ha sido abordado antes, en esta comunidad, según nos lo señalaron, coincidiendo en ello, algunos informantes claves en entrevista personal: profesor Manuel Díaz, docente indígena, director de la UEB «Alberto Ravell» (11 de enero de 2002), Padre J. Bortoli (12 de enero de 2002) y Dra. Maigualida Ocaña, de la Dirección General de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (12 de marzo de 2002).

En síntesis este es un estudio que guarda pertinencia con las herramientas teóricas y metodológicas empleadas por las Ciencias Sociales; y desde allí se aborda el estudio de las implicaciones de los cambios culturales, con los procesos educativos existentes, en este caso socio-educativas en un contexto intercultural.

De su implementación se derivarán diagnósticos que pudieran incidir en el surgimiento de propuestas o estrategias pedagógicas, lo que la justificaría como apoyo para la mejor implementación de una etnoeducación en la zona de estudio.

¹ Sacerdote salesiano que convivió durante muchos años con los yanomami en el Alto Orinoco.



3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. OBJETIVO GENERAL

3.1.1. Analizar el proceso de interculturalidad entre las culturas indígenas y la “criolla” en relación con el proceso educativo general y en especial con el de la enseñanza de la lengua castellana como segunda lengua, en el contexto escolar, conformado por grupos de niños pertenecientes a las etnias indígenas piaroa y hiwi, ubicados en Paria Grande, estado Amazonas, tomando en consideración las implicaciones de sus formas de vida, la pedagogía tradicionalmente empleada en su contexto natural y las estrategias pedagógicas que se han intentado desarrollar formalmente, desde las perspectivas culturales asimiladoras, segregadoras y etnocéntricas y desde la óptica o paradigma etno-educativo.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

3.2.1. Describir los rasgos culturales que caracterizan a las comunidades indígenas de Paria Grande, estado Amazonas, desde una perspectiva histórica bajo la cual puedan examinarse los cambios derivados del proceso de interculturalidad.

3.2.2. Examinar el impacto sociocultural del bilingüismo y plurilingüismo y las características, modos y fines presentes en del aprendizaje formal e informal del castellano.

3.2.3. Analizar los procesos de enseñanza tomando en consideración los referentes teóricos de orden psico-lingüístico, sociolingüístico y



antropológico que fundamentan científicamente el análisis educativo de contextos interculturales bilingües y plurilingües.

3.2.4. Categorizar las estrategias utilizadas por los maestros en el aula durante el proceso de enseñanza de la lengua castellana como segunda lengua.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

A fin de lograr los objetivos establecidos 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. 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 indígenas, particularmente en lo concerniente al establecimiento de las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes. La selección del enfoque etnográfico se apoya en lo expresado en la presentación del trabajo de Martínez (1991), según la cual:

Este enfoque es uno de los que se han demostrado más útiles y fértiles en la exploración y estudio de los problemas de las áreas educacionales, (...) en las cuales la metodología cualitativa se puede aplicar con pleno rigor y eficacia.

Uno de los aspectos de mayor fortaleza metodológica en la investigación etnográfica consiste en la multiplicidad de fuentes de datos utilizadas en forma reiterada, lo que conlleva, además, a darle una mayor validez a la interpretación del investigador. La amplia gama de intereses -sociolingüísticos,



socioculturales, psicolingüísticos- involucrados en el contexto de investigación, le confiere igualmente validez a ésta, en la medida en que se toman en consideración numerosos factores y, por ende, sus efectos en los principales actores (docentes y aprendices) 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 modos de vida apropiadas y adecuadas a esas comunidades

Es de hacer notar que este estudio etnográfico, teniendo lugar en un ámbito específico (*cf.* 1), 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.

Así pues, apoyándonos en el análisis que hacen autores como Taylor y Bogdan (1987), Martínez (1991), Hammersley y Atkinson (1994), Mamak (1994), Rusque (2001), entre otros, sobre las características y ventajas que presenta la etnografía para la investigación educativa, podemos establecer como bases metodológicas de nuestra investigación los aspectos siguientes:

- ▣ la finalidad del estudio es descubrir en un hecho educativo particular (cuáles y cómo son empleadas las estrategias pedagógicas en un proceso de



enseñanza y cual es la realidad de su contexto sociocultural), y no verificar hipótesis preconcebidas;

- ▣ la orientación del proceso de investigación se caracterizará por su apertura y flexibilidad, lo cual se concreta en la participación centrada en el respeto a la comunidad, su entorno y su cultura;

- ▣ los procedimientos y técnicas a utilizar se fundamentarán en la exploración dinámica de la realidad.

4.2. MÉTODOS, INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

4.2.1. LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

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



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

La observación participante además de suministrar información esencial al investigador, lo orienta en la elaboración de instrumentos de investigación o en la conducción de entrevistas. Ello, a su vez, involucra sus propias intuiciones con base en los fundamentos teóricos que apoyan su trabajo. Así, el marco teórico no sólo ayuda a determinar pautas para la observación, sino que también aporta elementos para establecer relaciones entre eventos observados o para explorar algunos datos específicos. En este sentido, elaboramos dos instrumentos, una guía de observación y una encuesta socioeconómica (cf. anexos 1 y 2, respectivamente). En la guía de observación se agruparon en categorías los eventos a observar, enmarcándolos en el ámbito o contexto en el que tuvo lugar cada uno de ellos. Igualmente, se anotaron las opiniones o expresiones de las personas y nuestros comentarios al respecto. La encuesta socioeconómica nos permitió obtener información de tipo demográfico y sociocultural de los habitantes de la comunidad, así como datos sobre sus actividades económicas y nivel de vida.

A partir de la clasificación propuesta por Junker en lo que se refiere a los modos o roles utilizados por los investigadores para su inserción en una comunidad, podemos precisar que para nuestro estudio hemos asumido el rol de *observador como participante*. Según Junker, (citado en Vessuri, 1973):



Este rol, en el cual las actividades del observador como tal son dadas a conocer públicamente desde el comienzo, es significativo puesto que dichas actividades son apoyadas en mayor o menor grado por las personas en la situación estudiada y son intencionalmente no disfrazadas. El rol puede facilitar acceso a una amplia gama de información... (p. 11)

En efecto, desde la primera visita a la comunidad hicimos saber con claridad a las personas con posiciones relevantes en el grupo, el objetivo de nuestra investigación así como las actividades a realizar para alcanzarlo y la ayuda que esas personas podían darnos, todo lo cual facilitó ciertamente el acceso a la información.

4.2.2. LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Además de la observación participante, la entrevista constituye una técnica que proporciona significativos resultados en el desarrollo de un estudio etnográfico. Si bien es cierto que la observación directa permite verificar datos en la recolección de la información, el registro de las respuestas a preguntas realizadas de manera informal a ciertos informantes, es una alternativa válida ante la imposibilidad de observar un determinado acontecimiento o para complementar la observación de éste. De hecho, los grupos informales frecuentemente suministran información relevante.

Así pues, en una investigación cualitativa como la nuestra, las entrevistas se caracterizaron por su apertura, flexibilidad y dinamismo, asumiendo lo que

Taylor y Bogdan (1987) denominan *entrevistas en profundidad*², a saber, entrevistas cualitativas abiertas, no directivas, no estructuradas ni estandarizadas. Debido a su informalidad, estos encuentros conversacionales nos permitieron la libertad de tratar distintos temas por lo que fueron muy útiles durante la observación participante. No obstante, para asegurarnos de que esa diversidad de temas incluyera los aspectos claves a explorar, utilizamos la guía de entrevista que, sin ser un protocolo estructurado, contiene una lista de los aspectos a tratar con los informantes. En algunos casos estas entrevistas fueron grabadas y en otros la información obtenida fue registrada en un «cuaderno de bitácora», el diario de campo, en donde se transcribía la conversación y se añadían los atributos utilizados por el entrevistado a situaciones, objetos, personas, etc. (cf. 4.2.4.).

4.2.3. LOS INFORMANTES CLAVES

Como investigadores, no establecimos a priori un número determinado de informantes ni características especiales de éstos. Fue necesario de antemano lograr un buen *rapport* con los que serían nuestros futuros informantes.

Ahora bien, todos los habitantes de la comunidad podían ser eventuales informantes de quienes era posible observar su comportamiento o anotar sus opiniones puesto que cada uno de ellos tenía la posibilidad de ofrecernos información diferente en cantidad y en contenido. Sin embargo, a través de la observación participante logramos definir de manera progresiva un cierto

² «Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.» (p. 101)



«perfil» de las personas que serían nuestros informantes claves, tomando en cuenta la posición social ocupada dentro de la comunidad, así como la valoración o respeto de ésta con respecto a esas personas. De esta manera, siete personas cuyas ocupaciones -docentes, artesano-apicultor, monitor deportivo, responsable político (comisario)- gozaban del reconocimiento de la comunidad, integraron el grupo de nuestros informantes, dos de los cuales fueron informantes claves. La información que ellos nos proporcionaron, sus opiniones acerca de su forma de pensar y de actuar, su forma de ver el mundo, en fin, nos aportó elementos para comprender y respetar su cultura. Los detalles de sus experiencias y relatos están recogidos en la segunda parte de este trabajo. Sus verdaderos nombres fueron sustituidos por las iniciales de éstos o por seudónimos a fin de preservar su anonimato. (*cf.* p. 62)

4.2.4. EL DIARIO O CUADERNO DE CAMPO

Las notas registradas durante el desarrollo del estudio etnográfico recogen de manera clara y detallada los datos obtenidos en la recolección de la información. Se trata del diario o cuaderno de campo el cual sobrepasa los estrechos límites de una simple agenda de anotaciones (*cf.* 5.10.).

Efectivamente, el diario de campo constituyó para nosotros un instrumento ampliamente útil y orientador que nos permitió, entre otras actividades:

- ▣ tomar notas antes, durante y después del trabajo de campo;
- ▣ describir escenarios, acontecimientos, personas, lenguaje gestual, experiencias;

-
- ▣ esbozar temas y aspectos a tratar en las entrevistas a en profundidad y retomarlos de ser necesario;
 - ▣ recoger notas sobre expresiones relevantes durante las conversaciones;
 - ▣ registrar nuestros comentarios o interpretaciones de lo observado o acerca de las entrevistas informales;
 - ▣ anotar nombres, direcciones, referencias u otros datos concretos como palabras o expresiones en lengua indígena, por ejemplo;
 - ▣ dibujar objetos, animales o figuras antropomorfas.

En consecuencia, el diario de campo integra las notas referidas a la información obtenida mediante la observación participante y las entrevistas en profundidad, a los propios comentarios y propósitos del investigador. En nuestro caso sirvió, además, para establecer algunos elementos del marco teórico que fundamenta la investigación, posterior a una conversión de esas notas en datos agrupados y ordenados de acuerdo a un criterio espacio-temporal.

4.3. LA TRIANGULACIÓN

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



- ▣ De las fuentes de investigación, o confirmación de las interpretaciones basadas en una fuente de información, acudiendo a otra fuente de información, lo cual implicó comparar información acerca de un mismo hecho.
- ▣ De las técnicas utilizadas para recoger los datos, o comparación de la información que obtuvimos mediante técnicas distintas como la observación participante, la entrevista en profundidad y la revisión documental.³
- ▣ Triangulación «entre investigadores», como resultado de la investigación en equipo (los autores), al comparar las interpretaciones de cada uno sobre un mismo evento observado o sobre un mismo acontecimiento observado en distintos momentos del trabajo de campo.

A partir de estos fundamentos de orden metodológico, podemos, en términos generales, sintetizar las actividades, instrumentos y técnicas utilizados en la conducción del estudio etnográfico de la manera siguiente:

- ▣ elaboración de la guía de observación
- ▣ elaboración y aplicación de la encuesta socioeconómica
- ▣ observación participante y toma de notas en el diario de campo
- ▣ entrevistas en profundidad a informantes a partir de la guía de entrevista
- ▣ grabación y filmación de clases y de conversaciones y actividades cotidianas
- ▣ toma de fotografías
- ▣ triangulación en sus diversas modalidades
- ▣ interpretación de la información

³ Podemos relatar como experiencia la comprobación de nuestra interpretación sobre la práctica pedagógica del educador indígena en el marco del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, a partir de la revisión de un documento sobre la evaluación nacional del REIB, a través del análisis de la información obtenida en una conversación con algunos docentes en una sala de la escuela y de las notas registradas en el diario de campo durante la observación de clases.

5. MARCO CONCEPTUAL

CONCEPTOS OPERATORIOS

A lo largo de este estudio son utilizados ciertos conceptos 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 término. Así pues, proponemos estos conceptos operatorios con la finalidad de respaldar de manera inequívoca las referencias que a ellos se haga en los diferentes capítulos que comprende la investigación.

- ▣ **1. Adquisición (del lenguaje):** desarrollo y manejo progresivo y simultáneo de las funciones y de los conocimientos que condicionan la actividad lingüística del niño (Galisson, R. y Coste, D., *Dictionnaire de Didactique des Langues*).
- ▣ **2. Aprendizaje:** cambio en la disposición o capacidad humana que puede ser retenido y que no es simplemente atribuible al proceso de crecimiento (Gagné, R. M., *Las Condiciones del Aprendizaje*).
- ▣ **3. Bilingüe:** persona que usa alternativamente dos lenguas (Weinreich, U., *Lenguas en Contacto*).
- ▣ **4. Competencia:** conocimiento interno o posesión intuitiva que tiene un hablante nativo idealizado de su propia lengua, con independencia de que sea consciente o no de ese conocimiento (Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M. A., *Diccionario de Lingüística Moderna*).
- ▣ **5. Competencia comunicativa:** término introducido por D. Hymes (1968) para referirse al dominio de las reglas de tipo social, cultural y psicológico que rigen el uso del lenguaje en los distintos contextos sociales (*Ibid*).
- ▣ **6. Competencia discursiva:** capacidad de combinar formas lingüísticas para producir textos orales o escritos, así como también la capacidad de interpretarlos. También se le denomina competencia textual (Muñoz, C. (Editora), *Segundas Lenguas. Adquisición en el Aula*).

-
- ▣ **7. Competencia lingüística:** es la que un niño adquiere por sí mismo en contacto con personas que hablan una lengua determinada y que, como reconocen todos los estudios de psicolingüística, se alcanza en lo fundamental hacia los cuatro años en la lengua materna (González Nieto, L., *Teoría Lingüística y Enseñanza de la Lengua*).
 - ▣ **8. Competencia pragmática:** habilidad para hacer un uso estratégico del lenguaje en un medio social determinado, según la intención y la situación comunicativa; es saber ejecutar acciones sociales mediante el empleo adecuado de signos lingüísticos, o de signos de otros códigos no lingüísticos, utilizados de acuerdo con unas intenciones y con unos fines deseados (Rincón Castellanos, C. A., *Curso de Español como Lengua Materna*) [Página web en línea].
 - ▣ **9. “Criollización”:** 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.
 - ▣ **10. Contexto escolar/formal:** en estos contextos, la exposición a la segunda lengua es el resultado de un proceso de intervención educativa que programa y regula la cantidad y el tipo de *input* y de interacción al que tendrá acceso el estudiante de segundas lenguas. En la mayoría de los casos, la adquisición de segundas lenguas en contextos formales tiene lugar en el aula (Muñoz, C. (Editora), *Op. Cit.*).
 - ▣ **11. Diario/Cuaderno de campo:** relato continuo de la conducta del investigador; no sólo incluye un registro del trabajo de campo sino también las propias dificultades y sentimientos personales del etnógrafo (Hammersley, M. y Atkinson, P., *Etnografía. Métodos de Investigación*).
 - ▣ **12. Diglosia:** utilización diferenciada de dos variedades [lingüísticas], claramente identificables como tales (...), una de ellas usada en situaciones

públicas y formales y otra, en la vida cotidiana (Ferguson, cit. por González Nieto, L., *Teoría Lingüística y Enseñanza de la Lengua*).

- ▣ **13. Educación Intercultural Bilingüe (EIB):** es aquella que basada en los principios y fundamentos de la educación propia de cada pueblo indígena, en su idioma, cosmovisión, valores, mitología, espiritualidad y organización social, es complementada sistemáticamente con la enseñanza del castellano fortaleciendo y ampliando la cultura propia, y al mismo tiempo apropiando en forma crítica y selectiva, otros conocimientos y técnicas pertenecientes a otras culturas a través de la interculturalidad (*Políticas Nacionales de Educación Intercultural Bilingüe*. Encuentro Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas, Caracas).
- ▣ **14. Enseñanza:** consiste en proyectar, orientar y dirigir las experiencias concretas de trabajo reflexivo de los alumnos, sobre los datos de la materia escolar o de la vida de la humanidad (Mattos, L. A., *Compendio de Didáctica General*).
- ▣ **15. Estrategia pedagógica:** secuencia de acciones y operaciones que se relacionan formando una estructura peculiar con una dinámica propia, en tanto que en ella se aspira al cumplimiento de objetivos (García Ramis, L. J., Valle Lima, A. y Ferrer López, M. A., *Autoperfeccionamiento Docente y Creatividad*).
- ▣ **16. Etnia:** grupo de personas que tienen en común la cultura, la historia y las costumbres (Morán, E. F., *La Ecología Humana de los Pueblos de la Amazonia*).
- ▣ **17. Etnoeducación:** educación indígena específica (Mosonyi, E. E., *Veinte Años de la Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela. 1979-1998: Logros, Deficiencias y Nuevos Retos*).
- ▣ **18. Etnografía:** descripción del estilo de vida de un grupo de personas que viven juntas (ethnos), es decir, cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos (Martínez, M., *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*).
- ▣ **19. Intercultural:** resultado del proceso por el cual se da un intercambio de valores culturales entre dos o más culturas, sin menoscabo de los propios y en igualdad de valoración (Setién, A., *Realidad Indígena Venezolana*).

-
- ▣ **20.. Interlengua:** variedad de lengua de un bilingüe aún no equilibrado y que es también una estructura comparable a la que los generativistas postulan para la adquisición de la lengua materna (Selinker, cit. por Cuq, J.-P., *Une Introduction à la Didactique de la Grammaire en Français Langue Étrangère*).
 - ▣ **21. Lengua:** producto social de la facultad del lenguaje y conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos (Saussure, F., *Curso de Lingüística General*).
 - ▣ **22. Lengua castellana:** lengua cuyo nombre se debe al de la comunidad lingüística de Castilla, que habló esta modalidad románica en tiempos medievales, siendo el término español, de origen relativamente reciente, adoptado de manera oficial por la Real Academia Española. En los países hispanoamericanos se entienden como sinónimos los términos castellano y español (Zamora, S., *Historia del Idioma Español. ¿Castellano o Español?*) [Página web en línea].
 - ▣ **23. Lengua indígena independiente:** lengua autóctona que no pertenece o no ha podido ser ubicada aún en ninguna de las familias lingüísticas tradicionalmente conocidas, por ejemplo el piaroa (uwotjüja), el guajibó (hiwi), o el yanomami (Mosonyi, E. E. y Mosonyi, J. C., *Manual de Lenguas Indígenas de Venezuela*, Tomo I).
 - ▣ **24. Lengua materna/LM:** primera lengua que aprende una persona en la infancia (Muñoz, C., *Aprender Idiomas*).
 - ▣ **25. Multiétnica:** condición referida a grupos dentro de sociedades con una serie de etnias diferentes, de distinto origen geográfico y cultural (Morán, E. F., *Op. Cit.*).
 - ▣ **26. Observación participante:** estudio sistemático de hechos espontáneos durante el tiempo en el que están ocurriendo, con el fin de obtener un conocimiento más amplio de la situación (López de Ceballos, P., *Un Método para la Investigación-Acción Participativa*).
 - ▣ **27. Pedagogía indígena:** formas de socialización de la etnia [Cf. Etnoeducación] (Mosonyi, E. E., *Op. Cit.*).

-
- ▣ **28. Psicolingüística:** línea global de investigación dirigida a elaborar una teoría cognoscitiva del lenguaje que pueda ser explicada a la luz de la conducta humana como hecho integral (Barrera Linares, L. y Fraca de Barrera, L., *Psicolingüística y Desarrollo del Español II*).
 - ▣ **29. Segunda lengua/L2:** lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz (Muñoz, C., *Aprender Idiomas*).
 - ▣ **30. Sociolingüística:** estudio del lenguaje en su contexto sociocultural (Baylon, C., *Sociolinguistique. Société, Langue et Discours*).
 - ▣ **31. Trabajo de campo:** incluye tres actividades principales. La primera se relaciona con una interacción social no ofensiva: lograr que los informantes se sientan cómodos y ganar su aceptación. El segundo aspecto trata sobre los modos de obtener datos: estrategias y tácticas de campo. El aspecto final involucra el registro de los datos en forma de notas de campo escritas (Taylor, S. J. y Bogdan, R., *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*).



6. MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

6.1. EN EL ÁMBITO NACIONAL

La educación específica dirigida a los pueblos y comunidades indígenas de Venezuela, concebida como intercultural y bilingüe, está fundamentada en la legislación del Estado venezolano de manera explícita. Así, las disposiciones legales referidas a dicho modelo educativo están contenidas principalmente en: la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación y su Reglamento General, la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente y, de manera especial, el Decreto Presidencial N° 283. Asimismo, se hace referencia al uso de las lenguas indígenas en el reciente Decreto del 27 de mayo de 2002.

6.1.1. CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (1999)

Título I. Principios Fundamentales

Artículo 9. El idioma oficial es el castellano. Los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República, por constituir patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad.

El Artículo 9 de nuestra Constitución establece de manera inequívoca la coexistencia oficial de las lenguas indígenas y de la lengua castellana, a un mismo nivel de importancia para la Nación venezolana. La lengua constituye, entre otros aspectos, un acervo de identidad socio-cultural que confiere sentido de pertenencia a los habitantes de una nación. En consecuencia, el hecho de que en Venezuela las lenguas indígenas y castellana sean consideradas como oficiales por mandato constitucional, puede entenderse como la oficialización, igualmente, de la diversidad lingüística y, por lo tanto, cultural.



Título III. De los Derechos Humanos y Garantías, y de los Deberes
Capítulo VIII. De los Derechos de los Pueblos Indígenas

Artículo 119. El Estado reconocerá la existencia de los pueblos y comunidades indígenas, su organización social, política y económica, sus culturas, usos y costumbres, idiomas y religiones, así como su hábitat y derechos originarios sobre las tierras que ancestral y tradicionalmente ocupan y que son necesarias para desarrollar y garantizar sus formas de vida...

El Artículo 119 de la Carta Magna no sólo reafirma el reconocimiento de las lenguas indígenas establecido en el Artículo 9, sino que, además, va mucho más allá al valorar los otros elementos a los que hacíamos referencia antes, como formadores del patrimonio nacional: formas de organización, culturas, usos y costumbres, religiones, hábitat. La importancia de esta valoración se expresa en la práctica, en la objetivización de los pueblos y comunidades indígenas y de su realidad social. Esta objetivización implica que el estado venezolano debe garantizar el disfrute de sus derechos a los pueblos indígenas, en lo sucesivo, constitucionalmente «existentes».

Artículo 121. Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados de culto. El Estado fomentará la valoración y difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, los cuales tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones.

El Artículo 121 define desde el punto de vista conceptual la política lingüística que establece el Estado venezolano para la atención que deben recibir los pueblos indígenas en materia educativa y cultural. De esta manera, el *Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (REIB)*, establecido en el Decreto N° 283, adquiere carácter constitucional y como tal se constituye en derecho

fundamental para las comunidades indígenas y al cual el Estado debe dar cumplimiento a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) y demás organismos competentes.

6.1.2. LEY ORGÁNICA PARA LA PROTECCIÓN DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE (1998)

Artículo 36. Derechos Culturales de las Minorías

Todos los niños y adolescentes tienen derecho a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o creencias y a emplear su propio idioma, especialmente aquéllos pertenecientes a minorías étnicas, religiosas, lingüísticas o indígenas.

Artículo 60. Educación de Niños y Adolescentes Indígenas

El Estado debe garantizar a todos los niños y adolescentes indígenas, regímenes, planes y programas de educación que promuevan el respeto y la conservación de su propia vida cultural, el empleo de su propio idioma y el acceso a los conocimientos generados de su propio grupo o cultura. El Estado debe asegurar recursos financieros suficientes que permitan cumplir con esta obligación.

6.1.3. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (1980)

Título III. Del Régimen Educativo

Capítulo I. De las Actividades Educativas

Artículo 51. El Estado prestará atención especial a los indígenas y preservará los valores autóctonos socioculturales de sus comunidades, con el fin de vincularlos a la vida nacional, así como habilitarlos para el cumplimiento de sus deberes y disfrute de sus derechos ciudadanos sin discriminación alguna. A tal fin se crearán los servicios educativos correspondientes. De igual modo, se diseñarán y ejecutarán programas destinados al logro de dichas finalidades.

6.1.4. REGLAMENTO GENERAL DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (1986)

Título III. Del Régimen Educativo

Capítulo I. De las Actividades Educativas

Artículo 64. En los planteles educativos ubicados en zonas indígenas, se aplicará el régimen de educación intercultural bilingüe. En el

diseño curricular de dicho régimen se incluirán los conocimientos, valores, artes, juegos y deportes tradicionales fundamentales de los respectivos grupos étnicos indígenas, así como la historia y literatura oral de los mismos y su interrelación con la cultura y la vida nacional.

El Artículo 64 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación señala, de manera explícita, lo considerado en el Artículo 51 de dicha Ley en lo que se refiere a crear programas y servicios educativos destinados a prestar «atención especial a los indígenas». Asimismo, el Artículo 64 establece los contenidos curriculares que deben contemplar dichos programas, en cumplimiento de lo dispuesto en el Artículo 51 de la Ley donde se expresa la intención del Estado de preservar los valores socioculturales de las comunidades indígenas y de vincularlos a la vida nacional.

6.1.5. DECRETO N° 283 (1979)

El Decreto N° 283, de fecha 20 de septiembre de 1979, ordena la implantación progresiva del REIB en los planteles ubicados en las comunidades indígenas de Venezuela. Este Decreto constituye el instrumento fundamental para lograr los objetivos establecidos por la Constitución, en su Artículo 121 y por el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, en su Artículo 64. Dichos Artículos, como ya hemos visto, establecen los dos principios de base de la educación dirigida a las comunidades indígenas, a saber, su carácter intercultural y bilingüe. En ese sentido, la Resolución 750, de fecha 7 de julio de 1988 del -para ese entonces- Ministerio de Educación, dispone en su Artículo 5 cuál debe ser el plan de estudio correspondiente a nivel de Educación Básica para el sector indígena. Sin embargo, la implantación del REIB no excluye la



enseñanza sistemática de los contenidos propios del Currículo Básico Nacional (CBN).

Otros instrumentos jurídicos relacionados con la Educación Intercultural Bilingüe son la Resolución N° 952, del 6 de agosto de 1993, mediante la cual se crean los Centros Pilotos de Capacitación Docente en ese modelo educativo. Por su parte, la Resolución N° 954, de la misma fecha, dispone la extensión de la Educación Intercultural Bilingüe desde el nivel de preescolar y la creación de nichos lingüísticos.

En este marco de referencia, se estableció un convenio de cooperación de UNICEF con el MECD a partir del año 2000, a través del Viceministerio de Asuntos Educativos y la Zona Educativa del Estado Amazonas, para el relanzamiento del REIB, según los lineamientos pautados por la Dirección General de Asuntos Indígenas.

Finalmente, el Decreto del 27 de mayo de 2002 reafirma la promoción y ampliación del uso oral y escrito de las lenguas indígenas ya consagradas en la Constitución como idiomas oficiales, al mismo título que la lengua castellana.

6.2. EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL

- ▣ La Declaración Americana sobre los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas, aprobada por la Comisión Interamericana sobre los Derechos Humanos, en 1997.
- ▣ El Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en los países independientes, de la OIT- ONU, 1989.



- ▣ La Resolución 47/135 del 18 de diciembre de 1992, de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, la cual adopta la declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas.
- ▣ La Declaración de Recife, Brasil, del 9 de octubre de 1987, durante el XXII Seminario de la Asociación Internacional para el Desarrollo de la Comunicación Intercultural.
- ▣ La Declaración Universal de los Derechos Colectivos de los Pueblos, de 1990, hecha en Barcelona, España, la cual señala que todos los pueblos tienen derecho a expresar y a desarrollar su cultura, su lengua y sus normas de organización y, para hacerlo, a dotarse de las propias estructuras políticas y educativas, de comunicación y de administración pública, en marcos políticos diferentes.
- ▣ La Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, que en su Artículo 23, numerales 1, 3 y 4 establece los principios siguientes:
 - ◆ La educación debe contribuir a fomentar la capacidad de autoexpresión lingüística y cultural de la comunidad lingüística del territorio donde es impartida.
 - ◆ La educación debe estar siempre al servicio de la diversidad lingüística y cultural y las relaciones armoniosas entre comunidades lingüísticas de todo el mundo.
 - ◆ En el marco de los principios anteriores, todo el mundo tiene derecho a aprender cualquier lengua.



7.7. MARCO TEÓRICO

7.1 La interculturalidad en la historia

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 la 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 esos escenarios jerarquiza los lenguajes otorgándole a uno la etiqueta de primer lenguaje, al lenguaje dominante. En donde no se haya implantado 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 en una confrontación en donde las lenguas “nacionales” impiden el desarrollo de las lenguas indígenas o diglosicas.

Obviamente una derivación de este estado de cosas que otorga la historia, ha posibilitado en los últimos años, después de la 2da Guerra Mundial, la entronización de una cultura de la paz que llama al acercamiento con los



pueblos, a la aceptación mutua, a la convivencia, obviamente claro esta con las reservas imperialistas de las tres potencias militares mas importantes en el mundo: Francia, Inglaterra y Estados Unidos. Es decir se hace notable la dimensión política de la interculturalidad cuando por la vía de los hechos, se han creado instituciones que convocan a ese llamado implementando para ello programas de ayuda social y económica para romper con lo que subyace en todos esos conflictos humanos: la pobreza, la exclusión social.

Como un hecho histórico social se destaca la dimensión política de la interculturalidad, que convida a la concordia social a la convivencia por la vía de ordenamientos legales o paradigmas civilizatorios que exhortan a derrotar de la faz de la tierra el racismo, el fascismo, la xenofobia y la intolerancia social y la violencia entre pueblos. En tal sentido se refuerza el discurso de la aceptación de las diferencias, de la diversidad social como sinónimo de riqueza humana.

Para reforzar el discurso político de la interculturalidad, se echa mano a constructos éticos o paradigmas como el del respeto a los valores del otro, en contextos migratorios intercontinentales y en diferentes religiones o estatus socioeconómicos. Aun mas la convivencia se respalda con el desideratum adicional de que la interculturalidad implica un intercambio de saberes entre las culturas originarias y las culturas “universales”, ello lo llaman interculturalidad científica, pues los saberes en relación producirían el desarrollo de la ciencia y la tecnología “para beneficio de la humanidad”.

No obstante tras el finiquito de la última conflagración mundial engrosan a la dimensión política de la interculturalidad varias subdimensiones o



categorías vividas como experiencia histórica en regiones, países o comunidades, experiencias consideradas positivas para la convivencia, transformadas esta vez en paradigma político intercultural o del discurso de la interculturalidad, conformada por la plurinacionalidad, la comunitariedad, lo multicultural, lo multilingüe y lo productivo. Como *plurinacional* vemos orientada por esa idea la Unión Europea, sembrando una “conciencia europea”, apertura de fronteras, moneda única. Integración y migración libre de pueblos.

La *comunitariedad* implica una reciprocidad interna o de acceso espacial inmediata o cercano. Lo *multicultural* es un exhorto también. Independientemente de que sea un hecho histórico en alguna región del planeta, lo multicultural es un paradigma una propuesta política de convivencia humana, implica la convivencia pacífica en un mismo estado de varias culturas y valorando por igual los aportes de varias culturas. Lo multilingüe implica la posibilidad de interrelacionarse indistintamente en una variedad lingüística, bien sea en una opción bilingüe o plurilingüe, con el mismo peso o valoración social evitando la diglosia o adopción de cada una de las lenguas para determinados contextos o situaciones, sino utilizar cualquier lengua en cualquier contexto. El componente o categoría productiva o productivista engrosa el paradigma o la propuesta que supone que en esa interrelación se busca el desarrollo científico, tecnológico y económico.

7.2 La Interculturalidad y la Cultura Globalizante

La interculturalidad como propuesta multicultural es una reacción a filosofía asimilacionista, a la “uniformización” de la globalización, El asumir la interculturalidad como propuesta implica confiar en que es posible construir



relaciones más racionales entre los seres humanos, respetando sus diferencias. EL mundo contemporáneo, cada vez más intercomunicado, es también un mundo cada vez más intercultural como situación de hecho en el que, sin embargo, pocas culturas {y en el límite una sola) disponen de la mayor cantidad de recursos para difundir su prestigio y desarrollarse. Es decir, vivimos en un mundo intercultural en el que tiende a imponerse una sola voz. La propuesta por la interculturalidad como principio rector se opone radicalmente a esa tendencia homogeneizante, culturalmente empobrecedora. Se fundamenta en la constatación de hecho de esas relaciones interculturales afirma que un mundo que no asuma su diversidad cultural, como riqueza y como potencial a largo plazo se torna inviable

Es evidente que en cada contacto cultural existe una motivación determinada, una afinidad religiosa, lingüística, etc. Pero cuando ese contacto se impone por la vía del dominio, las relaciones de poder y la desigualdad, estamos en presencia de la subordinación de una cultura sobre otra, es decir de una asimilación o aculturación o absorción de los valores culturales de la cultura dominante por parte de la cultura dominada o sometida por la estructura política. En general es una propuesta de “uniformización” cultural lo es, a su vez, de raquitismo social.

En el fondo de esta “uniformización” cultural se esconden los más consolidados modelos de monoculturalismo cargados de una fuerte marginación que tiende a situar a los "otros" en guetos -bajo el argumento de un presunto respeto a su especificidad- o, también, a someterlos a un proceso de asimilación. En este modelo se sitúan tanto las tendencias de asimilación desde



un etnocentrismo férreo, hasta las de una pluralidad acrítica que casi invita al aislamiento de las culturas originarias sobrevivientes.

7.3 La Interculturalidad y los Sistemas de Vida para la Convivencia

El estudio de los procesos de interculturalidad, a partir del cual sociedades diferentes entran en contacto en variadas formas de relaciones, implica, desde el punto de vista de las Ciencias Sociales, abordar un instrumento teórico que permita explicar como se generan esas relaciones humanas, de que manera esas diversas culturas se encuentran y establecen normas y patrones de mutua obligación y de que modo se presentan, se imponen y bajo que abstracción se aceptan distribuciones jerárquicas de poder, como sinónimo de un orden necesario y único para la sobrevivencia como grupo, tanto simbólica como de naturaleza económica.

Esto es básico para el presente trabajo, pues supone un intercambio surgido inicialmente de la necesidad económica o social, que motiva la aproximación entre culturas diferentes. Al respecto la antropología permite esa posibilidad, pues históricamente se desarrolla con el objetivo de estudiar las “culturas exóticas” para que de esa forma se dieran las pautas fundamentales, para llevar a cabo desde occidente tanto misiones religiosas o posesiones territoriales, con respaldo de ejércitos o grupos armados, es decir surgido como una necesidad dentro de los planes coloniales y neo-coloniales.

En tal sentido es oportuno destacar la obra de la Dra. **Mercedes Fernández Martorell** “Antropología de la Convivencia”, quien reflexiona sobre como los actores de nuestra especie humana, construyen su identidad

individual y colectiva, asumen una jerarquía social necesaria, que varía desde las más conocidas correspondientes con el fraccionamiento natural o biológico como el de la edad y el género, que le asigna roles y status, de acuerdo con el grupo social al que pertenezca, joven o viejo, mujer u hombre, hasta distintas y más complejas relaciones humanas, que varían de una cultura a otra, exhiben una heterogeneidad de status y roles, ubicados en el orden religioso, político, etc., y que en cada caso dan muestras de lo que se ha denominado sistemas de vida o culturas y en cuyo estudio y reflexión tiene origen la antropología.

Puesto que la motivación inicial para llevar a cabo los estudios de tipo antropológico, tuvo su origen en los encuentros culturales, violentos o no, era obvio que estuviera allí el origen de la antropología, como un hecho concreto de reconocimiento del otro, de la otredad. Estos encuentros, generalmente caracterizados y orientados hacia la dominación cultural, también suponían la construcción de abstracciones, discursos o justificaciones que condujeran a una “convivencia”, basados en patrones y reglas básicas predeterminadas; y obviamente con las prerrogativas para la cultura dominante.

Solo el tiempo va mostrando la permanencia de esa convivencia intercultural. Al respecto Fernández Martorell, señala que cuando la diversidad se consolida con el tiempo, como una nueva unidad cultural, se ha dado el cambio, se ha construido la *civitas*, como resultado del desarrollo de un *“proceso de comunicación de convivencia estable entre diferentes culturas”*. Dice: *“El cambio que se plantea es el de la creación de estabilidad, de permanencia de las relaciones entre diferentes culturas –en un mismo sistema o sociedad- a partir de la construcción de las civitas. Da lo mismo ahora que aludamos a urbes mínimas o grandes”* (p.22) Y agrega más adelante: *“Es evidente que la definición y delimitación*

del territorio que representa una civitas, así como la definición de quiénes son los actores definidos como ciudadanos, es el resultado de larguísimos procesos de asociaciones, guerras, conquistas, encuentros y desencuentros”.

La especie humana, al igual que el resto de las especies, se reconoce inicialmente a partir de las características físico-anatómicas y entre ellos las del sexo. La diferencia entre ambos estriba en que la pervivencia de la especie humana y su reproducción biológica se lleva a cabo mediante la producción simbólica de su quehacer cotidiano. Esa producción simbólica tiene su expresión en el habla, pero ésta solo será posible, gracias a la presencia de grupos humanos, pues genéticamente no se posee información al respecto.

En este sentido la noción primaria del otro, asimila en primera instancia una diferencia, la de género (hombre o mujer) la categorizará y la diferenciará. Es una abstracción que ocurre en todas las culturas, pero de distintas maneras, de acuerdo con lo estipulado en cada una de ellas. Esa diferencia se reflejará en sus vestimentas y en la función social necesaria y complementaria dentro de la organización social. Ello implicará jerarquía interna y dominio de uno sobre otro, basado en reglas, leyes o pautas de comportamiento que conformaría el sistema de vida de cada comunidad.

Al respecto podemos tomar como ejemplo lo mencionado por Fernández, a propósito de la cultura Zapoteca (México). Dice: *“Tal situación ha sido ideada, inventada simbólicamente, por los actores de su cultura. Le supone instalarse como protagonista de una lógica de oposiciones, correlaciones, exclusiones, compatibilidades e incompatibilidades entre mujeres y hombres zapotecos”* (p. 53)



Es la lógica que permite construir identidad cultural, pues esa lógica diferencial por género, no implica en si un reconocimiento de igualdad o diferencia entre hombre-mujer, sino una semejanza, que contiene los dos términos.

No obstante la construcción de identidades puede sufrir cambios, modificaciones. Nuevos comportamientos pudieran derivarse no solo de los cambios del hábitat o ecosistema, sino del establecimiento de nuevos niveles de convivencias con culturas vecinas, de manera permanente, estable. (civitas)

“El método para sobrevivir en las civitas es el mismo que se utiliza para la construcción del género, siempre, en toda sociedad. Se generan diferencias entre los actores a partir de procesos de abstracción.” La construcción de género conlleva de manera universal al reconocimiento de particulares relaciones de parentesco, que se agregan a los códigos de convivencia cultural, entre ellos la universal prohibición del incesto. Ello permitirá establecer calificativos de identificación en la organización social a madre, padre, tíos, hermanos, etc.

La adscripción en los sistemas de vida de abstracciones derivadas del reconocimiento diferencial a partir de las características físico-anatómicas, supone además de la diferencia de género, también la de la edad. Evidentemente los grupos humanos se conforman culturalmente, como una ampliación de la unidad simple hombre-mujer, pero imbricada a esta relación va el factor edad. Originariamente es el mundo del adulto el que ejerce particular hegemonía sobre el resto de la sociedad. No obstante cada cultura construye su concepto de niño(a), adulto(a) y viejo(a); y a partir de esa diferencia se elaboran los status y roles necesarios para la organización del sistema de vida. En ese sentido las mujeres son reconocidas en casi todas las



culturas como las mas indicadas o capacitadas para el sostén alimenticio de la descendencia, papel que se deriva de la imposición biológica de amamantamiento de la prole. A los hombres les fue asignado, mayormente, el papel de cuidador y protector, tanto de esa prole como de los sistemas de vida. Para tal efecto son formados para la caza y la pesca y de su destreza en esa área se derivaría su papel como guerrero y por ende sus liderazgos políticos, completados a su vez cuando estos son capaces de lograr la representación religiosa, garantía de bienestar y prosperidad para el colectivo.

La construcción de la edad, varía de una cultura a otra. Para los viejos, por lo general, les fue asignado el papel de consejeros, visionario, mediador, jefe de la comunidad y hasta sacerdote.

La asignación de diferencias de roles derivados de la pertenencia a un determinado genero y edad, no implican en la mayoría de los casos, desigualdad y dominio, se interpreta como una estrategia para conservar la unidad como grupo, su fortaleza cultural.

7.4. Interculturalidad y Transmisión Cultural

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 en esa relación, es decir dependiendo del papel receptor o transmisor 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 culturas “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, aún las mas aisladas del globo terráqueo, están en una 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 amplia la visión y perspectiva de aquella antropología, influenciada por la vieja arqueología, que se limitaba solo a hacer la presentación descriptiva de las culturas, mediante la detección, clasificación, comparación y reconstrucción, de manera estática y alejada de la visión de proceso y por ende de cambio, es decir ausente del carácter histórico o su historicidad, que destacamos como imprescindible desde el punto de mira científico.



No obstante, el término 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 la 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 en una relación intercultural, una de las culturas en interacción, modifica mentalmente sus ideas, respecto a cualquier tópico de la vida social, de la cotidianidad; ¿cuál es la razón que explica cuáles son los factores que influyen para que en esa interrelación, en donde las 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 como** se logra la identificación, se centra en la conducta humana de la imitación, mediante el cual la mente humana recibe la información, la procesa y transforma y produce ideas que son comunicadas a otros.

El porqué otras ideas no se contagian con tanto éxito como las ideas religiosas, independientemente de la necesidad humana del ejercicio de la praxis religiosa, según **Joan Bestard** (2004) obedece a otras razones. Al respecto, dice:

“La pregunta es sobre la diseminación de ideas religiosas, pero la respuesta es sobre los mecanismos cognitivos del cerebro humano. Hagamos un ejercicio mental fácil para las personas escépticas e imbuidas de sentido común, ¿por qué la gente cree en tales ideas contrarias a toda representación cotidiana y empírica del mundo? La respuesta es doble: porque son contrarias a todo sentido común –misterios– y porque son plausibles –relevantes. En la medida en que son misterios aparecen como una provocación clara al sentido común empírico. Ello los hace incomprensibles, pero fácilmente capaces de memorizar. En la medida que son misterios, las explicaciones que dan sobre determinados hechos son consistentes. Si partimos de sus principios, sus explicaciones son congruentes. Por otra parte, estas ideas son relevantes en la medida en que tienen gran capacidad de evocar diferentes sistemas cognitivos. La creencia en un Dios omnisciente activa nuestro sistema de psicología intuitiva, es decir, la capacidad de representarse la intención de los otros, un elemento fundamental en la evolución humana. Cuando los creyentes rezan a los dioses, activan el sistema de comunicación verbal que representa a los otros como agentes intencionales. Cuando piensan que una acción puede ofender a Dios, activan el sistema de sentimientos morales.

Cuando hacen ofrendas a los dioses, activan el sistema de intercambios sociales basados en el principio de reciprocidad."

Mas adelante agrega:

"Esta incursión sobre las ideas religiosas permite conjeturar las razones del éxito de determinadas representaciones culturales. Deben tener la capacidad de movilizar diferentes sistemas cognitivos y mantener el principio de relevancia. Los artefactos que tienen más éxito reproductivo son los que no sólo son útiles, sino al mismo tiempo bellos, fáciles de utilizar y buenos para comunicarnos. Las ideas que mejor se diseminan son las que siguen el principio de la economía del pensamiento de mayor simplicidad y de más capacidad evocativa"

Precisamente por el impulso que deviniera con el aceleramiento entre los contactos humanos, a partir del desarrollo organizado mediante el acatamiento a la orden del que tuviera el poder. Frente a la guerra por la hegemonía.

7.5. DE LA PSICOLINGÜÍSTICA Y DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA A LA ANTROPOLOGÍA

El centro de interés común a la psicolingüística y a 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 en 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 los lingüistas, psicólogos, sociólogos y antropólogos, constituyen una obligada referencia en los estudios que consideran -aún de manera indirecta- el proceso de adquisición de una lengua. Así pues, la sociología del lenguaje incluye la sociología cualitativa, representada principalmente por **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 y la praxis social.

En lo que se refiere a la didáctica, la sociolingüística ejerce su influencia sobre el proceso de enseñanza en contexto escolar cuando en éste se toma en consideración no sólo la variedad 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 las investigaciones realizadas con respecto al desarrollo lingüístico de niños y adolescentes, al valorar tanto al 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 la diversidad manifiesta en el entorno. Ello incide de manera condicionante en los hábitos comunicativos que va a desarrollar el niño o el adolescente.

En este campo de las ciencias del lenguaje en el que los aspectos verbales, psíquicos y sociales han sido objeto de estudio destacan por su trascendencia las teorías de N. Chomsky y de L. S. Vigotsky, respectivamente. Igualmente, desde una perspectiva psico-socio-lingüística, es indispensable analizar los fenómenos del bilingüismo, la diglosia y el plurilingüismo por ser expresión social de una

realidad multicultural que debe ser tomada en cuenta en 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 Lévi-Strauss

7.5.1. LOS APORTES DE LA LINGÜÍSTICA A LA ANTROPOLOGÍA Y LA IDEA DE DIVERSIDAD CULTURAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LÉVI-STRAUSS

Desde que Claude Lévi-Strauss -vinculado al movimiento estructuralista desde los años cincuenta- propone nuevos enfoques teóricos en casi todos los ámbitos de la antropología moderna, establece con ello 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 las 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 llevarán, años más tarde, a fundamentar sus ideas sobre la mentalidad del «hombre primitivo». En efecto, en *La pensée sauvage*⁴ (1962), una de sus obras más complejas, Lévi-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 los fundamentos de la sociedad así como las condiciones del conocimiento antropológico y de la experiencia etnográfica.

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 a una «mentalidad primitiva» carecen de connotaciones peyorativas en las teorías de Lévi-Strauss.



No obstante esa experiencia etnográfica, Lévi-Strauss consagrará sus mayores aportes a la antropología teórica, a la etnología. De sus encuentros en Nueva York con el lingüista Roman Jakobson, uno de los fundadores del *Círculo de Praga*⁵, Lévi-Strauss se inspira en los principios de la lingüística estructural e incorpora el uso de los métodos lingüísticos a la antropología, con lo cual se inició la aplicación de esos métodos a otras ciencias sociales así como también a otras áreas como el psicoanálisis o la crítica literaria. Es así como concibe la antropología estructural en la que sus estudios sobre mitos y parentescos se apoyan en gran medida en la dualidad *significado/valor* de Saussure.

La extrapolación de la lingüística a las ciencias sociales le permite establecer comparaciones entre el funcionamiento del aparato vocal 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 vasto conjunto de sistemas simbólicos entre los cuales el lenguaje es uno de ellos, utilizado por el hombre en su interacción social.

Al aplicar a la antropología los principios saussurianos -la lengua como sistema sincrónico- Lévi-Strauss describe la sociedad como la interacción entre sus diversas características. Al respecto, cabe citar a Terrence Gordon (2000), quien señala que:

La concepción sincrónica tiene la misma prioridad en antropología que en lingüística y por los mismos motivos. La historia de un pueblo es irrelevante

⁵ El *Círculo de Praga* retoma los principios de la lingüística estructural de Ferdinand de Saussure, a saber, el estudio de la lengua como sistema.



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 procuró comprender los principios universales más allá de la variedad de las lenguas individuales, Lévi-Strauss también fue más allá de los datos antropológicos. (p. 99)

Ciertamente, de la amplia obra de Lévi-Strauss 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 *Raza y cultura* (1971) 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, las cuales completará en *Raza y cultura*, de manera que para él ambos trabajos vienen a formar un todo.

En *Raza e historia* Lévi-Strauss expone su idea de progreso, la 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 culturas.⁶ Su idea sobre la civilización mundial 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 Lévi-Strauss para quien «...la civilización implica la coexistencia de culturas que se ofrecen entre ellas el

⁶ Al final de su ensayo, Lévi-Strauss alerta sobre la necesidad de evitar un «particularismo ciego», a la vez que hace énfasis sobre lo inconcebible de «una humanidad confundida en un género de vida único...» (p. 102).

máximo de diversidad...» (p. 97). Por lo que «...**todo progreso cultural se debe a una coalición entre culturas** [y]...hemos admitido que esta coalición era más fecunda cuando se establecía entre culturas diversificadas.» (p. 99)

En *Raza y cultura*, Lévi-Strauss evoca la noción de coalición a la que había recurrido veinte años antes para 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 Lévi-Strauss a Didier Éribon en su libro de conversaciones *De près et de loin* (citado en Lévi-Strauss, 1996), «...es preciso que cada una ponga en ello una cierta resistencia, pues... Tanto la ausencia como el exceso de comunicación tienen sus peligros. » (p. 30) Peligros a los cuales hace nuevamente referencia durante la entrevista que le hiciera Fernández-Martorell (1989) en el Laboratorio de Antropología del *Collège de France*, en París; allí Lévi-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, el antropólogo matiza su afirmación al expresar su creencia en el hecho de que «...nuestro mundo industrializado y urbanizado no es más que una de las formas de la diversidad cultural.» (*ibid.*)



7.5.2. LA TEORÍA DE CHOMSKY Y LA ADQUISICIÓN DE ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS NO MATERNAS

La teoría propuesta por N. Chomsky 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, la adquisición del lenguaje puede ser explicada independientemente de su contextualización. No obstante, ella concede una importancia significativa al contexto de adquisición, sobre todo si se consideran las especificidades del aula, entendida ésta como un contexto formal prototípico. De allí que el aporte de esta teoría en el análisis del problema objeto de esta investigación reside en que ella **nos permite, esencialmente, establecer cuál es el papel de lo innato y cuál el del entorno, en la adquisición de una segunda lengua (L2) en el contexto escolar, lo cual pasa por analizar los procedimientos selectivos en relación con el *input* lingüístico.** Asimismo, apoyándonos en el enfoque de Chomsky podemos comprender la importancia de las características biopsicológicas de quien adquiere el lenguaje, y entre ellas fundamentalmente, la edad.

Así pues, uno de los aspectos claves abordados por la teoría chomskiana es el problema lógico o de *aprendibilidad* del lenguaje. En este sentido, la adquisición es vista como selección en oposición a instrucción. **Según Chomsky, la lengua no se aprende; ella es innata ya que está inscrita en la biología del ser humano.** Todas las lenguas se basan, por consiguiente, en una sola gramática



universal y la estructura de las lenguas que el hombre es capaz de hablar es limitada, estando condicionada a su patrimonio genético. Sin embargo, la mente humana puede engendrar infinitas combinaciones lingüísticas ya que la GU es *generativa*, es decir es una capacidad humana innata, siendo ésta la base de nuestra libertad de expresión y de comprensión.

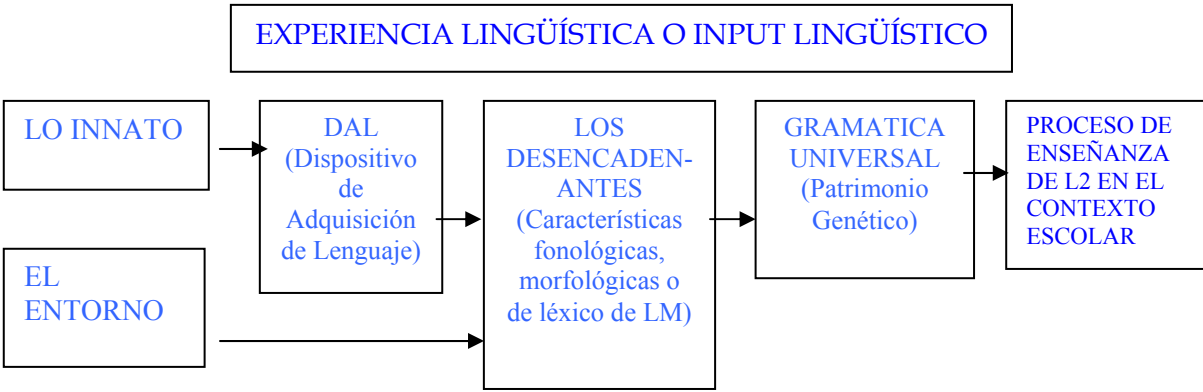
En el proceso de adquisición de la gramática no materna, se utiliza el inventario de categorías y está sometida a las restricciones que regulan los principios de la GU. Así, podría darse el caso de aprendices de una L2 que necesiten acceder a los elementos de los cuales depende la proyección de una determinada categoría funcional en lengua materna (LM).

Al abordar el problema lógico de la adquisición del lenguaje, la teoría chomskiana plantea que el papel que juega la experiencia lingüística o *input*, con sus desencadenantes, es secundario. Estos desencadenantes se refieren a las características fonológicas, morfológicas o de léxico de una lengua, los cuales influyen sobre el patrimonio genético innato o *Gramática Universal*. Los desencadenantes favorecen ciertos rasgos de las lenguas, los cuales se activan en el proceso guiado por la GU en la selección de datos por parte del aprendiz para fijar los parámetros de la lengua.

En la creación de una gramática, los desencadenantes sirven de enlace entre la experiencia lingüística o *input* y la capacidad de adquisición del lenguaje, conocida también con el término Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL). Así, a partir del supuesto de la existencia de una dotación genética para el lenguaje, que se desarrolla o “crece” al entrar en contacto con



una lengua natural, Chomsky establece el concepto de lengua interna (lengua-I) del hablante nativo, como una estructura cerebral u órgano mental.



Aún cuando las ideas que acabamos de presentar resumen lo esencial de la teoría chomskiana en relación con el proceso de adquisición del lenguaje, las mismas nos sirven como punto de partida para una interpretación del proceso de adquisición de lenguas no maternas (en nuestro caso, segundas lenguas), sobre todo en lo que se refiere a la relación que existe entre lo innato y el medio o entorno. De esta manera, basándonos en el modelo de Chomsky, podemos presumir que la selección de datos en el aprendizaje de una L2 se produciría a partir de un inventario universal de categorías y rasgos escogidos entre aquéllos favorecidos por los desencadenantes del *input* o lengua con la que el aprendiz entra en contacto.

Por otra parte, el hecho de que no haya consenso en relación con el momento a partir del cual están disponibles las categorías, rasgos y principios de la GU, el llamado “estadio inicial”, es aplicable, de igual modo, en el caso de la lengua no materna. En efecto, la determinación exacta del estadio inicial en el caso de la L2



se ha considerado en términos de disponibilidad de las categorías o rasgos que han de ser activados o seleccionados, mediante un acceso similar a la GU o a la lengua materna.

El crecimiento del órgano del lenguaje, como resultado del proceso de selección, no se da de igual manera en lo que concierne al lenguaje no materno: en su interacción con el medio y con otros sistemas cognitivos, lo innato sufre cambios, por una parte y, por la otra, el proceso de selección se diferencia en su manera de relacionarse con el rol de desencadenante del *input*. Así, debido a la interacción entre los desencadenantes de la LM con los de la L2, ese proceso de selección se realiza a partir de patrones más abstractos. A ello se agrega la diferencia en relación con los elementos del inventario de categorías lingüísticas, de los cuales ya se han activado los de la LM, no así el resto. El *input* es, entonces, ajustado a partir de mecanismos ya no de crecimiento, sino de reconstrucción.

Partiendo de los elementos de la GU y mediante la fijación de parámetros se construye lo que Chomsky denomina lengua interna (lengua-I); el concepto de lengua externa (lengua-E), a su vez, comprende las propiedades idiosincrásicas y los aspectos periféricos de las lenguas, sin relación directa con la GU. De la relación entre ésta y el medio surge la gramática nuclear de una lengua natural.

En esta extrapolación de la teoría chomskiana a la adquisición de lenguas no maternas, el problema reside en determinar el estadio inicial pero también y sobre todo, el proceso de selección de los desencadenantes. En estudios de corte

chomskiano sobre adquisición de L2, Liceras y Díaz (citadas en Muñoz, 2000) han precisado que:

La relación entre lo innato y el medio (...) responde también a la necesidad de dar cuenta de la pobreza del estímulo, y que el aprendiz de una L2 selecciona unidades de la lengua objeto pero, por un proceso de arriba abajo, y con patrones más elaborados que los del niño e, incluso, con patrones de la L1 que reconstruye localmente a partir de la selección de unidades y patrones de la L2. (p. 46)

Ello significa que en el proceso de adquisición de una L2 por un adulto, no se activan de manera inconsciente rasgos para fijar parámetros, a partir de los desencadenantes. En el niño, en cambio, su capacidad para activar inconscientemente la fijación de parámetros, le permitiría hacer frente al problema de la «pobreza del estímulo».

Desde este punto de vista, habría una diferencia en lo que se refiere al proceso de adquisición de una L2, ya sea que se trate de aprendices adultos o de niños. Del mismo modo, tampoco podrían establecerse paralelismos entre el proceso de adquisición de la LM y el de una L2. En efecto, la polémica persiste en relación con la transferencia inicial, o no, a la L2 de las categorías funcionales de la LM.

Lo que sí es cierto es que existe consenso en cuanto a la capacidad que todos los estudios conceden al hablante de una lengua dada para la producción lingüística no adquirida previamente. Sin embargo, el origen y las causas que explican esa capacidad son interpretados de manera diferente por los distintos

enfoques tanto de la lingüística como de las otras ciencias involucradas en el estudio de la adquisición del lenguaje, como la psicología, entre otras.

7.5.3 LOS APORTES DE VIGOTSKY

L. S. Vigotsky 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 uno o dos conceptos claves. En ella destacan los trabajos referidos a los problemas de adquisición del lenguaje aunque, al igual que Chomsky, no ha centrado su reflexión sobre la adquisición de lenguas no maternas, incluso si en algunos momentos aborde el tema a manera de ejemplos.

La obra de Vigotsky, 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 política e intelectual de la U.R.S.S. estalinista. No obstante, la difusión 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 el aprendizaje.

En la psicología de Vigotsky, lo lingüístico tiene un rol principal interesándose en **el lenguaje en relación con la inteligencia**. Ésta 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*.



Es precisamente la apropiación de ese patrimonio generativo para la construcción del mundo por parte del niño, lo que interesa a Vigotsky, quien al respecto, al igual que Piaget, era constructivista. Sin embargo, las teorías de Vigotsky y de Piaget difieren en cuanto a la génesis del lenguaje. Así, para Vigotsky, 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 la 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 Vigotsky sitúa el despertar de la conciencia.

Del mismo modo, el lenguaje y la experiencia socio-cultural del niño van a determinar el desarrollo del pensamiento. Pensamiento verbal y conciencia, como expresión 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 Vigotsky, 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 L2, por ejemplo- es necesario que el sujeto disponga de estructuras psíquicas internas, bajo la 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 con el entorno. Así pues, la adquisición eficaz del lenguaje requiere la 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 Proximal (ZDP)**. Ésta es definida por Bruner (1989) como «la capacidad diferencial del niño para captar y utilizar las señales e instrucciones de aquellos que son más eruditos, más conscientes y más expertos que él, y quienes, de hecho, colaboran con él, p.e., intentando ‘enseñarle’.» (p.35) 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. Así, la LM es el substrato indispensable para la adquisición de una L2. Es ella la que proporciona la base semiótica -fundamentalmente en el plano de la organización semántica- sobre la cual se podrá 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 procesos dependen de la puesta en práctica de estrategias racionales que, de hecho, son las del aprendizaje escolar. Así, 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 la 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 esos diferentes factores. Es por ello que, hasta su llegada a la escuela, la conciencia 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.

A diferencia de Chomsky -quien se ha declarado escéptico acerca de la pertinencia didáctica de su teoría, concebida para otros fines- Vigotsky centra su interés en dos cuestiones de particular importancia para la enseñanza: 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 Vigotsky. En lo concerniente al primer aspecto, relaciones entre lengua, desarrollo y aprendizaje, Vigotsky 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 hemos abordado- en las que se sitúa el aprendizaje y, por consiguiente, la instrucción, la cual debe preceder al desarrollo. En efecto, en las ZDP existentes 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 ésta y de la gramática en el desarrollo del lenguaje. Según Vigotsky, 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, aún cuando no adquiera 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 distinto del de la adquisición de la lengua 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. Asimismo, 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.

Finalmente, en el marco de la investigación que nos ocupa podemos afirmar que el pensamiento vigotskiano nos permite revisar la problemática de la adquisición lingüística en contexto escolar a partir de la valoración de las variables didácticas referidas al papel mediador del lenguaje en los procesos de aprendizaje, consideradas ampliamente por Vigotsky. La actividad de los niños en la escuela en relación con un determinado problema, por una parte, y la comunicación que él establece con sus maestros y compañeros sobre esa actividad, por la otra, constituyen los pilares fundamentales en el proceso de enseñanza. De esta manera, se establece una relación entre 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 conciencia 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, más al corriente de su propio discurso.

7.6. LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA: PLURILINGÜISMO, BILINGÜISMO Y DIGLOSIA

Al hacer referencia a la diversidad lingüística y para comprender mejor los fenómenos vinculados a ésta -plurilingüismo, bilingüismo y diglosia- es conveniente revisar algunos conceptos claves en sociolingüística como son los de *variedad*, *comunidad lingüística* y *repertorio verbal*.

Si compartimos la definición de lengua como «producto social» (cf. 5.20.), está claro que ello involucra un conjunto de valores. De allí que con el concepto de *variedad* se busque un término más neutro. Sin embargo, no es fácil establecer con precisión una variedad lingüística pues según Bolinger (citado en González Nieto, 2001), «no hay límite al número y variedad de comunidades lingüísticas que pueden darse en la sociedad.» (p. 140) El concepto de *comunidad lingüística* o *comunidad de habla*, introducido por J. Fishman en 1964, se refiere a un grupo de personas que comparte reglas de conducta con respecto a la interpretación del habla de, al menos, una variedad lingüística. Las normas sociales de interacción verbal son, de hecho, muy variadas y de allí se desprende el concepto de *repertorio verbal* para referirse a la diversidad de comportamientos lingüísticos individuales. En una dimensión social, las expresiones de esa diversidad se manifiestan en el seno de la mayor parte de las comunidades



humanas, tal como lo demuestran los estudios descriptivos de etnógrafos y sociolingüistas.

7.6.1. PLURILINGÜISMO

La existencia de comunidades plurilingües no es rara en la realidad lingüística actual, lo cual no implica, por lo demás, dificultades para la convivencia. Numerosos son los ejemplos del amplio repertorio de variedades manejado en las diferentes comunidades lingüísticas del planeta, pudiendo estar incluidas varias lenguas dentro de este repertorio. En lo que se refiere a nuestro continente, cabe citar el caso de las comunidades que habitan en la zona noroeste de la selva amazónica donde conviven familias y grupos de habla de diferentes lenguas; en México, la lengua oficial y mayoritaria es el español pero, además, se hablan algo más de 100 lenguas indígenas de distintas familias lingüísticas. Un caso semejante es el de Venezuela donde junto a la lengua castellana, también oficial y de uso mayoritario, conviven en condición de co-oficiales unas 31 lenguas indígenas que pertenecen a 4 troncos o ramas de familias lingüísticas: **arawak, caribe, chibcha y tupí-guaraní**. Existe, además, un grupo de *lenguas indígenas independientes* (cf. 5.22.), en un número bastante elevado, cuyos hablantes no sólo habitan el territorio venezolano sino, en general, el suramericano.

Por otra parte, las diferencias estructurales entre las distintas lenguas y, asimismo, las diferencias sociales entre los hablantes de éstas, implican una toma de conciencia o de partido por parte de las comunidades lingüísticas, en función del uso que sus hablantes hacen de una o varias lenguas: monolingüismo, bilingüismo o plurilingüismo. Una demostración de ello es el



caso de las sociedades industriales -generalmente, desarrolladas- con un bajo índice de analfabetismo, en las que una lengua estándar y por ende, unificada, adquiere la condición de lengua oficial. Sin embargo, el hecho de que exista una lengua estándar no significa la ausencia de los comportamientos comunicativos propios de la diversidad o las variedades de hablas, registros, jergas o cualquier otra manifestación que exprese la misma variedad social de las interacciones verbales.

Ahora bien, la elección de una u otra lengua por parte de los hablantes depende, igualmente, de factores sociales. En efecto, esa elección en un contexto funcional determinado, no es realizada al azar ni es una decisión individual arbitraria. Por el contrario, cuando un hablante selecciona cierta lengua o variedad, lo hace según las normas que son comunes a todos los hablantes de su propia comunidad lingüística, e implícitas en cada interacción entre sus individuos. Así pues, en una comunidad lingüística puede existir el bilingüismo o incluso, como ya hemos señalado, el plurilingüismo, es decir el uso de dos o más lenguas, respectivamente, para la interacción social.

7.6.2. BILINGÜISMO

La definición de bilingüismo ha evolucionado de una óptica individual, propuesta por U. Weinreich a mediados del siglo XX, hacia un enfoque social en el que A. J. Aucamp, (citado en Bolaño, 1999) lo considera como «la condición de coexistencia de dos o más lenguas vivas en una nación.» (p. 48)

Por su parte, M. Van Overbeke (1972) define el bilingüismo como «la comunicación que se establece entre hablantes de dos mundos alófonos, por



medio de dos lenguas». Si entendemos por *alófonos*, individuos que hablan y comprenden lenguas de diferentes fonética, sintáctica y semánticamente, está claro que la comunicación involucra el dominio de las 4 competencias: comprensión/producción oral y comprensión/producción escrita.

Asimismo, tal como Weinreich lo señala, el bilingüismo en sus diversos grados está asociado a factores socio-psicológicos por lo que al caracterizarlo como fenómeno es indispensable tomar en cuenta los aspectos sociales además de los lingüísticos.

Desde un punto de vista pedagógico, tanto el aspecto individual como el social deben ser considerados dentro de las políticas de planificación lingüística en lo que se refiere a la elección de la lengua de enseñanza. Ello va a depender, por supuesto, del objetivo que se quiera lograr. En este sentido, el principio de respeto a la diversidad cultural y lingüística subyace en la tendencia de las sociedades democráticas actuales hacia el bilingüismo, incluso el plurilingüismo, estimulados desde la escuela.

Desde este punto de vista, en el problema de la enseñanza de la lengua, las variables de orden didáctico -enfoque, metodología, modelos- tienen igual o mayor importancia que las de orden psico-sociolingüístico. Ciertamente, en la enseñanza bilingüe, la adopción de enfoques pedagógicos pertinentes debería contrarrestar los problemas que ella pudiese ocasionar, en comparación con la enseñanza de la lengua materna.



7.6.3 DIGLOSIA

El concepto de diglosia fue propuesto en 1959 por Ferguson (citado en Bolaño, 1999) quien lo definió como una situación en la cual «dos formas de la misma lengua se diferencian en su uso en forma notable.» (p. 49) En dicha situación se identifican -siempre según Ferguson- una variedad alta que corresponde a usos oficiales de la lengua así como también a su forma escrita, y una variedad baja identificada con el habla popular, familiar y coloquial, cuyo uso no corresponde a situaciones oficiales y que, además, no presenta manifestaciones literarias.

La especialización en la función de cada una de estas variedades es el rasgo más resaltante en una situación de diglosia. Así, la variedad alta, por su mayor prestigio, es la que se aprende en el contexto escolar, mientras que la baja es considerada con frecuencia como imperfecta, aunque más inteligible que aquella.

La situación diglósica se presenta en casi todas las lenguas aunque en grados diversos de intensidad. En el caso particular del español se observa que, ante la ausencia de desarrollo literario en la variedad baja, algunos hablantes tienden a considerar que se debe escribir con palabras rebuscadas o poco usuales e incluso arcaísmos, al producir textos escritos. Ello obedece a que el uso de una u otra variedad está vinculado a actitudes, creencias, estereotipos y a un cierto apego a la tradición clásica.

Más recientemente, Fishman (1979) extendió el concepto de diglosia a cualquier situación verbal caracterizada por una diferenciación en la función cuando se



usan formas lingüísticas distintas que no corresponden a variantes de una misma lengua. Para otros especialistas, sin embargo, la situación de diglosia debería referirse sólo a casos en los que se presenten dos formas de una misma lengua. Lo cierto es que en muchas comunidades lingüísticas es muy frecuente o *normal* la coexistencia de situaciones de diglosia unidas, por lo demás, a las de bilingüismo. La diferencia entre ambos fenómenos radica en el doble aspecto - individual y social- del bilingüismo, frente al carácter fundamentalmente social de la diglosia.

En lo concerniente al contexto escolar, cuando la lengua de enseñanza es la lengua oficial o L2 para los alumnos, el resultado es un reforzamiento de la diglosia en cuanto al uso de la LM, la cual queda reducida al ámbito familiar. Este riesgo puede ser disminuido al implantarse políticas educativas tendientes a preservar las distintas lenguas (LM y L2) y afianzar así el bilingüismo. Ello pasaría por iniciar la enseñanza, desde los primeros cursos, en LM e incorporar progresivamente el uso de la L2 en los contenidos y estrategias pedagógicas hasta lograr de manera sostenida el uso de ambas lenguas en la enseñanza.



7.7. APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

7.7.1 ASPECTOS MOTIVACIONALES

En los procesos de adquisición de L2, el análisis del papel que juega la motivación es un aspecto de obligada referencia. En un estudio conducido por Tragant y Muñoz (citadas en Muñoz, 2000) se presentan cuatro conceptos dicotómicos de motivación en relación con el aprendizaje de una segunda lengua. Por una parte, desde la óptica de la psicología social, la motivación instrumental -vinculada a intereses de tipo laboral- y la integradora, vinculada a intereses de tipo sociocultural. Por otra parte, desde la óptica de la psicología educativa, la motivación extrínseca -fuentes externas vinculadas a la familia o los compañeros, entre otras- y la intrínseca, vinculada a intereses, propios o personales.

Desde los años cincuenta, la dicotomía entre las definiciones apoyadas en la psicología educativa ha constituido un referente teórico clásico para la elaboración de otros constructos. Actualmente, sin embargo, la motivación extrínseca ha dejado de ser considerada como radicalmente opuesta a la motivación intrínseca. Obviamente, estas definiciones son de especial aplicabilidad a los procesos de adquisición de L2 en contexto escolar. No obstante, ciertos aspectos de la corriente psicológica social pueden ser considerados para complementar el enfoque educativo. En efecto, el tipo de motivación extrínseca puede, al mismo tiempo, considerarse como integradora si entendemos que en ambos casos el aprendizaje de una segunda lengua es motivado por razones externas a la actividad en sí. En todo caso, los tipos de motivación pueden variar, por una parte, según el contexto de aprendizaje y



por otra parte, según la intensidad en la interacción entre aprendices y hablantes de la lengua que éstos aprenden.

Otra variable a considerar en la relación entre motivación y aprendizaje de una lengua se refiere a la influencia de la edad y de la actitud de los aprendices hacia dicha lengua. En este sentido, la edad temprana de los aprendices tiene una influencia importante en la motivación hacia la L2 que no se limita al ámbito de la escuela, sino que también puede favorecer la actitud de aquéllos hacia el uso de la lengua y hacia la cultura que ésta vehicula. Este ha sido el resultado de estudios realizados en contexto educativo y ampliamente reseñados por Muñoz (2000).

Igualmente, se ha analizado cómo influyen los factores afectivos en la motivación de los escolares que aprenden una segunda lengua. Así, en lo concerniente a la ansiedad o incomodidad en el uso de la L2, Clément, Dörnyei y Noels (1994), también reseñados por Muñoz (2000), señalan que «la confianza en sí mismo está relacionada con aspectos de contacto intergrupar, con el nivel de conocimientos de la L2, y con la identidad étnica y la adaptación intercultural.» (p. 85) Estas observaciones, por su pertinencia en lo que a la finalidad de nuestro estudio se refiere, son de gran importancia como fundamento teórico para el mismo.

El papel del docente y los elementos que forman parte del proceso didáctico (actividades, recursos, entre otros) también se relacionan, en fin, con la motivación y el desempeño de los aprendices de segundas lenguas. En el caso específico que nos ocupa, nos referiremos a ellos en la tercera parte del estudio.

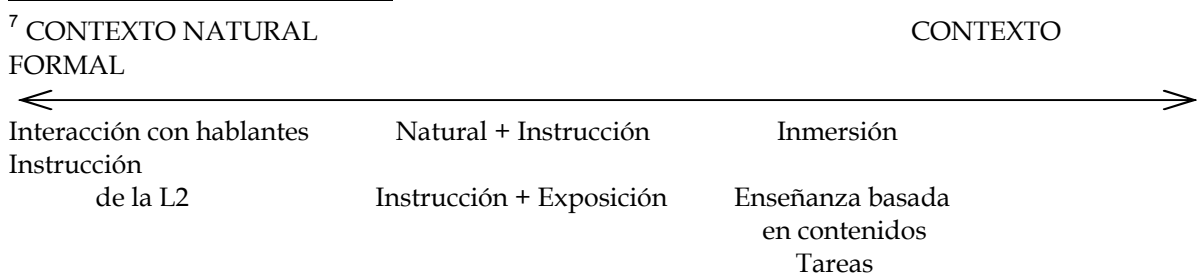


7.7.2. LOS CONTEXTOS EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS: EL CONTEXTO ESCOLAR

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 de factores que forman parte del proceso de adquisición de L2, a saber, las diferencias individuales entre aprendices y la variedad misma que caracteriza, tanto a la instrucción formal, como a las interacciones propias de los contextos naturales.

Por ello, el esquema propuesto por Cenoz y Perales⁷ en el que los contextos formal y natural son los extremos de un *continuum* cuyas posiciones intermedias corresponden a contextos mixtos, es mucho más pertinente que la idea de una dicotomía radical.



Nota. Tomado de Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas (p. 110) por Cenoz y Perales, 2000. En C. Muñoz (Edit.), *Segundas Lenguas. Adquisición en el Aula*. Barcelona: Ariel.



Como ya hemos dicho, la finalidad de nuestra investigación se centra en la descripción de las características de la enseñanza del castellano como L2 en contexto escolar. Según la definición de contexto formal que nos sirve como concepto operatorio en esta investigación (*cf.* 5.9.), la adquisición de segundas lenguas -por lo general- se realiza en el aula. En consecuencia, hemos considerado que dicha definición puede hacer referencia igualmente al contexto escolar por lo que asociamos ambos términos a la misma.

Al analizar los factores que hacen referencia de manera específica al contexto formal/escolar, destaca en primer lugar el hecho de que el aprendiz recibe instrucción sobre el funcionamiento de la L2 y con ella la retroalimentación que le permite evaluar y autor regular el uso de la lengua. Pero, en comparación con el contexto natural, el uso de la lengua en contexto formal se ve limitado en lo que concierne a la disponibilidad de interlocutores, temas y estrategias de comunicación en general. En este sentido, la expresión oral del aprendiz podría verse afectada en cuanto a fluidez aunque, como resultado de la instrucción, presente menos errores a nivel gramatical que en el caso de la adquisición en contexto natural. Al respecto, la exposición a contextos naturales como complemento de la instrucción en contexto escolar podría dar buenos resultados en lo que se refiere al nivel de progreso en la adquisición de la L2.

Así pues, la mayoría de los estudios -Spada (1997), Doughty y Williams (1998), señalados por Cenoz y Perales (citados en Muñoz, 2000) entre otros- coinciden en señalar que la instrucción puede beneficiar el ritmo de adquisición de la L2, según sea la cantidad y tipo de instrucción y de interacción.



Ahora bien, el contexto escolar forma parte a su vez de un espacio social que le sirve de marco y del cual recibe su influencia. Se trata del llamado contexto sociolingüístico, referido al grado de conocimiento y uso lingüístico en el ámbito o comunidad donde se produce la adquisición de la L2.

En sentido estricto, la adquisición de L2 como lengua meta es un proceso que involucra aprendices en contexto escolar en el seno de una comunidad lingüística hablante de esa lengua. Es importante hacer esta distinción ya que en ciertos casos son asimilados los conceptos de adquisición de lengua extranjera y de lengua segunda y por ende entendidos como sinónimos. De esta manera, el contexto sociolingüístico del proceso de adquisición de una L2 incluye a la comunidad de hablantes de ésta y de otras lenguas, cuyas actitudes y formas de interrelacionarse ejercen una influencia psicológica y social en dicho proceso. Ello significa que si bien es cierto que la L2 se adquiere en contexto escolar, se puede considerar asimismo la existencia de un contexto mixto en la medida en que el aprendiz no sólo recibe instrucción en la escuela sino que además se comunica con los hablantes de esa lengua en contexto natural.

El contacto del aprendiz de L2 en contexto escolar puede ser con una comunidad monolingüe hablante de esa lengua. Otra situación es la del aprendiz que forma parte de una comunidad lingüística bilingüe o plurilingüe en la cual la lengua meta para él tiene el estatus de lengua oficial o de uso mayoritario. Este último caso corresponde, de hecho, a los hablantes de lenguas indígenas -el uwotjüja, por ejemplo- como LM que aprenden el castellano como L2, centro de interés de nuestro estudio.



Por otra parte, interactuando con el contexto sociolingüístico, en la adquisición de una L2 operan elementos propios de otro tipo de contexto, el socioeducativo. Este comprende todos aquellos aspectos curriculares establecidos por las políticas educativas del ámbito sociolingüístico respectivo. Así, en el caso de los hablantes de lenguas indígenas, el objetivo lingüístico con respecto al aprendizaje del castellano como L2, sería el de lograr un nivel de desempeño que les permita hacer un uso eficiente de la lengua en situaciones de la vida cotidiana y, sobre todo, un desenvolvimiento académico satisfactorio.

El grado de éxito en relación con el uso de la lengua puede variar en función de la intensidad y frecuencia de las relaciones entre los aprendices de L2 y los hablantes de la lengua. Asimismo, esa interacción entre aprendices y hablantes incide en la actitud de aquéllos hacia la misma lengua y en la motivación que puedan sentir por aprenderla.

En el contexto socioeducativo, el aula constituye el ámbito de mayor importancia en la medida en que ella reúne los factores cuyas características van a determinar en gran parte los resultados del proceso de aprendizaje de una L2. Nos referimos, en primer lugar, a sus actores -docentes y aprendices- y las relaciones entre ellos, pero además en el ámbito de la clase son igualmente importantes la disponibilidad y calidad de los recursos didácticos, así como las condiciones físicas, tanto del aula como de su equipamiento.

En lo concerniente al docente, son aspectos significativos -de manera general- su formación pedagógica y, específicamente, su grado de conocimiento del funcionamiento de la lengua; el manejo de aspectos metodológicos y de evaluación del aprendizaje es, sin lugar a dudas, deseable al igual que la

facilidad para favorecer un ambiente de clase dinámico y de interacción con y entre los aprendices.

La influencia del grupo familiar y social, en fin, constituye otro de los elementos relevantes dentro del contexto socioeducativo. En este sentido, destaca muy especialmente la percepción de los padres con respecto a la lengua y los valores culturales de sus hablantes, de donde podría resultar la integración de los diversos tipos de motivación en el aprendiz (*cf.* 7.2.).

7.7.3. LA NEGOCIACIÓN DEL SIGNIFICADO EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA Y SU RELACIÓN CON LA INTERLENGUA

El término *negociación*, como noción pedagógica, es utilizado cada vez con mayor frecuencia desde que se le utilizó en la década de los años ochenta en el marco de la didáctica de lenguas extranjeras. Específicamente en el enfoque comunicativo, la negociación forma parte de la progresión de los cursos como un mecanismo mediante el cual los aprendices de una lengua manifiestan sus dificultades o progresos en el proceso de adquisición.

En los procesos de adquisición de segundas lenguas, la negociación tiene que ver con el significado comunicativo en el discurso ya que a menudo tiene lugar durante la interacción social en la vida cotidiana. A través de esa interacción, el aprendiz continuamente está relacionando, además de los significados, las formas y las funciones comunicativas de la L2. Pero, además, la negociación ocurre también en el contexto escolar cuando las habilidades lingüísticas del aprendiz se ven superadas por los requerimientos impuestos por las actividades que demandan el empleo de la L2 dentro del aula. En este



caso, por lo general, se produce una interrupción de la comunicación en la cual los interlocutores (aprendiz/docente o aprendiz/aprendiz) deben *negociar* para lograr la comprensión necesaria para el cumplimiento de la actividad en cuestión.

La negociación del significado implica para cada uno de los interlocutores una aclaratoria de las producciones propias y del otro, seguida de una verificación de la comprensión; todo ello pone a prueba, tanto la habilidad del aprendiz para desempeñarse en la lengua meta, como su capacidad para procesar información o *input*. Así, el factor que desencadena la negociación del significado se refiere a una producción -total o parcial- no comprendida, lo que da lugar a la llamada secuencia de negociación:

_____ Desencadenante → Señal → Respuesta → Reacción _____

Negociación de significado en el contexto de interrupción de la comunicación

Nota. Tomado de La negociación del entorno lingüístico de la L2 (p. 164) por C. Doughty, 2000. En C. Muñoz (Edit.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.

El funcionamiento de esta secuencia ocurre mediante ajustes de uno o de todos sus componentes ante el desencadenante inicial. Estos ajustes, lingüísticos o conversacionales, que se producen a lo largo de la secuencia de negociación favorecen de igual manera la adquisición de la L2 en la medida en que le permiten al aprendiz resolver las posibles dificultades ocurridas en la interacción y, de allí, un mayor acercamiento al dominio de la lengua meta.



En el ámbito del aula, las interrupciones tienen implicaciones pedagógicas que conciernen las actividades de clase, la participación de los alumnos y, por ende, su evaluación. En este sentido, la intervención de los docentes o de otros hablantes de la L2 beneficiaría el proceso de adquisición de la lengua.

Por otra parte, la negociación referida a la adquisición de segundas lenguas puede ser comparada a la adquisición del lenguaje por el niño. Así, en estudios realizados por Snow y Ferguson (1977)⁸, se demostró que el lenguaje dirigido a un niño -bien construido pero más sencillo- es cualitativamente distinto, desde el punto de vista sintáctico, semántico y fonológico, del que se dirige a un adulto; características semejantes se observaron en el habla dirigida a los aprendices de L2 en contexto escolar (Larsen-Freeman y Long, 1991)⁹ Por su parte, Hatch (1986)¹⁰ plantea que a través de la interacción es posible que los aprendices de L2 aprendan a “construir” una conversación partiendo del mismo proceso -*andamiaje*, para Bruner y *Zona de Desarrollo Proximal (ZDP)*, para Vigotsky- que se da en la adquisición de LM en el cual el niño es ayudado por el adulto a comunicarse. La finalidad de las conversaciones que ocurren en la interacción es la comprensión entre sus interlocutores. De allí que surja una modificación en ella como resultado de una interrupción en la comunicación.

En el aula, la negociación entre los interlocutores, representados por el docente, el aprendiz y los otros aprendices, facilita la comprensión de la L2 y por lo tanto conduce a su adquisición. De esta manera, para que haya

⁸ Todos estos estudios son citados por Doughty, *op.cit.* (2000).



comprensión por parte del aprendiz, éste requiere no solamente una modificación del *input* no comprendido, sino también y sobre todo, de la estructura de la interacción, siendo ésta la forma más frecuente y efectiva de hacerlo comprensible. Todo ello significa que el sólo *input* comprensible por sí mismo no basta en el proceso de adquisición de la L2.

Además de una mayor comprensión, la negociación proporciona al aprendiz de segundas lenguas el conocimiento acerca de la manera como funciona su interlengua o estructura comparable a la que plantean los generativistas en la adquisición de LM (*cf.* 5.19.). En las investigaciones sobre la adquisición/aprendizaje -ambos términos asimilados- de L2, el término interlengua es empleado para referirse a las distintas fases que un aprendiz transita dentro del *continuum* del proceso, dirigidas a lograr el mayor nivel de competencia en la lengua meta.

La interlengua comprende las estrategias puestas en práctica por el aprendiz así como también los errores cometidos por él, los cuales irán disminuyendo a medida que alcanza la competencia total; de allí que cada uno de esos «interlenguajes» es temporal y remplazado por otro caracterizado por el empleo de estrategias lingüísticas y comunicativas de mayor complejidad. Es en la transición entre una etapa y otra que el rol del docente será más relevante al servir de facilitador de los diversos interlenguajes del aprendiz. En efecto, ante los intentos de éste por comunicarse en la lengua meta, el docente con su retroalimentación le da pistas sobre la distancia entre su interlengua y la lengua meta. Mediante ese feedback, el aprendiz pone en práctica estrategias cognitivas a fin de reestructurar las gramáticas de su interlengua, lo cual facilita tanto la comprensión como la producción en L2.



Así pues, en la negociación de la comprensión y de la producción necesariamente ocurre una reestructuración de la interlengua produciéndose modificaciones discursivas no solamente por parte del aprendiz, sino también por la de sus interlocutores. Esas modificaciones tienen por finalidad incrementar la comprensión del *input* mediante operaciones de tipo semántico o sintáctico tales como parafraseos, segmentaciones, énfasis, entre otras.

7.7.4. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

En contextos formales o de instrucción, se asume como criterio generalizado que la enseñanza de una segunda lengua se centra en el desarrollo de una competencia comunicativa como objetivo principal del aprendizaje. La competencia comunicativa (*cf.* 5.5.) –término introducido por Hymes (citado en Alcaraz Varó y Martínez Linares, 1997) a finales de los años sesenta-inicialmente se refiere al uso de la lengua materna. Posteriormente, en la década de los ochenta, Canale y Swain (citado en Muñoz, 2000) lo aplican en relación con el uso de una segunda lengua.

Al describir las habilidades que se supone forman parte de la competencia comunicativa en L2, se hace referencia a las intenciones de comunicación del hablante en lo que se refiere al uso eficaz de la lengua. Desde esta perspectiva, la actuación lingüística del individuo constituye la base del desarrollo de dicha competencia. Sin embargo, cuando Hymes introdujo el término, lo hizo basándose en la actuación lingüística de carácter social. Por lo



demás, autores como P. Gee (citado en Muñoz, 2000) resaltan el hecho de que cuando el individuo adquiere la competencia comunicativa en una L2, no se limita al dominio del aspecto propiamente lingüístico, sino que la adquisición incluye también los valores sociales y culturales propios de la comunidad de hablantes de esa lengua, la cual reconocerá esa actuación como aceptable en la medida en que el aprendiz de L2 va a integrar a su actuación lingüística la praxis social que ésta conlleva. De esta manera, se puede afirmar que la competencia comunicativa en L2 tiene que ver con su identidad social, así como también influye en su desenvolvimiento en el seno de la comunidad de hablantes de la lengua meta, lo que conlleva, por lo tanto, la aceptación de ésta hacia el aprendiz.

Así, en comunidades plurilingües, por ejemplo, la adquisición de la componente gramatical oral de la competencia comunicativa se ve limitada en el aula debido a las diferencias existentes entre el contexto natural y el escolar en lo que se refiere a una situación de comunicación cotidiana. Un ejemplo de ello podría ser el referido al uso de los pronombres personales en situaciones de cortesía. En efecto, la diferencia de uso en lengua castellana del pronombre *tú* en relación con *usted*, frente al uso en uwotjüja del pronombre *ucu*, carece de sentido para hablantes de esta lengua indígena. De allí que, en contextos de instrucción, sea necesaria la interrelación entre los distintos niveles de la competencia comunicativa para el desarrollo de la habilidad gramatical oral en L2.

El desarrollo de esta habilidad gramatical oral implica la adquisición de una serie de conocimientos así como la habilidad para utilizarlos, todo lo cual forma la competencia comunicativa. Según el modelo de Canale y Swain, estos

conocimientos se expresan en términos de cuatro tipos de sub-competencias: *gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica*.

La *competencia gramatical* comprende el conocimiento de la morfosintaxis, el léxico, la fonética y la ortografía de la lengua que se aprende; el aprendiz necesita este conocimiento, por una parte, para la comprensión y expresión en L2 y, por la otra, para la identificación de enunciados correctos o incorrectos desde el punto de vista de la gramática de la lengua meta. El conocimiento referido a las normas sociales y culturales propias de una comunidad lingüística en particular, constituye la base de la *competencia sociolingüística*. Aquí pueden incluirse las fórmulas de cortesía y los niveles de registros de habla en distintos contextos.

Cuando el aprendiz es capaz de comprender y producir de manera coherente textos orales y escritos, se puede afirmar que ha adquirido una *competencia* de tipo *discursiva* (cf. 5.6.). La *competencia estratégica*, en fin, le permite al aprendiz la resolución de problemas que afectan su producción oral y comunicación mediante la puesta en práctica de un conjunto de estrategias cognitivas de autorregulación de su actuación lingüística en relación con su intención de comunicación.

El modelo de Bachman (citado en Muñoz, 2000) incluye, además, la *competencia pragmática* en la cual hace referencia al acto ilocutivo o finalidad comunicativa concreta del hablante (cf. 5.8.).

Como vemos, en el proceso de adquisición de segundas lenguas la competencia comunicativa constituye un ensamble de conocimientos abstractos -reglas formales, discursivas y funcionales- articulados a una serie de



habilidades procedimentales susceptibles de ser usadas durante la actuación lingüística. Algunos investigadores -Long, Swain y Pica (citados en Muñoz, 2000)- apoyándose en teorías de tipo interaccionista, destacan la importancia de la producción oral en el desarrollo de la competencia comunicativa. Los interaccionistas admiten, sin embargo, que la comunicación en L2 no conlleva necesariamente niveles óptimos de adquisición, lo cual implica un reconocimiento tácito a la influencia de la instrucción sobre el desarrollo de la competencia gramatical en el aprendiz.

De lo anterior se desprende que la utilidad de un enfoque del aprendizaje de L2 centrado en la adquisición de la competencia comunicativa, reside en el hecho de que este modelo describe los conocimientos y habilidades que el aprendiz debe adquirir. Ello podría, en consecuencia, servir como guía orientadora para el establecimiento de objetivos a alcanzar en el aprendizaje en contexto escolar de una segunda lengua, así como también para la forma en la que el docente puede favorecer el desarrollo de las competencias antes evocadas. Sobre este último aspecto, cabe destacar que para la actuación lingüística del aprendiz son contextos relevantes aquellos marcados por los valores sociales y culturales de la comunidad de hablantes de la lengua meta en la cual aquel podrá desarrollar su competencia comunicativa e integrar de la mejor manera posible las sub-competencias que ésta comporta.

7.8 Lo diverso y lo global en el ámbito de la praxis educativa desarrollada en la escuela indígena

El concepto de lo diverso -frente a lo global- no ha podido ser soslayado por la escuela como institución social. Y ello comprende igualmente la diversidad lingüística, en contraposición a la concepción que favorece la promoción de una lengua «única» u «homogénea». Así, uno de los ejes curriculares fundamentales de la escuela básica venezolana concebida desde hace más de cuarenta años hasta los actuales momentos, lo constituye la enseñanza de «Lengua», lo cual deja entrever la existencia de *una* lengua, *la* lengua. O, al menos, esto es entendido así de manera general y casi automática. Esta idea ha sido reforzada a todo lo largo del siglo XX por la misma escuela y expresada en la planificación escolar e institucional.

Por otra parte, esa lengua enseñada en la escuela es asumida socialmente como el registro estándar, la norma general a seguir, la cual a su vez, es producto de la aplicación de un enfoque normativo. La idea de heterogeneidad lingüística es abordada por **Labov y Martinet**, entre otros. **Jakobson** planteaba la reconsideración de la «hipótesis monolítica del lenguaje» como un aspecto fundamental para la lingüística estructural. Según esa concepción, la lengua aparecería como un código único y homogéneo (R. Jakobson, 1984). Asimismo, se reconoce el hecho de que la heterogeneidad lingüística es más evidente en la oralidad en razón de la espontaneidad de las situaciones de comunicación y de la cantidad y diversidad de los intercambios. En consecuencia, el fenómeno del plurilingüismo es inherente a la mayoría de los habitantes del planeta. En todos los continentes se manifiesta la capacidad para comunicar en distintas lenguas



de manera armoniosa y sin mayores dificultades. En América, las etnias indígenas constituyen un ejemplo importante de plurilingüismo: además de sus propias lenguas, los indígenas aprenden y pueden hablar fluidamente otras lenguas como el español o el portugués, lo cual no ha interferido en la práctica de la lengua y la cultura propias, junto con el desenvolvimiento en el entorno criollo.

En Venezuela, sin embargo, esta situación presenta algunas características particulares que es conveniente abordar. En un trabajo publicado por la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación en 1998, sobre el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (en lo sucesivo, REIB), se incluye un análisis de Esteban Emilio Mosonyi, titulado *Veinte Años de la Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela 1979-1998: Logros, Deficiencias y Nuevos Retos*. En su análisis Mosonyi (1998) explica, entre otros aspectos, de qué manera las comunidades indígenas han vivido el proceso de asumir la práctica de una lengua, la castellana, distinta de las suyas. Ante una evidente situación de pobreza, exclusión y dificultad en el desenvolvimiento formal en ámbitos urbanos, el indígena asocia esta situación con el hecho de poseer una lengua y cultura diferentes, a las que inclusive llega a considerar inferiores. Es decir, orientan su conducta dando un sentido de minusvalía hacia su propia cultura y encaminándose hacia una asimilación del mundo urbano criollo, derivada de la apreciación de la situación de no hablar y leer el castellano, como una limitación personal, indeseable y visualizada como una limitación que impide la satisfacción de sus necesidades de subsistencia, pues restringe su interrelación en variados ámbitos de la vida social de las urbes del país. Por esta razón, «un número significativo de indígenas adultos bilingües llegó a preferir el uso exclusivo del idioma oficial con sus hijos, en el propio círculo familiar.» (p.20)



Lamentablemente, la escuela tradicional ha contribuido a reforzar esta especie de auto-censura lingüística al llegar al extremo de prohibir a los niños indígenas el uso de su lengua materna en el ámbito escolar. De esta manera, se pretendía *criollizar* al indígena, lo cual implicaba *castellanizarlo*. Es de hacer notar que la práctica del habla del castellano por los indígenas no es nociva para su integridad cultural. El problema está en inducirlo a considerar su cultura y su lengua como inferiores o impropias para el proceso de escolarización. De allí surge la necesidad de una política educativa que fortalezca y promueva la puesta en marcha de un proceso educativo específico dirigido a las comunidades indígenas: intercultural y bilingüe, es decir, de culturas y lenguas en igualdad de dignidad (Moreno C., 2001). Pero, **¿cómo lograr que el indígena asuma el aprendizaje y la práctica del habla y lectura del castellano sin desmedro de su propia lengua?** Ante esta interrogante surge la preocupación de un equipo multidisciplinario integrado por antropólogos, lingüistas, educadores, misioneros salesianos, quienes junto a maestros y dirigentes indígenas, han hecho estudios en esta comunidad y comprenden la necesidad de proporcionar al indígena una educación que, además de intercultural, fuese también bilingüe. De esta manera, es claro que la escuela como institución de encuentro de culturas diversas era imprescindible, como también lo era la enseñanza del castellano como segunda lengua. Siendo este último aspecto, por lo demás, el motivo principal que influía en las familias indígenas para enviar a sus hijos a la escuela.

7.9 La Interculturalidad y el Bilingüismo como propuesta etno-pedagógica

Desde el marco de referencia del REIB en nuestro país, el intercambio lingüístico en contexto escolar como lugar de encuentro entre culturas, coloca a sus actores -docentes, alumnos, compañeros- en una situación de comunicación en la cual deben constituirse en una especie de mediadores⁹ entre lenguas y culturas diferentes. En el caso particular del docente indígena, éste debe jugar el doble papel de mediador de sus propias lengua 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 conocimientos 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 y de las de la cultura dominante, se preste atención a la reciprocidad y paridad de las representaciones culturales concernidas. En cuanto a los alumnos, su participación deberá ser activa en tanto que intermediarios culturales en las expresiones que les permitan profundizar, explicitar e individualizar su propia relación con los hechos de culturas presentados.

⁹ El concepto de mediación cultural, referido a los alumnos, ha sido definido por Mathilde Anquetil, de la Universidad de Macerata, Italia, en su artículo titulado *Apprendre à être un médiateur culturel en situation d'échange scolaire*, publicado por *Le Français dans le Monde*, en enero de 2003. Anquetil propone: «por mediación cultural entendemos la manera como los alumnos asumen ciertas operaciones verbales y de conducta, con la finalidad de estimular el encuentro entre personas de cultura diferente, particularmente en dos ámbitos: -los factores culturales que influyen en la comunicación intercultural: lenguaje corporal, proxémica, usos sociales y relaciones jerárquicas, estilos de comunicación interpersonal y mentalidades; -los hechos de cultura específicos que, mediante análisis comparado, aparecen como posibles fuentes de incompreensión y conflictos pero que también son de interés precisamente porque son diferentes: cultura y vida cotidiana; sociedad e instituciones; arte, historia, mentalidades» (Traducción: E. Bortot).



De esta manera, la pedagogía dirigida a favorecer la interculturalidad multilingüe y multicultural, apoyada en un enfoque multidisciplinario donde se integran 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 mecanismos 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 cual 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 LM como la L2. Ello aseguraría, de hecho, una apropiación de los mecanismos de mediación intercultural necesarios para favorecer

Ahora bien, la interculturalidad como concepto no es algo nuevo. Lo novedoso es la interpretación que se da actualmente al enfoque histórico y social que lo sostiene. La interculturalidad ha permitido, en efecto, el inicio de una reflexión acerca de la pertinencia de propiciar el cambio de un *paradigma del descubrimiento* a un *paradigma del encuentro* (Padre René Bros, 2002).¹⁰ Tomando en consideración que últimamente ha cobrado fuerza la idea de un tercer paradigma alternativo como sería el *del paradigma de la resistencia indígena*. Desde este punto de vista, se trata de favorecer una auto-conciencia cultural

¹⁰ El Padre René Bros formó parte del equipo técnico de apoyo para la elaboración de la *Guía Pedagógica Dhe'cwana/Ye'kwana* (2002), utilizada para la Educación Intercultural Bilingüe.



que permita la formación de una cierta seguridad en cuanto a la propia identidad pero, además, en función de una aceptación afectiva y cognitiva de las representaciones de otras culturas.

En contexto escolar, el docente acompaña a sus alumnos en el proceso de su educación cultural creando situaciones de comunicación centradas en la mediación intercultural. La finalidad es que ellos puedan asumir conductas verbales y culturales, así como modalidades de interacción que permitan la creación de un espacio de encuentro positivo entre culturas, basado en **principios de simetría y reciprocidad**. Así pues, la experiencia del docente indígena enfrentado al reto de constituirse en mediador intercultural, ha sido sintetizada por el Padre Bros cuando afirma que «al cruzarse armoniosamente varias culturas, uno puede ver la imagen de su cultura en el espejo de la otra, lo que constituye una experiencia emocionalmente fuerte que puede adquirir un carácter fundacional para un docente intercultural bilingüe...» (p. 16).

7.10 PLURILINGÜISMO, BILINGÜISMO Y POBLACIÓN INDÍGENA EN VENEZUELA

En Venezuela existe una amplia diversidad lingüística y cultural indígena distribuida en la totalidad de su territorio: 31 lenguas, aproximadamente; podría afirmarse que el aspecto lingüístico es el criterio más importante para distinguir culturalmente las etnias. Asimismo, de manera particular, en la región de Amazonas y zonas adyacentes habitan pueblos hablantes de 3 (arawak, caribe, tupí-guaraní) de las 4 ramas lingüísticas anteriormente mencionadas (*cf.* 7.1.3.1.), además de los hablantes de las lenguas independientes, entre ellas el uwotjüja, hablado por la etnia piaroa, centro de interés de este estudio.



Por otra parte, cabe destacar que un buen número de hablantes de comunidades y pueblos indígenas por el hecho de su inserción en regiones *criollas* (sociedad nacional), son hablantes de la lengua oficial castellana e incluso algunos de ellos llegan a serlo de lenguas extranjeras como el portugués, inglés o francés debido a la cercanía de sus hábitats con Brasil, Guyana o por sus contactos con antropólogos, lingüistas o misioneros.

En la política de educación bilingüe desarrollada en las comunidades indígenas venezolanas es un elemento fundamental a tomar en consideración esa diversidad. En consecuencia, la oficialización de las lenguas indígenas, establecida por la Constitución (1999) y ratificada por otros instrumentos jurídicos (*cf.* 6, 6.1.1. y 6.1.4.), constituye un logro importante al darle carácter patrimonial a dichas lenguas. Igualmente, es de hacer notar las experiencias que se vienen realizando con los llamados *nichos lingüísticos*, especie de estructuras que integran los contextos escolar (a nivel pre-escolar) y familiar (interacción con los ancianos) a fin de favorecer el uso y conservación de las lenguas indígenas. Ello es una respuesta a la amenaza que enfrentan estas lenguas de ser desplazadas por el castellano debido a la *criollización* de las comunidades. A pesar de la adquisición relativamente fácil del castellano oral por las etnias que habitan regiones *criollas* o *criollizadas*, no sucede lo mismo cuando se trata de registros formales del habla o de las competencias escritas. De hecho, podría afirmarse que esta diferencia en el dominio de competencias y registros no concierne exclusivamente a la población indígena.



La implantación de una modalidad educativa acorde con las características de interculturalidad y bilingüismo propias de los indígenas fue establecida en Venezuela mediante el Decreto N° 283 (REIB) de 1979.

Actualmente, con el REIB -aplicado en la Escuela Básica en unos 70 planteles- el Estado enfrenta el reto de extenderlo a otros niveles de la educación así como a la alfabetización de adultos. Para ello, es necesario atender diversos aspectos que van desde la formación de los docentes indígenas hasta la elaboración de material didáctico adecuado, pasando por la asignación de recursos presupuestarios, entre otros.

Si bien es cierto que la diversidad lingüística y cultural es uno de los factores más complejos en la aplicación del REIB, no es menos cierto que ya se observan hechos positivos como fruto del trabajo de las propias comunidades junto con profesionales (antropólogos, lingüistas, educadores) y que se manifiestan en la elaboración y publicación de material didáctico específico. Así, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes a través de la Dirección General de Asuntos Indígenas y con el apoyo de UNICEF Venezuela, ha publicado dos versiones de la *Guía Pedagógica para la Educación Intercultural Bilingüe*: una para el trabajo con la etnia pemón (2001) y otra para la etnia dhe'cwana/ye'kwana (2002). De igual modo, el equipo educativo de la Escuela Intercultural Bilingüe Yanomami, en el Alto Orinoco, con el asesoramiento antropológico y lingüístico de Jacques Lizot, elaboró guías pedagógicas y textos de lectura que fueron publicados por el Vicariato Apostólico de Puerto Ayacucho. En cuanto a la etnia piaroa, ésta 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. No

obstante, las misiones evangélicas Nuevas Tribus han publicado, entre otros textos, dos cartillas bilingües: *Chuhuojuj'q* 1 y 2. El alfabeto propuesto para la lengua uwotjüja fue creado por estos misioneros y es de uso frecuente incluso entre los indígenas.

7.11 El Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela

Como resultado de la presión ejercida por los grupos que promueven una educación específica para el indígena, en el año 1979 es aprobado el Decreto 283 el cual establece la Educación Intercultural Bilingüe. «De esta manera -señala E. E. Mosonyi (1998)- se hizo posible elaborar sistemas de escritura, alfabetos y textos elementales en nueve lenguas autóctonas.» (p. 24) Sin embargo, el Estado carecía de una verdadera política lingüística a lo cual se sumó la falta de un presupuesto adecuado que incidió en la continuidad y seguimiento del proceso iniciado, no implantado como estuvo planeado.

Con el tiempo, y ante los obstáculos y dificultades, en los planteles indígenas se observa un regreso a la educación predominantemente unicultural y monolingüe, en castellano. Hoy, a pesar de todo, el REIB no deja de ser la mejor opción para el proceso educativo dirigido a las comunidades indígenas. Es por ello que sectores vinculados al estudio de estos procesos educativos y al diseño y ejecución de programas educativos en las comunidades indígenas venezolanas, han considerado como objetivo primordial el relanzamiento de la educación intercultural bilingüe. Objetivo cuyo cumplimiento es, por lo demás, de carácter obligatorio ya que el Estado venezolano reconoce la existencia de los pueblos y comunidades indígenas y su derecho «... a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus

particularidades socioculturales, valores y tradiciones.» (Art. 121 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela)

En 1998 se llevó a cabo una consulta nacional y regional cuyo objetivo fue la elaboración del diagnóstico referido a la implantación del REIB en las comunidades indígenas. Para ello se consideraron las opiniones y propuestas presentadas por los docentes, indígenas o no, en los Talleres Regionales de Evaluación del REIB, organizados en los estados con población indígena, entre ellos Amazonas. En esos talleres, fueron evaluados aspectos curriculares y la capacitación de los docentes, entre otros puntos.

Cabe destacar aquí algunos datos concernientes al diagnóstico realizado en el estado Amazonas; según la *Evaluación Nacional del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe* (1998), realizada por la Dirección de Asuntos Indígenas, se pudo constatar que:

El 33,3 % de los docentes manifiestan ‘haber tenido problemas para enseñar el castellano’ [debido a la] falta de herramientas metodológicas y didácticas en la enseñanza del castellano, lo que trae consigo limitaciones de orden práctico para que los niños y niñas indígenas tengan las herramientas suficientes para desenvolverse en este idioma. [Y también por el] conocimiento insuficiente que tienen los docentes en cuanto a la estructura y conformación de la gramática castellana, además de las limitaciones en el vocabulario. [Asimismo] deben evaluarse las escuelas multiétnicas para revisar algunas estrategias que se puedan realizar para aplicar el REIB. (pp. 48-49)



Paralelamente, para cada área evaluada (aspectos curriculares, capacitación del docente y otras), los docentes de Amazonas presentaron propuestas señalando estar «convencidos de que el REIB implantado en Venezuela para las escuelas indígenas es una alternativa válida para la educación de nuestros niños y niñas.» (*ibid.* p. 77) Entre las propuestas referidas a los aspectos curriculares, los docentes indígenas de Amazonas plantearon la necesidad de elaborar un diseño curricular que tome en cuenta la diversidad cultural, basándose en un trabajo interdisciplinario apoyado en metodologías de investigación cualitativa.



SEGUNDA PARTE

SOBRE EL ESTUDIO ETNOGRÁFICO

Como ya hemos precisado al inicio de nuestro trabajo, la segunda parte del mismo está constituida por el estudio etnográfico de una comunidad lingüística perteneciente a la etnia indígena piaroa, con la cual realizamos nuestra investigación.

Por su carácter de investigación cualitativa, en este estudio la comunidad representa un *sujeto* de investigación y no un simple y frío objeto de estudio. La relación que establecimos con sus habitantes sobrepasa el límite de lo meramente investigativo para conformar sólidos lazos de amistad y mutua tolerancia, basados en los principios que sustentan este trabajo: el respeto a otra cultura, a otra lengua, el respeto al otro.

Así pues, en los apartes subsiguientes presentaremos la información que obtuvimos de nuestros informantes claves (*cf.* página siguiente), habitantes de esa comunidad. Sus relatos fueron transcritos integrados y relacionados con nuestras observaciones e interpretaciones de los hechos en los cuales participamos como investigadores. Dado que, según Hammersley y Atkinson (1994), «...la norma [en las etnografías] es la mezcla de varios estilos...» (p. 249), hemos optado por no separar la narración del análisis preservando un equilibrio entre éstos, como lo sugieren Hammersley y Atkinson (1994), además de «...estar atentos a las diferentes composiciones textuales posibles, pensar acerca de sus implicaciones analíticas y sobre esta base establecer juicios fundamentados. [Ya que] Forma parte de nuestra competencia social el hecho



de que somos capaces de organizar las experiencias dentro de narraciones que contengan sus propios presupuestos y mensajes teóricos.» (pp. 250-251)

De esta forma, los títulos y subtítulos que delimitan cada aparte constituyen una especie de «balizaje» cuya finalidad es ayudar al lector a ubicarse en el evento narrado en relación con un determinado contexto o situación.

INFORMANTES CLAVES

SEUDÓNIMO	POSICIÓN EN LA COMUNIDAD	EDAD
Alfredo	Comisario	30
Marlon	Coordinador de Evaluación en la Escuela	34
Miguel	Coordinador de la Escuela, ahora jubilado	36
Arnoldo	Artesano, promotor cultural	34
David	Docente, representante de la etnia en la Zona Educativa del Estado Amazonas	38
Alberto	Monitor deportivo	34

1. LA COMUNIDAD Y SU ESCUELA: UN PRIMER ENCUENTRO

Viernes 11 de enero de 2002

Habíamos llegado a Puerto Ayacucho, capital del Estado Amazonas, el día anterior en la tarde, después de haber recorrido unos 677 kilómetros desde Valencia, en una travesía que incluía el paso en chalana¹¹ de tres ríos, el Capanaparo, el Sinaruco y el majestuoso Orinoco.

Nos habíamos puesto en contacto con A. L., funcionario desde hacía largo tiempo del Ministerio de Salud y Desarrollo Social (MSDS) en la región. Debido a su ocupación, él tiene un amplio conocimiento sobre la problemática de las comunidades indígenas de la zona en la que ha desempeñado sus funciones, en lo que respecta a las condiciones sanitarias, sociales y educativas. Al explicarle el propósito de nuestro proyecto y la necesidad que teníamos de encontrar una institución educativa en la que se aplicase el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (*cf.* 2, primera parte), se dispuso a cooperar en nuestra búsqueda.

A las 9 de la mañana, A. L. estaba puntual en el hotel donde nos alojábamos y en su viejo «todo terreno» partimos hacia el lugar en el que finalmente encontraríamos lo que necesitábamos para nuestro estudio. Ese lugar, el sector de Paria Grande, está habitado por una comunidad indígena perteneciente a la etnia piaroa cuya lengua materna es el uwotjüja. Además, adultos y

¹¹ *Chalana* (galicismo). Del francés *chaland*, este término es definido por *El pequeño Larousse ilustrado* (1997) como la «embarcación de fondo plano, sin puente, destinada al transporte de mercancías en ríos y canales.» (p. 229) En los ríos navegables venezolanos las chalanas no sólo transportan mercancías, sino también vehículos particulares o de transporte público e incluso transeúnte.



adolescentes, en su gran mayoría hablan con aceptable fluidez la lengua castellana, mas no así los ancianos ni los niños antes de su entrada a la escuela; ésta, en muy buenas condiciones, es lo primero que encuentra el visitante al llegar a la comunidad. Y sin embargo, estábamos en la selva...

Tomando como referencia el aeropuerto de la ciudad, el trayecto se había extendido a lo largo de unos 25 kilómetros en dirección sur en la vía que conduce hacia el principal puerto fluvial del Estado, Puerto Samariapo (cf. anexo 4), desde el cual pueden tomarse embarcaciones para recorrer todo el Amazonas venezolano.

1.1 ASPECTOS GEOGRÁFICOS DEL ESTADO AMAZONAS

«En otro tiempo, toda la selva era río, todo el cielo era agua.»¹²

El Estado Amazonas, ubicado al sur de Venezuela, limita con el Estado Bolívar al norte, con la República de Brasil al sur y al este y con la República de Colombia al oeste. Su extensión territorial, equivalente casi al 20% del país, es de 180.375 Km.², de los cuales 1.650 son de fronteras y, sobre todo, límites fluviales de ríos internacionales. Además de integrar junto con el Estado Bolívar, la formación geológica conocida como el escudo o macizo Guayanés, gran parte de su superficie pertenece a la hoya hidrográfica del río Amazonas y de allí su nombre. Según Esteves y Dumith (1998), «es comúnmente aceptado que el Estado Amazonas contiene la mayor representación de diversidad físico-biótica del territorio venezolano, expresada [entre otros aspectos] en la diversidad cultural de los pueblos indígenas.» (p. 35) En efecto, región de

¹² *Tema del llanto*, poesía piaroa en De Armellada, F. C. y Bentivenga de Napolitano, C. (1991), p. 437.

importantes riquezas naturales y con una densa red hidrográfica, Amazonas alberga unas quince etnias, de manera que es el Estado con mayor número de grupos indígenas del país (cf. Figura 1), aproximadamente un 65% del total de su población. El hábitat natural de estas etnias es precisamente el área cercana a las riberas de los ríos y caños.¹³



Figura 1. Grupos indígenas de Venezuela. Tomado de www.avenezuela.com/mapas

Desde el punto de vista de su división político-territorial el Estado Amazonas comprende siete municipios autónomos: Alto Orinoco, Atabapo, Atures, Autana, Guainía, Manapiare y Río Negro. (cf. Figura 2) El sector de

¹³ *Caño*. Según Núñez y Pérez (2002), la palabra caño, en sus tres acepciones, está referida a un elemento de carácter hídrico: «1 Corriente de agua de poco caudal que se mueve con escasa velocidad dentro de un cauce fangoso y sin pedruscos. /2 Corriente natural de agua que une dos ríos. /3 Afluente de un río.» (p. 105)

Paria al igual que la capital Puerto Ayacucho pertenece al municipio Atures cuya extensión es de 7.550 Km.².

Paria está habitado por comunidades indígenas pertenecientes a la etnia piaroa que bajaron de la selva alta y se ubicaron en la transición de los llanos - que son los llanos orientales de Colombia- que están bisectados por el río Orinoco y la selva macrotérmica, con una mayor diversidad, distinta a la transición de la sabana. Entre esas comunidades están las de Morichalito, San Francisco, Puente Paria y Paria Grande, siendo esta última donde realizamos nuestro estudio.

Los piaroas viven cerca de Puerto Ayacucho, en tierras que son parte de la selva montañosa, donde hay ríos, caños, Lagunas y pequeñas extensiones de sabanas. Las comunidades se encuentran cerca de los caños y ríos, por lo tanto tienen peces disponibles en abundancia para su consumo según la época del año.

Entre otras, hay comunidades en el río Cataniapo, caño Cuao, caño Autana, río Sipapo, caño Guayapo, caño Paria Grande, caño Paría Chiquito, caño Samariapo, caño Parhueña, caño Marieta, caño Mosquito, caño Piedra, caño Camani, caño Parucito, caño Grulla, caño Mure, caño Piojo. En el territorio Colombiano se encuentran en el río Mataveni, río Vichada, río Guaviare y caño Zama.

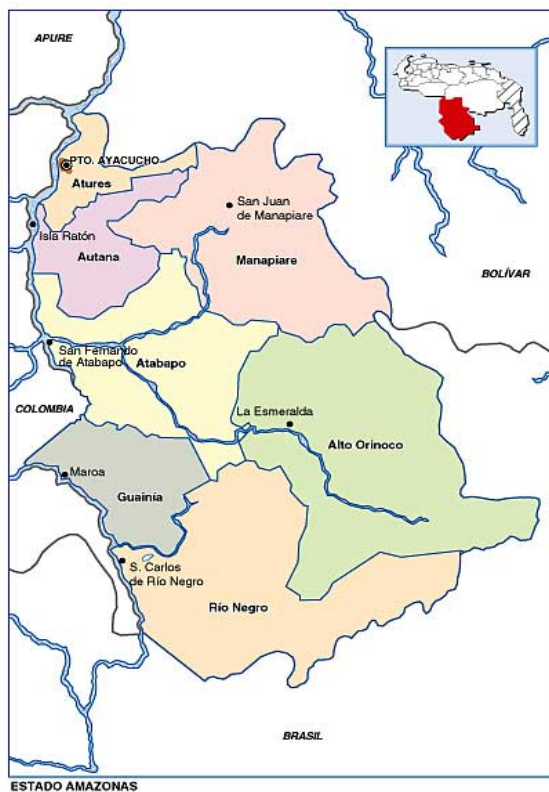


Figura 2. Mapa político-territorial del Estado Amazonas.
Tomado de <http://www.a-venezuela.com/mapas>

1.2 ASPECTOS GEOECONOMICOS DEL AMAZONAS

Se trata de un espacio territorial heterogéneo, que contiene una considerable diversidad natural, con distintos substratos geológicos, geoformas, suelos y vegetación, que conforman diferentes paisajes y ámbitos de diversidad biológica y ecológica, que le confieren una amplia gama de aptitudes, para las cuales en la actualidad las distintas consideraciones técnico-agrícolas recomiendan que cada zona o sector sea evaluada separadamente, para poder orientar el aprovechamiento sostenible de sus diferentes recursos naturales, concentrado en este territorio. Esta heterogeneidad es considerada técnicamente



hablando, como base conceptual para contribuir a identificar las estrategias de ordenación del territorio, de manera de decidir sobre el régimen de uso que cada uno de estos espacios merecen para su conservación.

Un aspecto importante a considerar, es que la diversidad ecológica ha tenido una influencia determinante en la forma como las diferentes culturas (etnias), se han distribuido en el territorio y en el desarrollo de "tecnologías nativas" que han permitido a las comunidades locales aprovechar sostenidamente los recursos naturales de la región por largos años.

La exuberante vegetación que cubre aproximadamente el 95% del Territorio, ha sido una especie de "espejismo" que ha hecho creer a muchos sobre lo rico de los suelos que soportan dicha cobertura vegetal. Sin embargo, se comprobó que uno de los recursos más limitantes para sustentar un desarrollo agropecuario o forestal convencional como medio de subsistencia para las comunidades, es **la pobreza química y física de la gran mayoría de los suelos**, que como un mosaico muy variable, se sobreponen a los viejos substratos litológicos, a partir de los cuales se han originado.

Ante la diversidad de mitos y de posiciones en lo relativo a la estimación del valor real del potencial de los recursos naturales presentes, en la actualidad se han planteado alternativas conciliatorias con miras a garantizar un desarrollo sustentable de esta región. Es decir se ha tratado de hallar un punto de equilibrio entre la posición que considera a esta región como un inagotable imperio de recursos naturales que deben ser intensivamente utilizados, y la posición que lo considera como un espacio territorial conformado por un



conjunto de ecosistemas tan frágiles y vulnerables que su aprovechamiento conduciría a un proceso de destrucción y daños ecológicos irreversibles.

Este punto intermedio demanda de un enfoque integral y multidisciplinario como plataforma para la toma de decisiones en lo relativo al aprovechamiento de los recursos naturales los cuales no deben verse aisladamente de sus posibles impactos ecológicos.

Por el contrario, las condiciones de equilibrio precario y de alta fragilidad de los ecosistemas obligan a tomar en consideración las diferentes interrelaciones (geología-suelos-vegetación-clima-hombre) que rigen su funcionamiento y por ende las aptitudes o vocaciones de las diferentes unidades geográficas que conforman esta maravillosa tierra venezolana.

1.3 LA GEOGRAFÍA ECONÓMICA DE LA COMUNIDAD PIAROA DE PARIA GRANDE, ESTADO AMAZONAS.

La Comunidad de Paria Grande se encuentra ubicada entre las coordenadas 603.600 mts Latitud Norte, y 657.500 mts. Longitud Este, corresponde a un área aproximada a las 200 Ha, Perteneciente a la Cuenca Hidrográfica del Río Cataniapo. La población estimada es de 250 habitantes, con una densidad media de 0.8 hab/Ha. Toda la población es indígena. La mayoría de los habitantes están asentados en las márgenes del Caño Paria Grande su principal fuente de Agua y Alimentos.

Se considera a su actividad productiva, ubicada al margen de la red de producción de rubros agrícolas desarrollados a nivel nacional. También



autónoma o de 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 transporte acordes al medio. Las condiciones de vida de la población están afectadas fundamentalmente por la carencia y deficiencia de vivienda, nutrición y salud, que muestran índices muy bajos a la observación directa y convivencia con las comunidades.

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

1.3.1 LOS RECURSOS NATURALES DE PARIA GRANDE.

El clima de la región de Paria Grande es muy húmedo, entre 80% y 90% de humedad relativa, con una fuerte nubosidad y lluvia a lo largo del año que oscila entre los 1.500 y 2.000 mm/año; la temperatura media mensual varía entre 23°C y 28°C, con máximas de 32°C y mínimas de 20°C. La velocidad del viento está entre 0,7 y 1,2 m/s. 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 este tiempo (junio) se presentan grandes volúmenes de esorrentía por sus cauces.

Los suelos de la región se agrupan en tres grandes paisajes: superficies aluviales; superficies de denudación; y estructuras rocosas. Estos suelos tienen alto grado de acidez, saturación de bases muy pobre, muy bajo contenido de calcio, magnesio y potasio, pobreza de fósforo y alto contenido de aluminio, de allí su intenso color rojo. La fertilidad natural de los suelos es muy baja. Presentan baja estabilidad estructural y baja permeabilidad, factores que unidos a otros los hace muy susceptibles a la erosión.

Las altas precipitaciones y temperaturas en la región favorecen la ocurrencia de una masa arbórea exuberante, siempre verde, muy heterogénea en cuanto a la composición florística, con dos o tres estratos, y con alturas hasta de 25 m., casi la totalidad del territorio de la región se encuentra cubierta de bosques de diferentes tipos, que se desarrollan sobre tres regiones fisiográficas: bosques de llanura aluvial con influencia de inundación; bosques de terrazas y superficies sin influencia de inundación, y bosques de colina altas. A pesar de ello, la actividad de aprovechamiento forestal no tiene participación significativa en el conjunto de la economía comunal. Las principales especies que se observan son: carocaró, caimo, flormorado, guarango, palo rosa, tornillo, sangretoro y pijiguao. Existe además un variado número de especies no maderables, potenciales para producción de frutos, fibras, aceites, esencias y medicinas, que son eventualmente utilizadas por las comunidades nativas pero de escasa



demanda en las poblaciones. Las especies nativas que presentan las mejores perspectivas comerciales son: Copo azul, Tapara, maní de árbol y tamare.

En cuanto a la fauna, la región se caracteriza por la gran riqueza tanto de vertebrados como de invertebrados, siendo un gran número de ellos especies exclusivas de esta región. Entre ellos tenemos: Danta, Lapa, Venado, Conejo, Mono, Picture, Chiguire, Caimán, Zorro, Tigre y Cachicamo entre otros.

1.4 VIALIDAD Y COMUNICACIÓN DESDE PARIA GRANDE.

Las vías de transporte terrestre para la comunicación a lo interno de las distintas comunidades piaroas son muy limitadas, los ríos constituyen la más importante vía de comunicación, pero el transporte fluvial es irregular, ya que en época de estiaje, de noviembre a marzo, gran parte de la red fluvial es intransitable hasta por embarcaciones de pequeño calado. 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, específicamente hacia la población criolla, se efectúa fundamentalmente desde Paria Grande hacia Puerto Ayacucho, a través del tránsito terrestre por una vialidad asfaltada, en buenas condiciones y de dos canales para la circulación de los vehículos. El primer punto de referencia geográfica importante es el puente sobre el río Cataniapo, uno de los afluentes del Orinoco. A comienzos de año, se inicia un período seco sin precipitaciones, por lo que las aguas del Cataniapo -al igual que las de todos los ríos- comienzan a



descender y la vegetación a marchitarse; este ciclo continúa progresivamente durante los meses siguientes, febrero y marzo, hasta alcanzar los ríos su nivel más bajo de estiaje en la primera quincena del mes de abril durante la cual el grado de marchitez en las plantas también se hace mayor.

El recorrido de la carretera se convierte para el visitante en una apreciable, impresionante y exuberante belleza paisajística, mezcla de sabana y selva, que podemos disfrutar a ambos lados de la carretera, la cual constituye el principal elemento de vinculación o enlace entre la ciudad capital habitada mayoritariamente por los «criollos»¹⁴, con sus instituciones -económicas, políticas, sociales- propias de la llamada civilización occidental y estas tierras habitadas por comunidades indígenas -etnias piaroa, hiwi, piapoko- a quienes la cultura de los criollos ha penetrado en menor o mayor grado, según sea su accesibilidad por su ubicación en la zona y sus necesidades de comunicación y de subsistencia.

Sobre el eje vial, del lado derecho en dirección sur y a unos 400 metros del puente sobre el río Cataniapo, está la vía que conduce a un sitio de importancia geográfica y turística, los raudales de Atures y Maipures. En efecto, estos raudales colocan al río Orinoco en el primer lugar de los ríos en el mundo en tener los raudales rápidos más anchos.

¹⁴ Para los indígenas, los criollos son los habitantes de Venezuela que nacieron en el país como resultado del mestizaje entre los blancos, los negros y los propios indígenas.



1.5 SERVICIOS PÚBLICOS DE LA COMUNIDAD DE PARIA GRANDE

La población está 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 tiene un alto porcentaje de Alfabetismo, debido principalmente a su acceso al sistema educativo y programas o misiones educativas impulsadas por el Gobierno Nacional en la zona.

Los centros educativos poseen infraestructura y equipamiento adecuado desde el nivel preescolar hasta la Primaria. En cuanto al servicio de salud, no se dispone actualmente del servicio, esta en construcción un ambulatorio rural tipo I, pero de ser necesaria la atención a cualquier evento se dispone de una área en la escuela para tales fines para cubrir todo el ámbito de la comunidad.

El sistema de telecomunicaciones es deficiente en la mayor parte del área, Aunque observamos sistemas de comunicación vía satélite (DIRECTV). No se cuenta con telefonía pública, ni residencial, ni telefonía celular.

1.6 LA OBSERVACIÓN VIAL.

Transitando por la vía asfaltada se observa como algunas de estas comunidades han sustituido sus tradicionales *churuatas*¹⁵ (*u'chö'jode*) o sus viviendas rectangulares (*iso'de*) hechas de bahareque, con techos de palma por otras construidas por organismos nacionales o regionales y a las que éstos denominan «viviendas rurales». En otros casos, coexisten ambos tipos de viviendas.

Asimismo, se puede observar con cierta facilidad algunas escenas de la vida cotidiana ya que la presencia de dos ríos nos garantiza un buen punto de observación de actividades como la pesca, el acarreo de agua o el lavado de ropa, o de otras como la higiene personal o la recreación. Según nos explicaría después el geógrafo E. Palau (entrevista personal, septiembre 2, 2003), esos ríos -conocidos por sus nombres criollos de Paria Grande y Paria Chiquito- son el mismo río que viene del llamado Tobogán de la Selva (uno de los mayores atractivos turísticos de la región) y un brazo que viene detrás de Pinta'ó (enorme roca de petroglifos) en la divisoria de aguas, definida, no difícil de percibir porque los caminos están hechos sobre esa divisoria de lo que es la cuenca del Cataniapo, y la del Paria Grande y el Paria Chiquito.

A ocho kilómetros y medio del aeropuerto, observamos a nuestra derecha una inmensa roca con una forma muy definida que se asemeja a una enorme tortuga fosilizada que hubiese resistido a los embates del tiempo. Se trata de la Piedra

¹⁵ *Churuata*. Hernández, Jiménez, Otero y Signi (2002) describen la churuata como una vivienda «...de forma circular con un espacio ancho,... sostenido por seis palos, resistentes y bastante altos [que] se cubre con palma de temiche (*awewa*). Consta de una sola puerta sin ventana.» (p. 27)

de la Tortuga (*cf.* anexo 5), denominación que se le dio cuando fue declarada monumento natural, pero si se busca en los registros históricos, Humboldt se refiere a ella como el Cerro de Ataruipe,¹⁶ donde hay unas cuevas que son unos cementerios indígenas a los cuales sólo se puede llegar por el río cuando el nivel de las aguas es bajo. También se le llamó Cerro de las Queseras motivado a que allí hubo durante algún tiempo unos hatos¹⁷ con pequeñas explotaciones de ganadería y sus derivados.

Desde el punto de vista geológico, la Piedra de la Tortuga es una formación de granitos masivos magmáticos, propios de la edad geológica que dio origen al material rocoso del macizo Guayanés, a saber, la era precámbrica y el período cámbrico. En su superficie, de 525 hectáreas, al igual que en otras formaciones del mismo tipo, se nota una especie de pliegues que en realidad son fracturas atribuibles a los cambios de temperatura, a las altas precipitaciones, a condiciones climáticas distintas y, sobre todo, al fenómeno de la meteorización a través del tiempo. Este granito es definido como «granito tipo Parguaza», el cual es distinto al del interior del Estado. Existe una práctica para obtener materiales de construcción y ese granito meteorizado, comúnmente llamado «granzón»¹⁸, es extraído de esas rocas masivas completas que se han meteorizado con el tiempo. El 75% de la geología predominante en Amazonas lo constituye un tipo de rocas compuestas por granitos y con alto contenido de cuarzo y sílice.

¹⁶ *Ataruipe*. Voz de la etnia ature, ya desaparecida.

¹⁷ *Hato*. Término empleado en Venezuela para referirse, como lo definen Núñez y Pérez (2002), a una «finca extensa dedicada a la cría de ganado.» (p. 271)

¹⁸ *Granzón*. Núñez y Pérez (2002), definen el granzón como una «piedra pequeña entre uno y dos centímetros de diámetro que se utiliza en la construcción, especialmente de carreteras.» (p. 255)



Más adelante, notamos la señalización que indica la entrada hacia la vía que conduce a otra formación granítica importante no sólo desde el punto de vista geográfico y turístico, sino también de relevancia histórica. Conocida bajo distintos nombres criollos -Piedra Pintada, Pintado, Cerro Pintado- nosotros preferimos referirnos a ella empleando el que usan los indígenas: Pinta'ó (cf. anexo 6).

De unos doscientos cincuenta metros de altura, Pinta'ó es una espectacular mole negra sobre cuya superficie, de 1.425 hectáreas, los antepasados de los indígenas pobladores de la zona trazaron diversos dibujos formando así el que se considera el mayor petroglifo de Venezuela, por lo que fue declarado monumento natural según Decreto N° 2351, del 5 de junio de 1992. A pesar del paso del tiempo, Pinta'ó se puede admirar aunque con relativa facilidad. Sin embargo, en período seco es observable con mayor nitidez y mejor aun si se utiliza un equipo provisto de un teleobjetivo. La carretera principal por la que transitamos permite el acceso a los caminos que conducen a la comunidad homónima de Pinta'ó habitada por indígenas de la etnia hiwi y a la de Babilla de Pinta'ó, por los piaroa, al igual que la de Caño Tigre, situada más hacia la selva; la comunidad de Pílon está habitada por los piapoko. Para visitar el monumento, al que se puede acceder también a través del río Cataniapo, se necesita la autorización del Instituto Nacional de Parques (Inparques), que es un instituto autónomo adscrito al Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales (MARN), entre cuyas funciones destaca la de garantizar la conservación de los parques nacionales y monumentos naturales de Venezuela. No obstante, los mejores guardianes de la zona son precisamente los descendientes de los creadores del gran petroglifo de Pinta'ó.



Siguiendo nuestro recorrido por esa carretera principal, nos llama la atención a pocos metros de la calzada, una familia indígena alojados en una humilde vivienda, dedicada a labores de artesanía: tallas de madera que reproducen algunas especies representativas de la fauna del Amazonas como loros, guacamayas o tucanes, cuidadosamente pintadas, así como también mochilas tejidas con fibra de moriche.¹⁹ Al abordarlos, muestran con orgullo su trabajo y con la parsimonia propia del indígena el artesano escribe en correcto castellano sobre el loro escogido por nosotros: «Recuerdos de Amazonas. Etnia piapoco».

Los avisos en la carretera nos dan a conocer los nombres criollos de asentamientos de las etnias hiwi y piapoko: Rueda y Agua Blanca. En esta última se encuentra un dolmen del mismo nombre (*cf.* anexo 7), llamado también Piedra Ángela, el cual no es de construcción humana sino un afloramiento granítico natural donde los indígenas realizaron pinturas rupestres y enterramientos. La influencia de la cultura occidental se hace evidente en algunas canchas de fútbol en la que un grupo de jóvenes indígenas practica el que -por lo demás- constituye su deporte favorito.

Después de pasar por ésta y otras comunidades como Puente Paria y Piedra Blanca, finalmente tomamos la vía de penetración hacia Paria Grande.

¹⁹ El moriche (*wari*), cuyo nombre científico es *Palmae, Mauritia flexuosa L.*, es una palmera de gran tamaño. Las fibras de su tronco son utilizadas por los indígenas para la elaboración de fuertes cuerdas con las que hacen diferentes tejidos. Sus frutos son comestibles.

El recorrido realizado desde Puerto Ayacucho hasta Paria Grande (cf. Figura 3) lo ilustra el croquis siguiente:

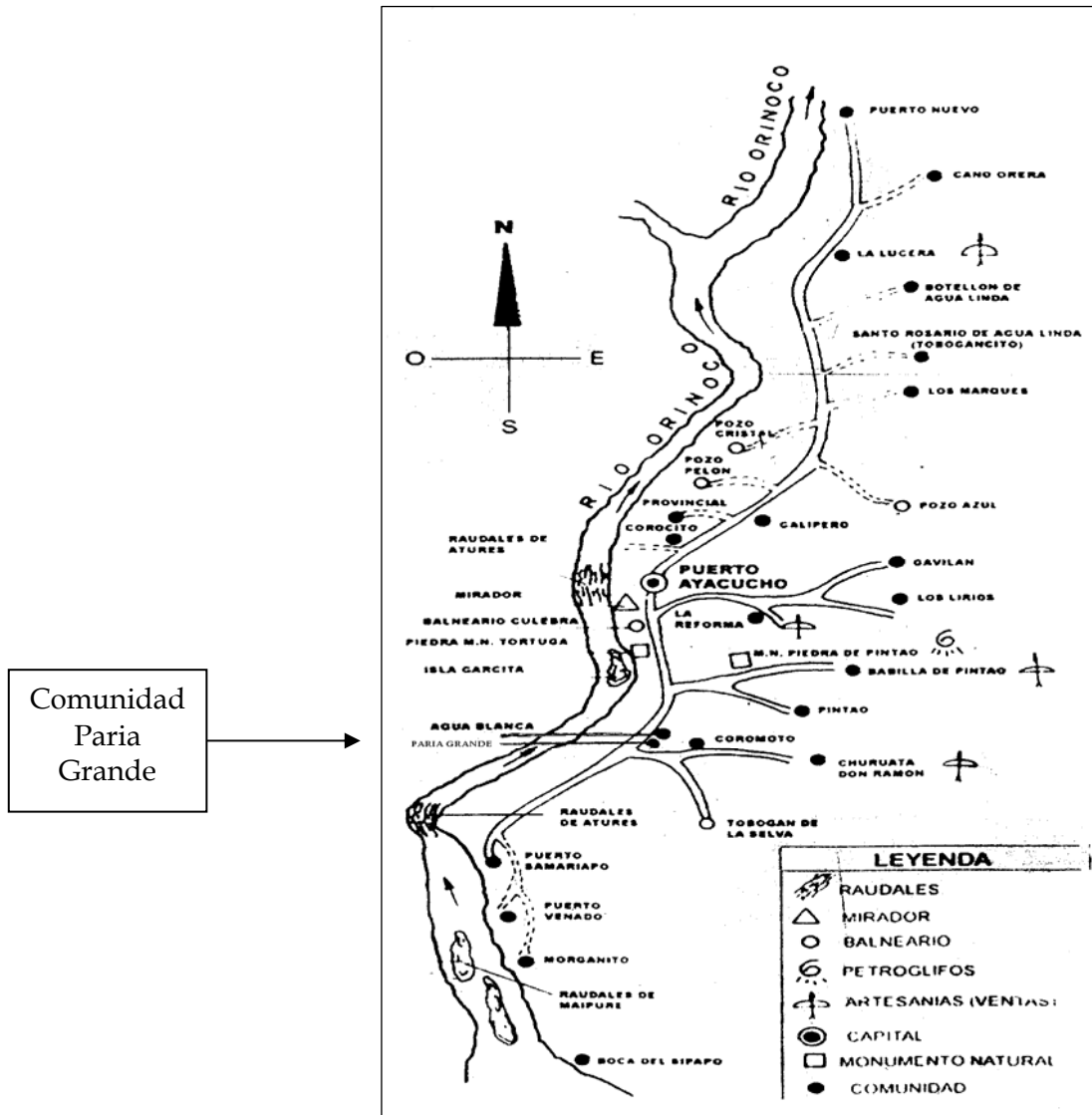


Figura 3. Croquis del recorrido y zonas aledañas.



1.7 CRECIMIENTO DE TIPO URBANO

Como ya hemos señalado, Paria Grande es una comunidad cuyos habitantes pertenecen a la etnia indígena piaroa. Está localizada al sureste de Puerto Ayacucho (cf. anexo 8) a una distancia aproximada de 25 kilómetros, en la margen izquierda de la carretera que conduce a Samariapo y que la une, por lo demás, a ambos centros poblados. Para llegar a ella debemos desviarnos de dicha carretera y recorrer unos 3.2 kilómetros en dirección a la selva, en una altitud aproximada de 125 metros sobre el nivel del mar.

Los límites de esta comunidad están definidos tanto por ciertas formas del relieve como también por otras comunidades, de la manera siguiente:

- ▣ al norte: el Cerro Jicanteyuada y las comunidades de Agua Blanca y Babilla de Pinta'ó;

- ▣ al sur: el Cerro Tasica y las comunidades de Coromoto y Churuata Don Ramón;

- ▣ al este: el Cerro Cuare y otras serranías, así como terrenos baldíos;

- ▣ al oeste: la carretera Puerto Ayacucho-Samariapo.

El centro poblado, formado por 64 viviendas, ocupa una extensión de unas tres hectáreas con una periferia aproximada de 2.500 hectáreas, además de otra área destinada a labores agrícolas. Según el documento de adjudicación de las tierras, emitido en julio de 1995 por el Instituto Agrario Nacional (IAN) -



actualmente sustituido por el Instituto Nacional de Tierras (INTI)- la superficie total de la comunidad es de 7.155 hectáreas.

La ubicación de las viviendas y el trazado de las calles forman una estructura concentrada, la cual guarda una buena simetría (*cf.* anexo 9). Así, a la entrada de la comunidad en la calle principal, asfaltada, destacan dos edificaciones situadas a uno y otro lado de la misma. De importancia crucial para sus pobladores, ellas son la escuela básica y el pre-escolar, al lado del cual una pequeña oficina sirve de sede de la coordinación de evaluación y de actividades culturales.

La manzana siguiente, a la izquierda, ocupada por una plaza donde picotean algunas gallinas en busca de alimento y con unos pocos árboles de mango por toda vegetación importante, nos da una idea de las condiciones climatológicas del lugar y del tipo y calidad de sus suelos.

Finalmente, «el caño» llamado con tal simplicidad por los indígenas, aunque aparezca registrado como el curso principal bajo el nombre criollo de Caño Paria y de allí el topónimo del sector- constituye el cierre natural, no sólo de la calle principal, sino también de la propia comunidad para la cual es fuente de vida y subsistencia ya que no posee servicio de agua potable. Los indígenas nos aseguraron que el caño tiene unos cinco metros de profundidad y al menos veinte metros de ancho. Las definiciones de los caños y ríos en lo que respecta a la señalización, tienen una toponimia dada por cada etnia. Así pues, ese mismo caño pasa por la comunidad Churuata Don Ramón, cerca de Coromoto y allí se le llama Caño Raya. En realidad, se trata del Paria Chiquito, afluente del Paria

Grande, que más arriba tiene otro nombre, Boca Chico; son múltiples brazos cuyas nacientes se localizan en toda la serranía cercana.

En términos generales, el terreno es relativamente plano y sin accidentes topográficos relevantes, salvo un pequeño declive. No obstante, a simple vista observamos que algunas calles, sobre todo las transversales y la paralela a la principal, presentan un cierto desnivel debido a unas grietas, en algunos casos bastante profundas, en la capa superficial del terreno. En la revisión documental que hicimos sobre los resultados de estudios realizados por el MSDS, obtuvimos algunos datos sobre las características topográficas del sector, según los cuales estos terrenos no son anegadizos²⁰, y se atribuye su ruptura por agrietamiento a la falta de canalización para el desplazamiento de las aguas de lluvia. Asimismo, se señala la localización de la capa de arena del sub-suelo a los 2 metros y el agua a los 5 metros de profundidad.

E. Palau (entrevista personal, septiembre 2, 2003), hace una distinción en cuanto al tipo de suelos de esta zona de contacto entre selva y sabana al precisar que en la sabana son suelos muy viejos, formados con el material parental que se desprende del granito en descomposición, son suelos franco-arenosos con mucho limo y arena pero a veces predomina más la arena que el limo, otras veces hay una combinación de esos elementos; en la selva predomina el material vegetal y la arcilla.

²⁰ Sin embargo, durante una visita que realizamos en período de lluvias, el espacio donde se ubican las sedes del pre-escolar y de la coordinación de evaluación de la escuela, estaba anegado por un agua tibia y cristalina en movimiento, no estancada. Marlon, el coordinador, nos dijo que se trataba de un «pequeño arroyo que venía de la selva» durante las lluvias.



Mientras caminamos en este primer recorrido por la comunidad, el intenso y húmedo calor nos sofoca. Debido a su ubicación en la región natural de contacto de Amazonas con los Llanos, Paria Grande se caracteriza por un clima tropical con temperatura media anual de 29° C. Esta sensación de sofocación es mayor en virtud de la escasez de árboles en las calles, ya que la vegetación sólo está presente mayoritariamente en el espacio de terreno delimitado para cada vivienda y, por supuesto, en las riberas del caño, así como también al penetrar los caminos que conducen a los *conucos* ²¹.

1.8 VEGETACIÓN DEL AMAZONAS

Según Esteves y Dumith (1998):

La mayor diversidad de vegetación existente en el territorio venezolano se encuentra representada en el Estado Amazonas, como se demuestra por la presencia de cuatro provincias fitogeográficas que contienen cuatro biomas y 56 tipos de vegetación...La fitodiversidad en Venezuela podría alcanzar unas 16.000 especies, 5.000 de las cuales se encuentran en Amazonas... (p. 56).

De acuerdo con esta clasificación de las formaciones vegetales de Amazonas, la categoría de sabanas arboladas y arbustivas no inundables del bioma de las sabanas macrotérmicas y herbazales está localizada en los alrededores de Puerto Ayacucho. En consecuencia, podemos incluir en parte la vegetación del sector de Paria Grande en esta clasificación pues en realidad, el mismo no está ubicado exactamente en la selva ni exactamente en la sabana, sino en un punto de contacto entre ambas.

²¹ *Conuco*. Pequeño terreno destinado a cultivos menores tales como yuca, maíz, entre otros.



Asimismo, Palau nos describe esta vegetación como sabana «no limpia», más o menos arbolada con bastante cobertura vegetal (*cf.* página siguiente) y en la parte de contacto con la selva, como selva alta, macrotérmica. Además, precisa que esta selva no puede definirse en términos de sistema como la selva amazónica, pero en cuanto a las características podría decirse que estamos dentro del concepto de lo que es la Amazonia venezolana: altas temperaturas, alta diversidad, presencia de dos períodos muy marcados con una alta precipitación, incluso precipitaciones por encima de 3.000 mm anuales y especies arbóreas comunes a las de la selva amazónica.

En la parte de la selva, agrega Palau, las precipitaciones se producen entre seis a ocho meses durante el año, con una definición de un período seco bien marcado y preciso, iniciándose las lluvias entre la segunda quincena del mes de abril y primera quincena de mayo hasta finales de agosto y con un período pico de lluvia fuerte entre principios del mes de noviembre y comienzos de la segunda quincena del mismo mes. El período seco se ubica entre diciembre y enero para ser muy marcado en los meses de febrero, marzo y primera quincena de abril.

Por su parte, Esteves y Dumith (1998) se refieren al régimen pluviométrico húmedo con precipitaciones entre 1.700 y 2.500 mm anuales, el cual se distribuye en tres sectores entre los que se encuentra «la franja fronteriza sobre el río Orinoco, que tiene como centro a Puerto Ayacucho y se extiende desde El Burro hasta Isla de Ratón.» (p. 36) En razón de su localización casi equidistante entre Puerto Ayacucho e Isla de Ratón, podemos incluir el sector de Paria Grande en el referido régimen pluviométrico.



Vegetación de contacto selva y sabana.

1.9 ACTIVIDAD ECONÓMICA DE PARIA GRANDE

La producción es muy limitada y la infraestructura de servicios a la producción y a 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 la zona de vegas altas y tierra firme y de siembras periódicas en las riberas, dependiendo de las fluctuaciones del río. Los principales cultivos son Yuca, Piña, Maíz, Ñame, Fríjol, Castaño (Pan de Palo), Plátano, Patilla, Melón, Auyama, Lechosa, Cacao, y Caña de Azúcar.

La pesca artesanal y el comercio de pescado fresco y seco constituyen actividades importantes en el 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 la agricultura. La comercialización del pescado se realiza de dos maneras de presentación o estados: fresco y seco salado. La deficiente infraestructura pesquera no contribuye a la potenciación de su desarrollo, En la mayor parte de la región, la pesca es de subsistencia y en todos los 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 doméstica 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 está muy extendida, empleándose en forma extensiva las razas criollas de doble propósito, y utilizando como alimento productos de los residuos de las comidas. Predomina la producción de huevos de consumo y en segundo lugar carne como fuentes proteicas. No se manejan programas sanitarios, La crianza es básicamente familiar.

1.9.1 ASPECTOS AMBIENTALES

La comunidad indígena de Paria Grande ha tenido una adaptación milenaria al medio ambiente amazónico que ha redundado en la acumulación de un acervo inmenso y muy valioso de conocimientos sobre las mejores formas de utilizar los recursos naturales sin destruirlos. Permanecen sus costumbres,

sus mitos, su religión, su cultura y con ello sus recursos naturales, que constituyen parte de su patrimonio histórico, sin indicios mayores de su afectación.

1.9.2 CARACTERIZACIÓN AGRONÓMICA DEL ÁREA

La pobreza nutricional de los suelos en el área estudiada, ha determinado que la agricultura migratoria sea el sistema de producción más común, esto es particularmente evidente en el ámbito de la comunidad de Paria Grande, lo que ha promovido la existencia de Estrategias de manejo y aprovechamiento adoptados por las comunidades locales que se adecuan a esta limitación natural. Sin embargo, a pesar de las condiciones físico-naturales y socio-económicas que tipifican este sistema de producción, no hay duda que sigue siendo el principal generador de productos alimenticios y de usos múltiples como madera, leña, cercas, medicinas, entre otros, para la subsistencia de esta importante comunidad indígena.

Esta área está representada por superficies geomorfológicas de origen deposicional, las cuales están constituidas por los sedimentos aluviales y coluviales que han sido transportados, y que se han originado por la erosión geológica, que por tiempos muy prolongados ha venido desmantelando los basamentos geológicos de las diferentes cuencas del área Amazónica. Generalmente, estos suelos, aunque pueden tener diferentes edades, se caracterizan por haberse desarrollado a partir de sedimentos muy lixiviados originados a partir de las rocas, las cuales en su mayoría son de edad Precámbrica. Los suelos originados a partir de estos materiales muestran pocas



evidencias de evolución. Debido a la predominancia de texturas arenosas, las tasas de infiltración son muy altas, esto ha condicionado un permanente lavado de nutrientes, el cual por la naturaleza del material parental es inicialmente bajo, e inclusive translocación de materia orgánica (formación de horizontes Spódicos). Generalmente, los paisajes donde ocurren estos suelos corresponden a llanuras de topografía plana y sometidas a procesos variables de inundación y a fluctuación estacional del nivel freático. Estos materiales también ocupan áreas de llanuras inundables y el fondo de pequeños valles intramontanos.

El factor común de todos estos suelos es su baja fertilidad química, que se exceptúa ligeramente en la superficie del suelo donde se mantiene un nivel más elevado de fertilidad como resultado de un frágil y cerrado ciclo de nutrientes en los primeros estratos del suelo. Este pobre banco de nutrientes determina una fertilidad natural de los suelos muy restringidos, que combinado con las características topográficas (pendiente), clima y drenaje limitan severamente sus posibilidades de uso.

Este ciclo de nutrientes es mantenido debido a los aportes de materia orgánica proveniente de las masas boscosas, la cual se acumula en la superficie del suelo y es mineralizada en los horizontes superiores. Aquí radica la importancia de conservar el horizonte superficial, ya que es la fuente que suple continuamente los nutrientes a la vegetación natural.

Las características químicas más comunes de estos suelos son pH muy ácido (5.5 - 3.7), moderados a bajo niveles de materia orgánica (5.3 - 1.3%) en los horizontes superficiales y muy bajos niveles de calcio, magnesio, potasio y fósforo. Localmente podrían ocurrir problemas de toxicidad por aluminio



intercambiable lo cual limita el crecimiento radical para un gran número de cultivos, y ocasiona fijación de fósforo. Desde un punto de vista físico estos suelos son de texturas medianas a finas (30-60 % de arcilla), mayormente bien estructurados, de baja o moderada capacidad de almacenamiento de humedad y con altas tasas de infiltración.

Todas estas características condicionan un cuadro de moderadas a severas restricciones para su aprovechamiento con fines agropecuarios, lo cual obliga a la búsqueda de alternativas adaptadas a las condiciones particulares de la región, con sistemas de producción que garanticen la sustentabilidad de la agricultura o de otra actividad económica.

1.9.3 SISTEMAS DE PRODUCCIÓN AGRICOLA

Tal como se señaló 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 períodos 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 ó 3 años y luego el abandono del predio o conuco por períodos 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 período de descanso y la formación de barbecho se mantiene el ciclo de nutrimentos.

Dentro del sistema de producción tradicional migratorio, la quema es una actividad rutinaria. Los estudios llevados a cabo hasta el presente han demostrado que existen efectos benéficos en lo relativo a la fertilidad química de los suelos (Sánchez, 1981). Después de la quema el suelo muestra un incremento en el pH y luego desciende gradualmente, asociado a este incremento en el pH también ocurre un descenso en los niveles de aluminio intercambiable y de la saturación de aluminio; de la misma forma se observa un aumento de la disponibilidad de fósforo y de las bases cambiables

Si bien la quema controlada tiene efectos benéficos, no puede entenderse que su aplicación indiscriminada va siempre a resultar favorable a los suelos. En efecto, la quema puede ocasionar cambios en las propiedades físicas de los suelos y en el microclima, debido al aumento de la temperatura del suelo que pudiera alcanzar 45-65° C a 2 cm de la superficie; al incremento de la temperatura del aire y la eliminación del banco de semillas base para la regeneración natural.

El sistema de producción "agricultura migratoria", presenta ciertas ventajas como una alternativa sustentable de manejo de suelos y de producción de cultivos para el área estudiada. Sin embargo, es necesario plantearse una línea de investigación que apunte a incrementar la eficiencia en este sistema, a través de la introducción de algunas innovaciones tecnológicas, que deberían ser transferidas 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.

1.9.4 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.
- Reducción del aporte de nutrimentos por las cenizas, al eliminarse la quema.
- La mecanización trae como consecuencia problemas asociados a la compactación, erosión y por lo tanto, 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 tecnologías.

Cualquier opción de desarrollo agropecuario en la comunidad de Paria Grande debe estar fundamentada en el mantenimiento de la productividad de



los suelos, a través de la conservación y mantenimiento de la fertilidad. Un manejo de suelos que favorezca la incorporación y/o mantenimiento de los niveles de materia orgánica es la clave para un 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 una garantía de que los canales de comercialización y mercadeo sean adecuados para la recepción de los productos agrícolas, de lo contrario, son pocas las 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 socio-económicas, que permitan una actividad agrícola sustentable, la agricultura migratoria sigue siendo una opción importante y amigable con el ambiente.

La introducción de cultivos tropicales, adaptados a condiciones de suelos infértiles podría diversificar el uso de la tierra, con un mínimo de aplicación de insumos. Para tales fines, existe un relativo amplio número de cultivos, muchos de ellos en producción actualmente, que podrían ser consolidados en la comunidad y que son tolerantes a suelos ácidos. Entre estos cultivos destacan: piña (*Ananas comosus*), café (*Coffea arabica*), caucho (*Hevea spp.*), yuca (*Manihot spp.*), mango (*Mangifera indica*), merey (*Anacardium occidentale*), guayaba (*Psidium guajava*), frijol (*Vigna spp*) y quinchoncho (*Cajanus cajan*),



así como un conjunto de especies autóctonas como seje (*Jessenia bataua*), pijiguao (*Bactrix* spp.), y otras especies que pudieran asociarse con los cultivos antes mencionados. Siendo el fósforo un elemento deficitario en los suelos, cultivos poco extractores de este elemento, tales como la batata (*Ipomoea batata*), el ñame (*Dioscorea alata*), plátano y cambur (*Musa* spp.), ofrecen excelentes alternativas para mejorar y diversificar los conucos. Un manejo posible de la fertilidad de los suelos durante el período de siembra en el conuco podría ser la incorporación de roca fosfórica al suelo y pequeñas dosis de cal (100 - 300 Kg./ha) como suplidor de calcio y magnesio. La incorporación de roca fosfórica y pequeñas dosis de cal podrían incrementar el tiempo de utilización del conuco y así prolongar el tiempo de las áreas abandonadas bajo barbecho, de esta forma se podría reducir la tasa de incorporación de nuevas áreas (Ampliación de la Frontera Agrícola) de bosque para explotación. Esto no implica que se esté promoviendo una agricultura continua o de sedentarismo total. Lo que se busca es mayor productividad por superficie de tierra.

El establecimiento de una actividad ganadera está limitado por la calidad de los pastos naturales como respuesta a la pobre fertilidad de los suelos. Existen especies de gramíneas tolerantes a suelos ácidos tales como guinea (*Panicum maximum*), gordura o capín melao (*Melinis minutiflora*), pasto barrera (*Brachiaria* spp) y un grupo de leguminosas tales como *Stylosanthes* spp., *Desmodium* spp., *Centrosema pubescens* y *Calopogonium* spp., que podrían evaluarse para establecer asociaciones de pastos, principalmente en las áreas de sabana, planas no inundables y semionduladas, con menos de 15% de pendiente, para la alimentación de una ganadería vacuna, bajo un racional manejo de potreros ajustado a la capacidad de carga. Esta modalidad requeriría también de la adición de roca fosfórica para mejorar la fertilidad de los suelos.



Un manejo del ganado con potreros permitiría mejorar los niveles de materia orgánica a través de la incorporación del estiércol.

La agroforestería como una asociación de cultivos de ciclo corto o semipermanente con árboles, es otra alternativa para un uso eficiente del suelo, donde se requiere satisfacer una demanda de productos alimentarios y productos maderables y no maderables (fibras, aceites, etc.). La gran mayoría de los cultivos antes indicados podrían asociarse con las especies forestales más comúnmente utilizadas en la comunidad.

Una posibilidad de uso agrícola sustentable del área es la implantación de cultivos asociados, donde se intercalen cultivos anuales y semipermanentes, tales como maíz, frijol, yuca, ñame, batata, plátanos, cambur, parchita, etc., con cultivos permanentes en particular, mango, limón, aguacate, guayaba, merey, pijigao, etc. Esta alternativa podría evaluarse como de mediano nivel tecnológico, ya que para su éxito se requiere la aplicación de riego y la fertilización mediante la aplicación de roca fosfórica.

1.9.5 MODO DE PRODUCCIÓN.

La comunidad Piaroa de Paria Grande se halla en la mixtura entre el modo de producción capitalista y lo que a bien se tiene en llamar sociedad primitiva - note el lector lo confuso y desquiciado que puede resultar aplicar la periodización unilineal en este caso -; quizá resulte más fácil la comprensión de este hecho si señalamos que a la comunidad de Paria Grande está unida por



carretera pavimentada con la capital Puerto Ayacucho y cuenta con un transporte de carga al servicio de los agricultores locales.

De esta manera podemos precisar los siguientes aspectos característicos de un modo capitalista:

- ❖ Producción excedentaria de los cultivos tradicionales y cultivos específicos (piña) destinados a la comercialización en los mercados de Puerto Ayacucho.
- ❖ Valor de 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 se 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 en 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, es posible llegar a concretar ciertos criterios; los volúmenes de producción observados en al menos seis conucos, los más cercanos al núcleo 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 piaroas de la comunidad de Paria Grande, consisten en “darle un pedazo de mi conuco para que él lo siembre... o le doy una parte de lo 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 manejan 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.

1.9.6 EVOLUCIÓN DE LAS FUERZAS PRODUCTIVAS.

La tierra, constituye en el caso de la comunidad piaroa de Paria Grande la principal fuerza productiva junto con el trabajo del indígena piaroa; como se mencionó anteriormente la propiedad sobre esta no es en ningún momento privada ni perpetua, por



el contrario es transitoria, debido en gran parte a la cultura ecológica de los piaroas quienes dan un período de descanso o “barbecho” a los conucos a fin de conservar el equilibrio de la selva tropical.

En lo que respecta a su nivel de desarrollo o explotación, este es muy primitivo, no cuentan con maquinaria para la labranza ni la cosecha (tractores, cosechadoras, sembradoras); por el contrario los instrumentos son rudimentarios: 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.

1.9.7 RELACIONES SOCIALES DE PRODUCCIÓN

En virtud de que no existe propiedad privada permanente de la tierra, ni el trabajo asalariado en la producción agrícola, en la comunidad piaroa no existen clases sociales antagónicas en intereses económicos o sociales, ya que no existe un grupo o familia que concentre la propiedad sobre la tierra o de los medios de transporte, de manera que los medios de producción están al alcance de todos por igual.



1.9.8 IMPACTO DEL MODO DE PRODUCCIÓN Y CULTURA CAPITALISTA EN LA COMUNIDAD PIAROA DE PARIA GRANDE

1.9.8.1 LA DESAPARICIÓN DEL NOMADISMO

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

La comunidad Piaroa de Paria Grande, 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 modo de vida, que las nuevas generaciones de piaroas ya parecen haber hecho suyas, como es el caso de la desaparición del nomadismo. La cultura occidental y su gama de bienes, inmuebles y servicios, ha introducido por un lado, una mejora significativa en la calidad de vida del indígena, suministrándole abrigo, comida, educación, medicina, vivienda, pero teniendo presente que le proporciona todos estos bienes, inmuebles y servicios a la manera o el modo occidental de vida; y a su vez, lo lleva intrínsecamente a su propia negación sociocultural, como Piaroa. Obviamente todo análisis detallado sobre los aspectos antropológicos del piaroa, 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 piaroa con la cultura occidental; piaroa que 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 temporal-espaciales.

1.9.8.2 LA CULTURA DE 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 piaroa. Decidimos comenzar esta sección con este oportuno comentario, ya que si bien es posible admitir que la llegada tanto de los productos alimenticios, como del régimen de alimentación diaria de la cultura de consumo occidental, ha traído una “mejora” en la vida del piaroa, debemos entender por mejora el hecho de que exista variedad de productos alimenticios que aporten otros elementos nutricionales a la dieta del piaroa.

Ahora, considerando que el alimento tiene un precio en la cultura criolla, habría que determinar cual es el alcance de la “mejora”, si el piaroa puede, lo mismo que con el conuco “donar”, ayudar o fomentar la conciencia del bienestar colectivo con los productos de consumo que adquiere 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 piaroa cambia su dinero. Así que resulta compleja una aproximación al impacto de la cultura de consumo criolla en la vida del piaroa, toda vez que ya es suficientemente conocido sus efectos ambientales en nuestros entornos. Mientras la cáscara de la yuca, del maíz y el ñame, es ecológica, biodegradable, la presencia de desechos sólidos como latas, envoltorios plásticos, envases, entre otros, en las márgenes de 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”.

1.9.9 PERSPECTIVAS ECONÓMICAS DE MEJORAMIENTO DE LA PRODUCCIÓN AGRICOLA DESDE UN PUNTO DE VISTA AGROTECNICO.

La implantación de sistemas de manejo "no convencionales" en donde el manejo de la fertilidad de los suelos supone una permanente incorporación de materia orgánica como fuente de nutrimentos más económica. La suplencia de nutrimentos mediante la incorporación de otras fuentes como la roca fosfórica, cal y fertilizantes convencionales u orgánicos de origen animal como la lombricultura, podrían ser parte del manejo de suelos. Sin embargo, aún bajo estas condiciones, es preciso realizar los análisis económicos pertinentes para evaluar la rentabilidad (relación costo-beneficio) de esta alternativa.

La agricultura continua mecanizada, generaría impactos negativos, tales como incremento de los costos reales de producción por superficie al demandar mayores insumos, y por otra parte al estimular procesos de degradación de suelos, tales como compactación y erosión, ya que se trata de suelos con alta



tasa de erodabilidad debido a su distribución en áreas con topografía inclinada (5 - 15 % de pendiente), altos contenidos de arena en superficie, baja estabilidad estructural localmente y por la ocurrencia de las intensivas lluvias en toda la región.

Existe un grupo de cultivos tropicales permanentes, semipermanentes y anuales, que podrían ser desarrollados en la región y que se adaptan bien a suelos ácidos y de bajos niveles de fósforo. Su cultivo, con rendimientos sostenidos podría localmente realizarse con la aplicación de ciertos insumos y tecnologías, tales como la aplicación de roca fosfórica, el encalado, el riego y fertilización orgánica a base de lombrices, lo cual además resultaría una fuente excelente de proteína para la alimentación de la comunidad piaroa.

Un manejo de suelos que mantenga o mejore los niveles de materia orgánica en el suelo, bien sea a través del reciclaje natural de nutrientes que se establece durante el período de barbecho, o a través de la incorporación mecánica de los residuos de cosecha o la aplicación de abonos orgánicos, mantendría la fertilidad de los suelos y mejoraría sus características físicas en lo relativo a estabilidad estructural y disminución de los riesgos de erosión, aumento de la capacidad de almacenamiento de agua y disminución de las tasas de infiltración.

Es necesario instrumentar un Programa de Asistencia Técnica, multidisciplinaria e institucional, en el cual se consideren todos los aspectos físico-naturales y socio-culturales y económicos que exige el desarrollo agrícola sui generis de la comunidad de Paria Grande. Énfasis debe hacerse en la transferencia de tecnología a las comunidades locales en lo relativo a prácticas

de conservación de suelos y manejo de fertilidad. Igualmente, deben crearse los mecanismos institucionales que garanticen una comercialización y mercadeo de los productos agrícolas y/o forestales, así como la adquisición de insumos para la producción.

Las áreas de sabana, con suelos de vocación agrícola, podrían ser aprovechadas con cultivos asociados, ganadería y eventualmente plantaciones forestales. Sin embargo, estas opciones demandan ciertos niveles de insumo (fertilización, cal y/o riego, localmente) para obtener rendimientos sostenidos, ya que los suelos de sabana tienen, en comparación con las áreas bajo bosque, menores niveles de fertilidad. No obstante, estas opciones demandan análisis económicos de factibilidad o rentabilidad, así como de una asistencia técnica permanente.

1.10. ASPECTOS HISTÓRICOS. ¿QUIÉNES SON LOS PIAROA?

« *¿Oyes ?Son los de la selva; caminan por el río con pies de piedra... »²²*

Los uwotjüja, voz que significa «gente pacífica», más conocidos bajo el nombre criollo de piaroa, son un grupo étnico independiente cuyas comunidades se encuentran dispersas en el territorio comprendido entre Puruname en el Alto Orinoco y Los Pijiguaos en la cuenca del río Suapure, siempre cerca de caños y ríos como el Cuao, Parguaza, Cataniapo, Autana, Samariapo, Paria Grande, Paria Chiquito, entre otros. En Colombia también se localizan algunas comunidades en las cercanías de los ríos Vichada, Mataveni y

²² *Tema de la cuadrilla*, poesía piaroa en De Armellada, F. C. y Bentivenga de Napolitano, C. (1991), p. 435.



Guaviare y del Caño Zama, pero allí representan una población minoritaria con respecto al resto de las etnias.

El ecosistema habitado en gran parte por los grupos tradicionales piaroa, denominado Bosque Siempreverde, se localiza en el Estado Amazonas en una inmensa selva montañosa que comprende -además de los ríos, caños y lagunas- pequeñas extensiones de sabanas. Hernández, Jiménez, Otero y Signi (2002), precisan que «...los uwotjüja no [tienen] fronteras, [su] ley es habitar la selva y ella es [su] vida.» (p. 7) De allí que también se les conoce como los de'aruwa (de la selva); el acceso a estos grupos es difícil y sólo se puede lograr por vía fluvial ya que se encuentran ubicados en las cabeceras de los ríos, en montañas consideradas sagradas por ellos, alejados de las comunidades ya penetradas por la cultura de la sociedad criolla dominante. Aún así, en el Proyecto de Ley de Educación de los Pueblos Indígenas (2001), se afirma que:

...debido a largos milenios de convivencia y proximidad, abundan elementos comunes en casi todas las culturas del norte de Sudamérica, hasta el punto de que hoy se está dando la posibilidad de referirnos a una formación social amazónica o amazónico-caribe, con todas sus lógicas variantes. (p. 6)

Por ello, en función de una mayor y más adecuada perspectiva de la evolución histórica de los piaroa, consideramos necesario partir de algunos datos puntuales que nos dan una idea de las condiciones de vida de los grupos amerindios en general -de los cuales ellos forman parte- durante el llamado período precolombino o prehispánico así como también de otras etapas de la historia venezolana.



▣ Período precolombino:

- ◆ Las actividades económicas de subsistencia comprenden una combinación de prácticas de recolección, pesca, caza y agricultura en diferentes proporciones según las condiciones geográficas y políticas de los grupos.

- ◆ La forma de gobierno predominante está representada en la autoridad ejercida por un cacique y reforzada por una asamblea de ancianos o de jefes de familia, sobre un conjunto de pequeñas comunidades a escala regional, bien integradas e interrelacionadas con otras mayores para formar una estructura social «en red».

- ◆ La existencia de un riquísimo y denso acervo etnocultural se expresa en los conocimientos de carácter zoológico y botánico de los ecosistemas habitados, de los que la figura del *Chamán*²³ constituye el máximo exponente, así como también en las manifestaciones de literatura oral que dan a conocer sus distintas cosmovisiones.

- ◆ La gran variedad y complejidad de las lenguas aborígenes han permitido el establecimiento -en la actualidad- de criterios de orden lingüístico para la identificación y reconocimiento de las familias étnicas que han poblado el territorio venezolano, así como la antigüedad de su presencia en el mismo a partir de los restos arqueológicos hallados. En el caso de los pueblos independientes, dichos restos podrían remontarse a unos veinte mil años de antigüedad.

▣ Período de conquista y colonización hispánicas:

²³ *Chamán*. En realidad, nos comenta Miguel el coordinador de la Escuela Básica para el momento de nuestra llegada a Paria Grande, la palabra Chamán es un nombre criollo. En lengua uwotjüja se le llama *yuãhuã-wãri*.



- ◆ El siglo XVI es tristemente marcado en términos generales por actos genocidas que arrasan casi por completo con las comunidades indígenas.

- ◆ Implantación en el siglo XVII del sistema de encomiendas por parte de los españoles e ingreso de las misiones religiosas.

- ◆ A partir del siglo XVIII entran en vigencia las Leyes de Indias, además del establecimiento de la figura del resguardo al indígena. Sin embargo, la prohibición del uso de las lenguas indígenas así como la expulsión de los jesuitas del territorio por parte de Carlos III, evidencian una vez más las agresiones de las que son objeto las etnias aborígenes.

▣ **Período independentista y guerra federal:**

- ◆ Las guerras de independencia y federal transcurren durante gran parte del siglo XIX con el consiguiente deterioro de las condiciones de vida para las comunidades indígenas.

- ◆ Eliminación de los beneficios derivados de la figura del resguardo.

▣ **Historia Contemporánea:**

- ◆ Durante la presidencia de Guzmán Blanco (1870-1877) se decreta la extinción -que en la realidad no era tal- de las poblaciones indígenas del país. Los indígenas de Amazonas fueron «exonerados» de la medida, lo cual no evitó que sus tierras al igual que las del resto de los pobladores indígenas fuesen invadidas por los terratenientes.



- ◆ Ya en el siglo XX, durante el gobierno de J. V. Gómez, la Ley de Misiones (1915) y su Reglamento (1922), permiten a los misioneros católicos - capuchinos y salesianos- emprender el trabajo de rescate de las culturas indígenas así como también el desarrollo de una labor educativa.²⁴

- ◆ Esfuerzos de los indígenas por recuperar su identidad cultural y lingüística, e igualmente por defender sus territorios frente a la ocupación y explotación de éstos y de sus recursos por parte de compañías transnacionales.

- ◆ A finales del siglo XX, la Constitución (1999) de la naciente República Bolivariana reconoce la existencia de los pueblos indígenas y en consecuencia todos sus derechos (cf. 6.1.1., primera parte).

Hemos visto pues cómo han persistido a lo largo del tiempo las situaciones de agresión, negación y exclusión de las poblaciones indígenas por lo que es de vital importancia que el texto constitucional se exprese en acciones concretas que mejoren sus condiciones de vida y evitar a-sí la desaparición de culturas ancestrales. Un aspecto positivo al respecto lo constituye el hecho que se ha venido manifestando en el crecimiento del número de habitantes indígenas según se desprende de los resultados de los sucesivos censos realizados a esas poblaciones.

En este sentido y refiriéndonos ya específicamente a los piaroa, el primer censo de población indígena realizado en 1838 por Agustín Codazzi (citado en Mansutti Rodríguez, 1995), reportó una cifra de 2.180 a 2.380 personas. Casi un siglo después, según Hichtcock (citado en Mansutti Rodríguez, 1995), esta cifra aumentó, oscilando entre 2.400 y 2.500 personas. Los resultados de los censos

²⁴ Un ejemplo de ello es la Escuela Granja de los Salesianos, congregación que atiende a niños indígenas de etnias y lenguas diferentes.



de los años siguientes igualmente muestran una población en crecimiento como vemos en el cuadro siguiente:

AÑO	POBLACIÓN
1.838	2.180-2.380
1947	2.400-2.500
1959	2.747
1982	7.030
1992	11.539*
2001	12.558*

**Nota.* Datos tomados de los informes del Censo Indígena 1992 de la OCEI y de 2001 del INE. Cuadro elaborado por el autor.

Como puede observarse, en el período comprendido entre 1838, fecha del primer censo, y 1959, la población de la etnia piaroa tuvo un crecimiento relativamente estable. Por el contrario, en la década transcurrida entre 1982 y 1992 el crecimiento -estimado en más de 4.000 personas- es significativo. Este fenómeno demográfico, presente tanto en los grupos tradicionales como en aquellos cercanos a los centros urbanos, sería atribuible según Mansutti Rodríguez (1995), a un «...balance positivo entre la fecundidad y la mortalidad [y] también [a] la absorción de los grupos emigrantes tradicionalistas que son recibidos e integrados en su seno y cuyo potencial reproductivo encuentra mejores condiciones para su realización.» (p. 66)

Este proceso demográfico de la población piaroa, caracterizado por la transición de un crecimiento estable a un crecimiento acelerado, estaría relacionado asimismo con las migraciones de grupos desde las áreas

montañosas de difícil acceso hacia otras alejadas de éstas pero conservando siempre la ocupación de territorios cercanos a los ríos. De esta forma, se produce la aparición de comunidades que, o bien son directamente atendidas por el Estado en cuanto a sus necesidades de vivienda, salud y educación, o bien acceden a estos servicios en un centro urbano con el que se comunican por vía terrestre o fluvial.

El poblamiento y crecimiento de la comunidad piaroa asentada en el sector Paria Grande de Amazonas ilustra muy bien este proceso demográfico. En efecto, al preguntarles a nuestros informantes por el origen de su comunidad, Miguel nos informó que «...la etnia piaroa viene del río Cuao en Autana, selva adentro. Esta comunidad fue fundada antes que Puerto Ayacucho, en churuatas; luego se hicieron casas de bahareque. Las casas actuales las construyó el gobierno más o menos en 1971.» Por su parte, Alfredo, al recordar lo que contaba su padre sobre la creación de la comunidad, nos comentó que «...en esa época no había carretera y había que caminar hasta [el] pueblo²⁵...».

Con respecto a esa información cabe destacar, por una parte, que es precisamente en las riberas de los ríos Cuao y Sipapo en Autana donde se localizan los grupos tradicionales de la etnia y que de allí proceden los líderes que emigraron y devinieron en fundadores de la comunidad; por otra parte, la dependencia de la comunidad con respecto a Puerto Ayacucho en lo referente a servicios y al abastecimiento de bienes, explica el hecho de que tuviesen que recorrer una treintena de kilómetros a pie ya que el Orinoco -vía fluvial

²⁵ Se refiere a Puerto Ayacucho.

bordeada por la actual carretera (*cf.* 1.1., segunda parte, *Figura 3*)- no es navegable en ese trayecto debido a la presencia de los raudales.

En realidad, la historia sobre la fundación de Paria Grande como comunidad estable es un dato en el que centramos nuestra atención durante toda la etnografía. Después de varias visitas, Alfredo decidió darnos información basándose en un documento anónimo y sin fecha según el cual:

La comunidad Paria Grande fue fundada como un caserío en el año 1936... Entre los fundadores... tenemos a: Bosco, Elisa Zuruta, Bertha Romero, Juana Caballero y Manuel Guevara, actual capitán de la comunidad. Para ese entonces había 20 casas de bahareque y palma para una población de 53 personas. Diez años más tarde se funda su primera (*sic*) escuela...

El Estudio socio-económico (1978) realizado por el MSDS para la construcción de una parte de las actuales viviendas coincide con la anterior información en cuanto a la procedencia y la identidad del líder fundador.

Dicho estudio precisa que:

La comunidad Paria Grande debe su fundación al señor José Manuel Guevara, quien en el año 1953 arribó a esta región, procedente del Alto Orinoco y en vista de la influencia de la capital del Territorio [Amazonas], dado su cercanía y la fertilidad que presentaba la tierra, optó por ubicarse con su familia en este sector, dándole inicio a una floreciente agricultura, la cual se ha mantenido próspera... (p. 1)

El Estudio socio-económico (1978) del MSDS fue actualizado en 1985, evidenciándose el crecimiento demográfico de la comunidad Paria Grande, el cual es reflejado igualmente en datos del año 1992 así:

AÑO	POBLACIÓN
1978	129
1985	236
1992	260

La encuesta socio-económica aplicada por nosotros dio como resultado un número de 293 habitantes, de los cuales un elevado porcentaje, el 43 %, son niños.

Este crecimiento demográfico de los piaroa los ha llevado a ocupar uno de los primeros lugares entre las etnias de mayor población no sólo del Amazonas, sino también del país. Así pues, según resultados del Censo Indígena 1992, publicados por la Oficina Central de Estadísticas e Informática (OCEI), la etnia ocupaba para entonces el séptimo lugar en el país y el tercero en el Amazonas. Casi diez años después, según resultados del Censo Indígena 2001, (correo-e, Abril 2, 2004), los piaroa se sitúan en el tercer lugar en el país y en el primero en el Estado Amazonas.

1.11. ASPECTOS SOCIOECONÓMICOS

«Mientras estaba preparando la yucuta oyó una voz de arriba que le decía 'Jiudej, Jiudej, ven'.»²⁶

La estructura social y económica que caracteriza a los modos de vida de los habitantes de la comunidad indígena Paria Grande 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 explica en razón del tipo de contacto que uno y otro grupo tiene con la sociedad nacional dominante.

Si bien es cierto que en Paria Grande se percibe el esfuerzo de sus habitantes por preservar los elementos que los definen como pertenecientes a la etnia piaroa, 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 Puerto Ayacucho 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 (radios, televisores), entre otros aspectos. Al mismo tiempo, los líderes de la comunidad han logrado de los organismos de la administración pública la prestación de ciertos servicios que además de mejorar en parte su calidad de vida, han favorecido la penetración y la influencia de la sociedad criolla y de sus formas de vida. Entre esos servicios destacan el transporte público hasta Puerto Ayacucho, el asfaltado de la vía de penetración a la comunidad desde la carretera principal,

²⁶ *Leyenda piaroa sobre «El Diluvio»* en Bentivenga de Napolitano, C. (1992), p. 140.



el servicio de energía eléctrica y alumbrado público y, a través de convenios con la gobernación del Estado, el abastecimiento cada cinco días de gas butano en bombonas como combustible para cocinar.

De lo anterior se desprende el hecho según el cual podemos categorizar la comunidad de Paria Grande como un grupo étnico «de contacto» con los criollos, diferente -quizá 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 el 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 dentro de la comunidad. El rechazo al consumo de alcohol, 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 sólo por antropólogos sino también por la sociedad criolla en general. Igualmente, su honestidad les ha valido el aprecio y la confianza al momento de realizar el comercio de los ítems derivados de la agricultura y la pesca, siendo éstas tres actividades las 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 fundamentalmente como actividades de autoabastecimiento para la subsistencia.



Según la clasificación antropológica clásica presentada por Lizot (s.f), «existen cinco tipos económicos fundamentales que corresponden cada uno a un nivel tecnológico particular y también a un determinado modo de explotación de los recursos; estos tipos económicos son los siguientes: caza y recolección, pastoreo, horticultura, agricultura e industria.» (p. 9) Y más adelante, para disminuir la rigurosidad del impacto de esta clasificación sobre la cultura, Lizot (s.f) 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 inexacta.» (*ibid.*)

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

A fin de proporcionar una idea clara de la secuencia cronológica de las actividades agrícolas, de pesca y de recolección, hemos seleccionado tres relatos de Alfredo, los cuales nos ilustran la manera como se desarrollan éstas.

La agricultura:

“Los conucos los tenemos en parcelas que miden unas cuatro hectáreas. La tala la hacemos en noviembre, la quema en febrero y en mayo sembramos... primero maíz (yamü), después yuca amarga (iré) y yuca dulce (ätawa iré); también sembramos plátano (o'to pärruru), cambur (re'u pä'ruru), auyama (kewiyaba), batata (wiriya),...que vendemos en mercado... En el conuco siempre dejamos una hectárea



para sembrar plátano. El plátano lo comemos en sopa. En julio cosechamos el maíz... Culturalmente, nosotros los piaroa tomamos el jugo de maíz como yucuta²⁷, que es trabajo de mujeres, o mezclamos su harina con cambur y lo comemos como bollo; también lo usamos para pescar palometas (änäsi) en noviembre en la boca del caño, con anzuelo. En diciembre cosechamos la yuca. Con la yuca amarga hacemos el mañoco (mayuku) y el casabe (irisí): primero, la recogemos en el conuco, después la pelamos y se ralla para hacer la masa. El rallador se hace de madera y después se le pegan unas piedritas especiales para eso con pendare (upja) que es como una leche... La masa se mezcla con agua y a los dos días se exprime en el sebucán para sacar la harina seca que se cuele en el manare y después se tuesta en el budare (inäkä). El mañoco o el casabe lo comemos con pescado asado.”

Los Uwotjüja obtienen parte de su alimentación del Conuco. Allí se pueden encontrar mas de ventidos productos de diferentes especies, entre los cuales se tiene: yuca, ñame, mapuey, caña, cambur, piña, cacura, batata, maíz, merey, temare, guama , frijol grande y pijiguao.

La pesca:

“Los hombres vamos a la pesca en agosto a un lugar llamado Parmazón en grupos de ocho, durante un mes, con algunas mujeres para la cocina y para recoger leña para asar el pescado, los niños no van porque es peligroso. Pescamos entre 3 y 4 sacos de pescados como el morocoto (käsäma), samanteco, bocón (ai), bocachico, zapoara, rayao (kuriri), sartón. Allá las mujeres lo asan sobre una trocha, con leña, durante 4 horas...o una noche. Después, los traemos en bongo²⁸...cada quien sabe cuál es su saco, que se guarda guindado... se agarran 4, 5 o 6 catumares²⁹ (pjapja), 20 a 30 kilos que duran hasta diciembre. Al regreso de un grupo, va otro hasta que toda la comunidad se surte.”

²⁷ *Yucuta*. Mezcla de mañoco con agua o con el jugo de frutos como el moriche, seje o manaca.

²⁸ *Bongo*. Según Núñez y Pérez (1998), el bongo es una «embarcación pequeña y plana, generalmente más ancha en su parte media y parcialmente techada con un toldo, que se utiliza para el transporte fluvial.» (p. 73)

²⁹ *Catumare*. Cesta tejida con hojas de palma real que se coloca en la espalda y sirve para transportar productos. Son hechas por los hombres y lo usan las mujeres.

(Los métodos de pesca más comunes son la tapa de caño y el viyu. Los peces escasean en invierno. Porque emigran a los caños y lagunas inundadas por las lluvias)

La recolección:

“En época de lluvias recolectamos frutos silvestres como el seje (pjo ü puori), el moriche (warí) y el manaca (neneä). Con ellos hacemos yucuta; el seje se hierve 5 o 6 minutos para que quede blando, se golpea para hacer la masa, se exprime, queda un líquido marrón y se le echa mañoco; con el manaca también...La manaca...primeramente la gente tenía miedo porque decían... veneno, y luego escucharon... el manaca trae el..., es para tener la vida, por el sangre..., ya estudiaron los doctores... entonces de ahí comenzaron a tomar yucuta con eso... especialmente... Y nosotros necesitamos tomar la manaca porque algunos tenemos... así como pálidos... y la manaca se lo quita, por eso nosotros utilizamos el manaca,...sí, quita el hambre. Claro, el manaca..., según,... no podemos tomar así... un borracho, ahí sí se complica con el alcohol, trae la muerte. Con eso tienen que estar con cuidado, los borrachos no pueden tomar la manaca...ellos mismos se cuidan y nosotros también no podemos dar a los borrachos que tomen yucuta de manaca, no. El moriche lo recogemos desde la primera semana de agosto, un mes. Ese se prepara... es como yo digo, siempre los piaroa utilizamos para tomar, se come con casabe también... y se le deja la masa arriba del casabe, de ahí se come y se hace... se prepara un jugo también... y ¡así comemos con ese moriche!”

Parte de la actividad de producción de alimentos para la comunidad esta centrada en la cacería de la lapa, el venado y el tapir y la captura del mono e insectos como el bachaco y la larva del seje. Los mismos son capturados mediante el empleo de instrumentos de caza como cerbatanas, trampas, curare, las nasas, arco y flechas y el garrote lanceta. Las actividades de cacería se efectúan todo el año, en verano los animales de cacería viven cerca de los ríos y lagunas, mientras en invierno se ubican en la parte alta de los cerros.



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 qué punto sus habitantes conservan los modos de producción tradicionales de la etnia, así como también describen la explotación de los recursos a los que hace referencia Lizot.

Cabe destacar asimismo que estos relatos fueron complementados con la observación que hicimos de algunas de las actividades allí descritas, principalmente el proceso de elaboración del mañoco y del casabe (*cf.* anexos 10 y 11) y la preparación de la yucuta. Ello nos permite afirmar que los piaroa ancestralmente han puesto en práctica estrategias precisas para la producción agrícola. Sanoja (1997), al referirse a las evidencias históricas y etnológicas de los sistemas agrícolas afirma que:

[Han existido] Diferentes métodos para lograr una buena producción, o al menos, una producción suficiente para el mantenimiento del grupo social, pudiéndose entonces definir lo que sería un sistema tecnoeconómico y social general para la agricultura de raíces (o vegecultura) y lo que sería un sistema tecnoeconómico y social general para la agricultura de semillas (o semicultura). (p. 26)

De esta manera, el desarrollo de la vegecultura y de la semicultura con la yuca (*Euphorbiaceae. Manihot esculenta Crantz*) y el maíz (*Poaceae. Zea mays L.*), respectivamente, como principales cultivos, históricamente han formado parte de esas estrategias de producción agrícola desarrolladas por los piaroa a quienes podríamos caracterizar -emulando a Sanoja- como «los hombres de la yuca y el maíz». Los cultivos de éstos y otros ítems se realizan en los conucos ubicados 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 noche, según la distancia. Todas las familias son propietarias de conucos que son cultivados en forma rotativa durante un año; por lo general, 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 del conuco son cosechados en temporadas diferentes, la cosecha y el transporte de los productos lo hacen las mujeres.

Durante una visita que hicimos a uno de los conucos más cercanos pudimos observar que se había realizado la tala en pequeñas proporciones y también la quema. Los cultivos principales eran la yuca y el maíz, así como algunas plantas de piña (*'käna*); había además una pequeña vivienda rectangular (*iso'de*). Según nos informó después el mismo Alfredo, ésta es utilizada para el descanso en horas del mediodía, momento en el que igualmente se alimentan para continuar luego con la labor agrícola. A simple vista, el suelo tiene una apariencia arenosa, probablemente se deba a la relativa cercanía del caño. La constante presencia de enormes hormigas (*tüüwa*) de tipo «carnívoras» nos obligaba a permanecer muy alertas al caminar.

Coincidiendo con Sanoja (1997), Palau (entrevista personal, septiembre 2, 2003) afirma que la yuca es el alimento de los indígenas cuyas culturas define como «culturas de la yuca». Su cultivo se ha adaptado a estos suelos «duros» y a la práctica migratoria de utilizar un suelo con la roza y la tala durante un tiempo y después moverse hacia otro lado en círculos, en términos de la ocupación del espacio a través de estas prácticas agrícolas. Son cultivos que se han ido adaptando ya que la misma investigación del indígena ha obtenido



algunos elementos bien precisos en relación con la genética de las plantas que pueden adaptarse a este tipo de suelos obteniendo así, por ejemplo, algunas variedades de yuca. De esta forma, la práctica del conuco es la que se ha adaptado al proceso de producción y de productividad para alimentar a la comunidad.

En relación con la recolección, distintas variedades de palma de uso común forman parte de la dieta del indígena. Así, hacia la selva, en los bosques de galerías hay mucha manaca (*Palmae. Euterpe precatoria Mart.*), seje (*Palmae. Oenocarpus bacaba Meret.*), moriche (*Palmae. Mauritia flexuosa L.*) y en un sector hay una «mancha» muy grande de una palma que se utiliza mucho para la construcción que es el temiche. Asimismo, se recolectan invertebrados como bachacos y gusanos (*chinere*), estos últimos en estado de larvas proliferan debajo de la corteza descompuesta del seje o el moriche a las pocas semanas de ser derribadas estas palmas.

En cuanto a la caza, se realiza principalmente en período seco cuando los animales de cacería se ubican cerca de los ríos, caños y lagunas. Según nos comentó Marlon, se practican diversas formas para cazar tales como el uso de trampas, cerbatanas y dardos mojados en curare (sustancia tóxica de origen vegetal), pega vegetal, así como también la ayuda de perros y, en menor proporción, la escopeta. Entre los animales cazados se encuentran, entre otros, mamíferos como la lapa (*Dasyproctidae. Aguti paca*), el venado (*Cervidae. Mazama americana*), el mono (*Alouatta seniculus*), y aves como el loro (*Amazona ochrocephala*), el paují (*Cracidae*), la gallineta (*Cryptuellus variegatus*).



1.12. ASPECTOS COMUNITARIOS DE LA COMUNIDAD PIAROA DE PARIA GRANDE

Nos queremos referir en este aparte al señalamiento de 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 y 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.

1.12. La Estructura organizativa de tipo política.

Originariamente se conoce en la tradición Piaroa la existencia de dos figuras importantes que ejercen de cierta forma un liderazgo en esa comunidad: El Chamán y el Consejo de Ancianos. Por un lado 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, figura en la que se encarna el poder moral de la 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 Chamán, 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. Podríamos calificar al Consejo de Ancianos, como una especie de “consejo de ciudadanos notables”, o grupo social reconocido comunitariamente, como de una amplia experiencia en la vida social y comunitaria, que por la acumulación de sus vidas vividas, posee toda la fundamentación, no sólo 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 su 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 mas viejas poseen la percepción de que apropiándose de los valores criollos, como esta ocurriendo, se rompe con las normas tradicionales de la cultura, y esto no deja de ser cierto, pues a partir del los años 70, a esta estructura política se le adosa unos nuevos personajes que son el Capitán, el Comisario y el Comisionado. El Capitán encarna el nuevo nombre para designar al cacique, que por lo general pertenecía al Consejo de Ancianos o era Chamán. Con el nuevo nombre logra una interlocución con la Gobernación del estado en lo concerniente a la 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 conviene a su comunidad. El Comisionado, figura que ejerce doble representación, por un lado representa al Gobernador del Estado ante la comunidad y a ésta ante la anterior, Figuras políticas creadas en el año 2000.

1.12.2 Organización y cultura de la actividad económica de la comunidad

Se podría decir que la comunidad Piaroa de Paria Grande, está viviendo un 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 otorgarle una valoración y un respeto institucional hacia las tradiciones y lenguas o idiomas locales, al lado de sus derechos como ciudadanos venezolanos, frente a 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 la simple observación, que el efecto de la enajenación cultural de la cultura criolla, hizo su efecto de siglos.

Es evidente que el proceso de urbanización tiende 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 de 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 importantes de aprovisionamiento de alimentos, y el lugar en donde tradicionalmente se destacó la producción de la yuca para la elaboración del cazabe, cuya variada forma de consumirlo 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, de 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 lluvia. 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 incorporan las 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 flechas se hace para la pesca y la caza, y por el simbolismo religiosos 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 impulsados 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 en el abono para el cultivo próximo y así dejar descansar a las que le ha dado su fruto hasta ahora. En algunos casos se movilizan a nuevos lugares de cultivo a las que en algunos casos los obliga a construir nuevas churuatas, estas razones pueden explicar su 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 de ofrecer lo propio.

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

Bajo la influencia de la cultura criolla el eje cultural de trabajo conuco-churuata-río se transforma para convertirse en el eje conuco-churuata-río-vialidad-comunidad criolla. A la estructura tradicional de vivienda le es impuesta un nuevo tipo de construcción de las denominadas viviendas rurales y se le anexan las vialidades asfaltadas, construidas para romper su 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 lo estatuido por los Piaroas.

No obstante la perdurabilidad que ha tenido este eje cultural, pudiéramos pensar que paulatinamente contribuirá con la desaparición total de la identidad cultural del Piaroa. Los 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 formas de conducta 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.

1.12.3 Organización comunitaria para la salud

Originariamente las enfermedades mas comunes de la cultura piaroa, eran centradas por la sabiduría del Chaman, figura respetable, conocedora 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, esta en capacidad de sembrar en el enfermo el elemento psicológico de confianza para su curación. También va a convertirse en el guía espiritual que le indicara a los suyos como aprender a prevenirlas.

Este aprendizaje de la salud guiado por el chaman, 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 de la vida, completada con una formación moral, orientada en ultima instancia en los consejos de ancianos.

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 a la naturaleza. Originariamente la



conservación de la salud se centraba en el cuidado celoso del ambiente, subyacente en un discurso religioso o 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 éste como incapaz de elaborar curaciones derivadas del contacto cultural con los criollos y no nos estamos refiriendo solo a la adquisición por contagio de enfermedades urbanas diversas, sino de las derivadas del consumo de alimentos y uso de producto de la sociedad occidental.

A la pregunta ¿de que se enfermaban los piaroas 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. Pues podemos aseverar, que su medicina iba al ritmo de su vida cultural y para el momento en el que se le imponen otras enfermedades de la criollización, obviamente cambia su medicina y el chaman disminuye su influencia social.



1.13 LA INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL PROCESO DE TRANSCULTURIZACIÓN DE LOS POBLADORES PIAROAS DE PARIA GRANDE DEL ESTADO AMAZONAS, VENEZUELA.

Conocido es el desarrollo de las innovaciones tecnológicas que en la mitad del siglo XX, hacen su aparición con el desarrollo de las telecomunicaciones, que facilitan la integración de los pueblos, la infinidad de productos innovadores de comercio de infinidad de productos y servicios. Con ello variados medios aparecen en escena en comunicaciones telefónicas, desarrollo de la Internet y maximización de los alcances de las productoras de televisión, de todos los países, pero con especial énfasis de las operadoras de tv norteamericanas.

En la comunidad Piaroa 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 una cámara fotográfica era una agresión cultural pues “atrapaba el alma del fotografiado”. La cámara fotográfica y la radio era la tecnología conocida para la época.

Esta comunidad indígena ubicada en el Amazonas, fue una zona de repliegue en el pasado de comunidades indígenas que huían de los conquistadores y expedicionarios blancos de la época colonial española.

Muchos años después y a comienzos del siglo XX, es cuando se desarrollan misiones religiosas, que catequizando fueron castellanizando a estas comunidades y en algunos casos hasta hubo la enseñanza del inglés.



Este proceso de misiones religiosas fue permitiendo y facilitando la “criollización” del indígena y su incorporación a las actividades socio-económicas de las ciudades o pueblos.

Es indudable que para los inicios de estas misiones, de cierta manera la incorporación de las fuerzas aéreas facilitó la incursión a zonas intransitables y a la creación de pueblos fronterizos.

La creación de pueblos intermedios fueron ejerciendo un atractivo para la migración indígena, aun más proclive a la movilización colectiva acostumbrada por la práctica del barbecho, como forma de cultivo y tratamiento para incrementar la fertilidad de los suelos.

Es evidente que muchos de los pueblos indígenas desde los 60, conocieron la radio y podríamos decir que ninguno la televisión, que tuvo su nacimiento en los 50, con señales inicialmente limitadas para una cobertura fundamentalmente ubicada en el centro del país. Obviamente y en la mayoría de los casos, las emisiones mas comunes eran la radiadas desde emisoras de la republica de Colombia, con la cual tomaron cierta preferencia por la música de ese país.

A partir de los 70 y en variadas ocasiones se denunciaron por los medios de comunicación los atropellos de que fueron victimas los grupos indígenas, provocados por grupo de terratenientes, que apropiándose de linderos en forma expansionista, “terrófaga”, perseguían a los grupos indígenas, como presa de cacería. Fueron conocidos masacres y cacerías humanas

denunciadas por los medios, como un “deporte diversión”, en donde el ser indio era sinónimo de ser casi una combinación de animal, loco, ladrón de ganado y violento. También se consideraba que como muertos no tenían dolientes. Esto ocurrió fundamentalmente en la zona del estado apure. Pero decía mucho de similares atropellos ocurridos en otras comunidades indígenas de todo el país.

Ello impulsa y justifica la presencia de misiones religiosas, ya que el estado no es capaz de articular una política. Posteriormente y a pocos años el gobierno empieza a lanzar la consigna de “Hacia la Conquista del Sur”, cuyo objetivo era mermar estos problemas, “criollizando” a la población y convertirla en mano de obra de los hacendados aledaños.

Ya para esa época se inician las primeras captaciones de señal de televisión muy débiles, pero para finales de los 80 se dispone de un acceso vía satelital a todos los canales “made in usa”. O sea que tendríamos que hablar de una influencia de 55 años de radio y de aproximadamente 20 de televisión.

Actualmente los piaroas de Paria Grande disponen de señal de televisión de “Direct TV”, sin aparente costo para ellos. Son varios años de influencia que para cualquier estudio antropológico o social que se 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 perspectiva de una cultura minoritaria que como muchas cada día son mas afectadas culturalmente por su integración a la influencia de la “Aldea Global”.



En el contacto directo y la actitud etnográfica de observación y de recopilación de datos, que nuestro equipo de campo obtuvo en la comunidad Piaroa asentada en Paria Grande, 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 y jóvenes 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:

1.13.1. JUEGOS DE ASOCIACIÓN DE IMÁGENES CON USOS COTIDIANOS.

Consistió en presentar 32 imágenes, previamente seleccionadas a los niños. Las categorías eran muy variadas, desde productos de aseo personal, pasando por alimentos y juguetes, hasta símbolos emblemáticos de grandes actividades comerciales y turísticas. Los resultados fueron:

- Los niños (as) identifican y asocian figuras comerciales como gel para el cabello, crema dental (se les presento la marca "Tropical", sin embargo la identifican como "Colgate", el nombre del dentífrico mas conocido internacionalmente. Esa respuesta fue automática, inmediata lo cual sugiere lo común que es este articulo para ellos) juguetes como "Tasmania", en el caso de "Bob El Constructor" no lo identificaron como tal sin embargo algunos niños lo identificaban como "Max Steel",



vocablo perteneciente a otra cultura que llega a ellos posiblemente por la televisión que repite incansablemente estas figuras comerciales.

- Reconocen alimentos como compotas y algunos enlatados. En el caso de la imagen de una bola de jamón decorada para las cenas navideñas, no lo identificaban, es un símbolo de la gastronomía navideña venezolana moderna, al cual quizás no han tenido acceso bien por el débil poder adquisitivo de estos o sus familias para consumirlo o simplemente por no conocerlo o quizás no lo tengan asociado a la navidad que han visto y convivido por contacto cultural. ¿será un navidad europea o norteamericana traída por misioneros o presentada por DirectTV?

1.13.2 DIBUJOS LIBRES SOBRE HOJAS DE CREYONES DE CERA Y PINTURA AL FRIO.

- Se determino que las figuras principales en los dibujos de los niños son reflejo de una identidad bien fundada por la escuela. Esto pudo ser observado en 14 de los 23 dibujos referidos a casa, donde dibujaban su casa de modelo criolla, al lado de sus churuatas o bohíos tradicionales.
- Demuestran (mediante estos 54 dibujos) la flexibilidad para convivir entre dos sociedades distintas.
- Se determino que a pesar de que reconocen a caricaturas comerciales como la de "Piolín", para ellos es más significativo el loro de la comunidad que fue plasmado en 5 de los 9 dibujos con presencia de animales.



Durante los días de investigación en conversaciones libres se determinó:

- A pesar del acercamiento a la influencia de la televisión satelital por parte de la comunidad, sus principales imágenes visuales, (que han sido analizadas) provienen de las experiencias y eventos que han desarrollado u observado en Puerto Ayacucho (principal centro cercano).
- Que las antenas de la compañía de televisión por cable “DirecTV” observadas ligeramente eran 6.
- Por las entrevistas personales efectuadas a las madres de la comunidad se conoció que por razones económicas no tienen radio ni televisión, sin embargo suponemos que al igual que sus hijos (5 jóvenes) buscan y ven televisión debido a que son jugadores representantes de la comunidad y es casi seguro que por su inclinación a este deporte (fútbol) los lleva a ver televisión en casa de sus compañeros ya que tenían en las paredes folletos alusivos a jugadores de origen europeo. Es también importante denotar que las madres reconocieron no tener ninguna preocupación por carecer de estos medios.
- Determinamos que las emisoras mas escuchadas son “Mawaka”, “Autana”, “Amazonas” y “Primera”, sin embargo no muestran adicción por algún programa en particular.
- El periódico no llega a Paria Grande, hay que trasladarse a Puerto Ayacucho.



- Tuvimos información de que en la casa del Faustino se transmiten películas por VHS o DVD., alquiladas a buen precio en las videotecas de Puerto Ayacucho.
- Conocimos de la visita semanal de una representante comercial de una empresa trasnacional de productos cosméticos y de perfumería en general, (“Avón”), la cual manifestó que es la única vendedora en la comunidad y que los pobladores han dado buena acogida a estos productos. Ella esta al tanto de las campañas de mercadeo e incluso nos informo sobre los nuevos productos para las próximas festividades del día del niño, festividades que han sido insertadas en su cultura.
- Con respecto a la música, reconocen e identifican a diversos géneros: merengue, reguettoon, salsa, cristianas, etc.
- Se observo, sobre todo en los jóvenes de 12 a 18 años que al momento de sacarse fotos mostraban saludos y gestos con las manos propios de cantantes y artistas famosos de otras culturas mostradas a través de la TV.

Si tomamos en consideración el acercamientos del Piaroa, tanto de adultos como de niños, al uso de los símbolos, mensajes y experiencias culturales, provenientes de la información suministrada a través de los medios de comunicación, es evidente un avance de su interculturalidad orientada al fortalecimiento del proceso de “crollización”.

1.14. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y CULTURALES

«El castellano es nuestra lengua prestada.»³⁰

1.14.1. LA LENGUA

En razón de su pertenencia a la etnia indígena piaroa, la lengua materna de los habitantes de Paria Grande es el uwotjüja. Esta lengua es ampliamente hablada en el centro y norte del Estado Amazonas, a orillas de los ríos Parguaza, Cuao, Sipapo, Manapiare, Orinoco y los caños Piojo, Mure, Grulla, Limón de Parhueña y en las comunidades Paria, Churuata Don Ramón, Coromoto.

En lo que concierne al origen y filiación del uwotjüja, a pesar de varios intentos de clasificación, no hay consenso entre los especialistas que se dedican a la investigación de las distintas culturas indígenas venezolanas. Así, antropólogos como Mansutti Rodríguez (1995), sostienen que el uwotjüja es familia de la lengua sáliva; en trabajos con enfoque antropológico como el de Hernández *et al.* (2002), hay coincidencia al respecto y además se agrega que está emparentado con la lengua atures, hoy extinguida. Por su parte, los lingüistas incluyen el uwotjüja dentro del grupo de lenguas indígenas independientes. En este sentido, Mosonyi (2000) afirma que «el piaroa es una lengua aislada, con poca variación dialectal interna, y en buen estado de conservación, debido entre otros factores a la fuerte conciencia étnica de sus hablantes.» (p. 49)

No obstante, las distintas comunidades que pertenecen a la etnia piaroa no han logrado un acuerdo en relación con la unificación de criterios para la

³⁰ Palabras de Alberto durante una de nuestras reuniones con los docentes de la escuela de la comunidad.

conformación de un alfabeto con su correspondiente grafía y pronunciación. Así pues, se ha realizado una serie de propuestas que se refieren a los llamados «alfabetos experimentales», entre los que se cuentan las versiones producidas, por una parte, por especialistas de universidades nacionales como la Universidad Central de Venezuela (UCV) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Núcleo «El Mácaro» y, por la otra, por los misioneros evangélicos de las Nuevas Tribus. Estos misioneros han propuesto no solamente un alfabeto ampliamente usado entre las comunidades de la etnia, sino también algunos textos escritos en uwotjüja (*cf.* 7.1.4.); en el caso de la comunidad de Paria Grande, durante una reunión que sostuvimos con los docentes de la escuela, éstos nos aseguraron que un 70% de los habitantes lee y escribe basándose en los criterios del alfabeto propuesto por las Nuevas Tribus y que, además, las cartillas hechas por estos misioneros se utilizan en la escuela en la primera etapa de la educación básica. Sin embargo, David, quien es representante del pueblo uwotjüja ante la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CEIB) adscrita a la Zona Educativa del MECD del Estado Amazonas, incluye entre las acciones lingüísticas prioritarias, la unificación de criterios relativos a la grafía del alfabeto. En su opinión, compartida por los docentes y por nosotros mismos, ello daría un impulso a la defensa, conservación y difusión de la lengua en la medida en que podría iniciarse el diseño de una guía pedagógica, la producción de material bilingüe y monolingüe, además de la creación literaria y afirma que:

No tenemos algún documento sistematizado, desde el punto de vista de texto; nuestra lengua indígena como es, todo el tiempo ha sido de comunicación oral y de allí es que nosotros queremos llevarla a lo gráfico, a lo escrito para que así nuestros muchachos lean también su propio idioma, aprendan a leer.



Es de hacer notar que esta preocupación de David se manifiesta además en la elaboración de material didáctico -afiches, dibujos, entre otros- destinado a la enseñanza del alfabeto a los niños, escogiendo la versión propuesta por la UPEL-El Mácaro. Él nos mostró también un viejo pero valioso material mimeografiado: un diccionario piaroa-castellano elaborado por un sacerdote católico holandés de apellido Federmann, en Isla Ratón, donde los misioneros salesianos han desarrollado una loable labor educativa y de estudio de la lengua. Muy probablemente, el vínculo afectivo con su antiguo maestro motivó a David a buscar una alternativa distinta a la grafía propuesta por los misioneros evangélicos.

El alfabeto uwotjüja, de 31 símbolos, comprende un sistema vocálico de 7 fonemas que pueden ser de tipo nasal u oral y un sistema consonántico de 24 fonemas entre los cuales se incluye «una serie de consonantes oclusivas -p, t, ts, y k- que pueden darse puras, aspiradas o glotalizadas, lo cual no ocurre en ninguna otra lengua indígena venezolana.» (*ibid.*) Su estructura silábica es de consonantes y vocales alternas (CV) o vocal sola (V), iniciándose las palabras con uno u otro fonema pero finalizando siempre en vocal. Fonémicamente el uwotjüja carece de diptongos así como de secuencias consonánticas.

En virtud de la peculiaridad fuertemente nasalizada de su sistema vocálico, la fonología del uwotjüja está más cercana a la de lenguas como el francés o el portugués que a la de la lengua castellana. Un ejemplo de ello se ilustra en el cuadro siguiente:



VOCAL	EJEMPLO
/ã/	a nasal francesa: grand
/ã/	sonido nasal francés: fin
/ẽ/	e del portugués: vento
/ĩ/	i nasal del portugués: fim
/õ/	o nasal francesa: bon
/ũ/	u nasal del portugués: um
/ü/	vocal central nasal del portugués: maca

Nota. Datos tomados de *Notas para una gramática pedagógica referencial de la lengua ẉotjüjä (piaroa)* por M. Remiro G., 1988.

Por su parte, la descripción y pronunciación del sistema consonántico se organiza así:

	BILABIAL	DENTAL	ALVEOLAR Y PALATAL	VELAR	LABIO-VELAR	GLOTAL
OCLUSIVAS SORDAS	p [p]	t [t]	ch [tʰ]	k [k]	kw [kʷ]	' [ʔ]
ASPIRADAS Y FRICATIVAS	pj [pʰ]	tj [tʰ]	s [s]	kj [kʰ]	jw [hˣw]	j [hˣ]
OCLUSIVAS GLOTALES	' p [pʔ]	' t [tʔ]	' ch [tʰʔ]	' k [kʔ]	' kw [kʷʔ]	
OCLUSIVAS SONORAS	b [ʔb]	d [ʔd]				
NASALES	m [m]		n [n]			
VIBRANTES		r [ṛ]				
SEMICONSONANTES	w [w]		y [j]			

Nota. Datos tomados de *Notas para una gramática pedagógica referencial de la lengua ẉotjüjä (piaroa)* por M. Remiro G., 1988.



La lengua posee, además, un fonema prosódico de nasalidad que puede coarticularse con todas las vocales del sistema a las cuales confiere, en consecuencia, un fuerte timbre nasal. Asimismo, las vocales orales que siguen a las consonantes m y n se ven afectadas por su nasalidad, lo que las convierte en vocales seminasales, es decir, desde el punto de vista fonémico son vocales orales pero fonéticamente son vocales seminasales.

En lo concerniente a la sintaxis, el uwotjüja sigue el orden S - O - V (sujeto - objeto - verbo), siendo las categorías gramaticales fundamentales el sustantivo, el adjetivo, el pronombre, el verbo y las partículas; en la frase, el poseedor antecede a lo poseído y el sustantivo al adjetivo atributo. Los géneros son diferenciados mediante sufijos, *-aju* para el femenino y *-a'a* para el masculino. A diferencia del castellano, dentro de los pronombres personales no hay una distinción entre el uso de *tú* en relación a *usted* como puede notarse en la lista bilingüe de pronombres que uno de los docentes escribió en nuestro cuaderno de campo o en la que aparece en una pared de una de las aulas de la escuela:

PRONOMBRES PERSONALES	
CASTELLANO	UWOTJÜJA
YO	TTÜ
TÚ	UCU
ÉL	CHÜJÄ
ELLA	YÄJÜ
NOSOTROS	UJÜTÜ
USTEDES	UCUTU
ELLOS	PJUATTÜ
ELLAS	JITÜ



La relación que la comunidad piaroa de Paria Grande mantiene con la comunidad lingüística criolla, hablante del castellano, es permanente por lo cual la importancia que le confieren al aprendizaje y dominio de esta lengua es notable pero sin menoscabo de la suya propia. En efecto, el epígrafe que seleccionamos para encabezar este aparte -«*El castellano es nuestra lengua prestada*»- revela el grado de su identidad lingüística. Así, ante nuestra pregunta tratando de indagar el significado de tal aseveración, Alberto nos respondió en tono que nos indicaba que estaba enunciando una verdad de Perogrullo: «nuestro idioma propio, original, autóctono es el piaroa», para agregar seguidamente que también lo eran el hiwi, el piapoko, el ye'kuana o el kurripako para sus respectivas etnias. El sentimiento de orgullo patrimonial en relación con su idioma es tan acentuado en esta comunidad que para ellos el término «lengua» refiere inequívocamente al uwotjüja, por lo que es normal escuchar a los docentes, por ejemplo, decir que «las dudas de los alumnos se aclaran en lengua».

La importancia de la lengua castellana está en función de la comunicación que ésta les permite con la sociedad criolla, de allí que en el ámbito familiar y durante el lapso de descanso y recreación en la escuela, la lengua mayoritariamente hablada -un 90%, según Marlon- es el uwotjüja; esta relación pudimos, por lo demás, comprobarla al aplicar la encuesta socioeconómica. Asimismo, cabe destacar que ni los ancianos ni los niños antes de los 8 años hablan la lengua castellana. De allí que al inscribir los niños en la escuela, la expectativa de los padres es que sus hijos aprendan y hablen con fluidez el castellano para poder proseguir exitosamente sus estudios en la ciudad, fuera del entorno lingüístico seguro de su comunidad o, al menos,



desenvolverse eficazmente en la sociedad criolla dominante. Y ello, nos confesó Marlon en una oportunidad, es una permanente exigencia crítica de los representantes ante la escuela.

Como toda lengua, el uwotjüja se define por su carácter de códigos portadores de diversas configuraciones culturales irremplazables que incluyen manifestaciones literarias y cosmovisiones que intentan explicar el origen de la etnia y nutren su esencia como sociedad.

1.14..2. LA CULTURA

«Como si fueran un hombre, los espíritus que habitan el Autana defienden nuestra familia.»³¹

El término cultura en tanto que constructo teórico, presenta no sólo 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 piaroa asentada en Paria Grande, hemos considerado pertinente referirnos al concepto de cultura que sirve de fundamento a ese análisis. En este sentido, compartimos y asumimos la definición de cultura ofrecida por Tylor (citado en Bueno, 1997):

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el 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. (p. 95)

Así pues, ante una perspectiva etnográfica tan completa -y compleja, como lo reconoce el mismo Tylor- no sería honesto afirmar que esta sección del 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 el nuestro. 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 uno de sus miembros se encuentre para, en

³¹ Palabras de Arnoldo al expresarnos el significado e importancia del Autana para el pueblo piaroa.



segundo lugar, relacionarlo con los aspectos culturales que caracterizan a los habitantes de Paria Grande

Los primeros aspectos a los que aludimos están representados por la historia de la creación o cosmovisión del origen de los piaroa y por dos grandes entidades culturales del pueblo uwotjüja, a saber, el origen del Autana o mito del árbol de la vida y el ciclo ceremonial del *Warime*.

1.14.2.1. HISTORIA DE LA CREACIÓN O COSMOVISIÓN DEL ORIGEN DE LOS PIAROA

Según los piaroa, en las montañas situadas entre los ríos Cuao y Autana, *Wahari*, hermano de *Buoká* y *Chejeru*, creó al hombre, a los animales y las enfermedades, cantándoles canciones que traspasaron su cuerpo y lo limpiaron. *Wahari* sopló las aguas y les dio a los animales el poder de multiplicarse y reproducirse a través del «agua soplada» y con las canciones fueron creados los piaroa.

A propósito de la cosmovisión del pueblo uwotjüja sobre su origen, Hernández *et al.* (2002), incluyen en su trabajo un relato del cual tomamos el extracto siguiente:

Rua-Wahari regresó a la casa de *Buoká* y *Chejeru* después de recibir todos sus conocimientos. Ya *Rua-Wahari* había aprendido a crear nuevas cosas en el mundo. *Buoká* ya lo sabía, porque había visto en sus visiones a su hermano *Rua-Wahari* creando a los hombres. Pero *Buoká* tenía curiosidad por descubrir cómo *Rua-Wahari* nos creaba a nosotros los uwotjüja. Llegó el día en que *Buoká* vio cómo *Rua-Wahari* creaba a los hombres en el lugar llamado *Mariuek'a*. *Rua-Wahari* primero preparó una masa de carne de pescado en una laguna.

Mientras descansaba, vinieron los cangrejos) y se comieron la carne preparada. Por eso, *Rua-Wahari* se fue a otra orilla y preparó más carne humana; de la masa de carne hizo el cuerpo, el cuello y, por último, el corazón. Siguió pescando y con cada pez que sacaba iba haciendo los ojos, el pelo, las orejas, la boca y la nariz. Así hizo *Rua-Wahari* hasta completar la pareja. ...De las parejas uwotjüja creadas por *Rua-Wahari* nacieron otros hombres y mujeres. Luego, *Rua-Wahari* creó los alimentos y las diferentes clases de plantas. ...Así creó *Rua-Wahari* a los uwotjüja. (pp. 3-5)

1.14.2..2. EL ORIGEN DEL AUTANA. MITO DEL ÁRBOL DE LA VIDA

En el Amazonas, el Autana es más que una simple referencia geográfica que alude al nombre de uno de sus principales tepuyes³², declarado monumento natural según Decreto N° 2.987 de fecha 12 de diciembre de 1978 y sitio de interés turístico al que se puede acceder por vía fluvial desde Puerto Samariapo a través de los ríos Orinoco, Sipapo y Autana. Además, Autana es el nombre de uno de los siete municipios autónomos del Estado, pero sobre todo representa un icono explicativo de la cosmogonía de las etnias hiwi y piaroa, quienes no conciben la vida y el mundo sin la intervención benefactora de los espíritus moradores del sagrado tepuy. Leyendas, mitos, poesía, pintura, son manifestaciones culturales inspiradas en el Autana, esa madre nutricia cuya figura inconfundible recuerda la del tronco de un árbol cortado a baja altura (cf. anexo 12), *Kuäwäi*, el árbol de fruto comestible, el árbol de la vida, el dios-árbol. La creación de *Kuäwäi*, árbol mítico portador del modelo de todas las plantas silvestres y cultivadas (cf. anexo 13), es atribuida a *Wahari*, el dios de los piaroa, quien creó además a los animales, los seres humanos y el cielo. Este mito es recreado por las distintas comunidades que forman parte del pueblo piaroa, así

³² *Tepuy*. Voz indígena para referirse a un cerro considerado sagrado y habitado por espíritus.



como también por otras etnias -el *Kalieberriinae* para los hiwi, por ejemplo- y presenta, por consiguiente, diferentes versiones. Aún así, podemos establecer que todas coinciden en señalar a *Wahari* como el creador de un gigantesco y frondoso árbol que pendía del cielo por largas lianas o bejucos y de cuyas ramas se desprendían los frutos de la vida tales como el temare (*jumari*), el túpiro (*nüia*), la piña (*'käna*), la lechosa (*mapiyä*), la auyama (*kewiyaba*), la batata (*wiriya*), el maíz (*yamü*), la caña de azúcar (*najâ*)... Debido a una gran hambruna, *Wahari* convirtió a uno de sus sobrinos en lapa (*túa*) para que derribara el gran árbol; al caer éste a la tierra, se dispersaron los frutos en el suelo y los restos de su tallo se convirtieron en el cerro Autana.

Una tranquila tarde, en la casa de Arnoldo mientras hablábamos con él y con Marlon sobre sus proyectos para incorporar al trabajo artesanal a los representantes de los niños de la escuela, surgió el tema del Autana y Marlon tomó la palabra...

El Autana es la raíz y el corazón del patrimonio cultural indígena de los piaroa. Fue en primer lugar el mundo de los indígenas piaroa, de ahí fue que nacieron sus espíritus, su familia y sus abuelos... Como el Autana es el corazón del Amazonas, los indígenas piaroa son los primeros, genuinos en la región de Amazonas... ellos son el primer nativo que estaba antes del español; después, cuando vinieron los españoles, ellos hicieron la conquista de la minería del Amazonas pero como los piaroa tenían sus defensas, sus poderes sobre espirituales, ellos fueron los primeros que tenían sus espíritus en Autana... Hasta el momento, ellos están defendiendo todavía la raíz de la cultura. El Autana es el sitio donde se asienta la etnia piaroa, de ahí nace el origen. Era un árbol de la vida que contenía todo lo que eran los frutos que hoy existen en el universo,...parte de esos frutos son los que hoy sostienen al pueblo piaroa,...animales, espíritus, el hombre, la vida de los piaroa. El Autana es una piedra con un físico como si fuera el tronco de un árbol, es el tepuy más



importante del Amazonas. El Amazonas en su subsuelo y vegetación es rico porque allí existió el árbol de esa generación, de los minerales, plantas, frutos, animales. Los piaroa lo consideran un dios... no sé cómo lo consideran otras etnias, pero sí tiene relación con lo que nosotros decimos... son historias que están muertas pero que hay que revivirlas, hacer que lleguen al conocimiento de los alumnos.

Como puede notarse, en el relato de Marlon se entremezclan varias ideas cuyo denominador común es un profundo sentimiento de identidad con su etnia, su origen y sus ancestros, espiritualmente superiores frente al conquistador blanco. Como piaroa y como docente, él sabe que todo ello debe ser transmitido a las nuevas generaciones para que su cultura no se extinga.

Por su parte, Arnoldo en su condición de artesano siente un profundo compromiso con su familia y con sus hermanos de etnia 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 él visita en ocasiones. Es Arnoldo quien confecciona las hermosas máscaras que reproducen las utilizadas por los diversos personajes que participan en el ciclo ceremonial del *Warime* (cf. anexo 14 y 15), así como también reproducciones artesanales de algunos de esos personajes (cf. anexo 16) o de grandes tarántulas (*aiikä*) cuya carne es consumida por ellos.

1.14.2.3. EL CICLO CEREMONIAL DEL WARIME

El *Warime* es una fiesta celebrada por los grupos tradicionales piaroa cada tres años en el período de lluvias, pudiendo durar hasta dos meses. Por lo general, el motivo de la festividad es la celebración de una buena cosecha pero

también pueden ser eventos importantes para la comunidad como un matrimonio o la transmisión de su autoridad sobre la comunidad, de un padre a un hijo o yerno. De esta manera, mediante el *Warime* los miembros de la comunidad estrechan lazos de solidaridad social y cultural. Su finalidad es la de rendir culto a la fertilidad de la tierra y de los hombres a la vez que se evocan los poderes que permiten apaciguar las fuerzas destructoras.

En la fiesta (cf. anexo 17), que es organizada por un shamán, participan diversos personajes -*reyó*, *jichu*, entre otros- portando máscaras con objetos e instrumentos sagrados que no pueden ser utilizados sino por los hombres autorizados por los *yuhuiiwarua* y *meñerua*. A las mujeres y a las niñas no les está permitido ver los primeros desplazamientos de estos enmascarados quienes bailan para recordar sucesos sagrados. Los instrumentos musicales sagrados son *reyó*, *yäjó*, *buotsa*, *warime*, *worá* y *chuvó*, los cuales, al sonar, evocan las voces de los primeros creadores, *Rua-Wahari* y *Buoká*; entre los no sagrados está la maraca, la flauta de hueso de venado y la flauta *suriyã udochu*. Las canciones entonadas destacan la creación del mundo por *Rua-Wahari* quien, por lo demás, fue el inventor de las máscaras que simbolizan los poderes, las imágenes y las fuerzas que personifican a los seres míticos y a los animales sagrados ancestrales de la cultura piaroa, como el báquiro cachete blanco (*imé*), el báquiro cinchado o chácharo (*mäkira*), el mono (*jichu*), la abeja salvaje (*reyó*) y la viejita (*dada*).

Según nos informó Arnoldo, para la elaboración de las máscaras se utilizan materiales que proporciona la naturaleza de origen vegetal como el tirite (*temu*), el mamure (*wipo*), el onoto (*mujú*), la leche del pendare (*upja*), el cogollo de moriche, o animal como la cera de abeja y las plumas de guacamaya.



Además de las máscaras, los participantes en el *Warime* visten unos trajes hechos con hojas de una palma llamada cucurito (*waechae*).

Durante una de nuestras visitas a la comunidad tuvimos el privilegio de presenciar una representación de la ceremonia ritual de los personajes *reyó* y *jichu* interpretada especialmente para nosotros por alumnos de la escuela (cf. anexo 18). Las fotografías que tomamos son mostradas en las carteleras como una manera de motivar a los niños y adolescentes hacia el conocimiento y preservación de la cultura de sus ancestros al mismo tiempo que se busca interesar a sus representantes para el recate del patrimonio cultural que los define como etnia.

Esta práctica pedagógica se justifica si partimos de la caracterización de la cultura planteada por Ariño (2000), 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 o sociales.» (p. 25) Sin embargo, sin caer en actitudes etnocéntricas de las cuales alertan Lévi-Strauss (cf. 7.2.) y Geertz (1996), cuando habla de «un enfoque de lo cultural del tipo ‘somos-quienes-somos’ y ellos ‘son-quienes-son’.» (p. 77), en Paria Grande, sus habitantes han aprendido a convivir en una realidad donde coexisten dos modelos culturales distintos sin excluir a uno o al otro.

Así, frente a la cultura criolla dominante, es precisamente esa necesidad de rescatar su acervo cultural -vestido, juegos, instrumentos musicales, entre otras manifestaciones- lo que impulsa a los docentes a promover una serie de actividades que, desde el preescolar, están centradas en la noción de



interculturalidad. Ésta 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 los piaroa de Paria Grande, a saber:

- ▣ Consumo de alimentos elaborados industrialmente, de bebidas gaseosas y/o golosinas y de ingredientes -aceite, harina de maíz pre-cocido, por ejemplo- para la preparación de los que forman parte de su dieta.

- ▣ Utilización de gas butano como combustible para la cocción de los alimentos.

- ▣ Uso de vestimenta y accesorios como camisas de mangas largas o zapatos de tacones altos, por hombres y mujeres, respectivamente.

- ▣ Empleo de aparatos de sonido, de televisión y de vídeo caseros y antenas parabólicas (*cf.* anexo 19) que les permiten el acceso a música nacional y/o extranjera así como también a programas de canales foráneos como medios para la recreación.

- ▣ Práctica diaria de deportes como el fútbol y el voleibol.

- ▣ Sustitución del transporte fluvial por medios de transporte terrestre colectivo, como consecuencia de la construcción de 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 (*cf.* anexo 20).

 - ▣ Asistencia a los centros de atención primaria en salud como el Ambulatorio Rural ubicado en la comunidad (*cf.* anexo 21).

 - ▣ Incorporación de figuras referidas a 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, por ejemplo.

Los aspectos anteriormente señalados coexisten con prácticas propias de la cultura indígena, de allí que hemos optado por utilizar el término interculturación en lugar de aculturación, el cual casi siempre está revestido de matices negativos. Como muestra podemos referirnos al ejemplo más evidente, el del uso de la vivienda. En efecto, una buena parte de los habitantes de la comunidad comparte el uso de su vivienda entre la que les han construido los organismos del Estado y la típica churuata (*u'chö'jode*). (*cf.* Anexo 22)

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

-
- ▣ Reemplazo de los nombres propios indígenas o, en su defecto, criollos, por nombres extranjeros con predominancia de origen anglosajón, aún cuando la ortografía sea distinta: Frank, Junior, Milton, Berny, Yeimi, Roy, Geovanny, Arlindo, son algunos ejemplos.

 - ▣ Ausencia de accesorios típicos indígenas -pulseras o tobilleras hechas de cintas de colores adornadas con piedras como el azabache o semillas como la peonía- en los bebés o en los niños.

 - ▣ Recreación mediante juegos de vídeo de tipo llamado «play station», por parte de niños y jóvenes.

 - ▣ Influencia de prácticas nocivas de proselitismo electoral de los partidos políticos tradicionales, los cuales han recurrido a su vieja práctica de intentar obtener votos a cambio de materiales de construcción o, en el caso más patente de esta comunidad, de servicios de televisión por vía satelital como lo demuestran, por una parte, los restos de propaganda electoral colocada en los postes del alumbrado público y, por la otra, las antenas parabólicas colocadas en el exterior de las viviendas (*cf.* anexo 23).

Con respecto a este último aspecto, el hecho de tener acceso a canales de televisión foráneos ha traído como consecuencia que los niños y adolescentes han antepuesto a sus juegos propios de la cultura indígena, a aquellos que tienen que ver con personajes de comics y series de TV que tienen muy poca o ninguna relación con su cultura y cotidianidad. Una anécdota narrada por los docentes durante una de nuestras reuniones, se refería a una clase bilingüe en la que el docente había pedido a los alumnos que dijese el nombre de un animal para traducirlo al uwotjüja y uno de los niños mencionó al dinosaurio. Ante la sorpresa del maestro, quien no entendía de donde surgía el nombre de un

animal tan ajeno a su entorno y, para colmo, extinguido del planeta, el chiquillo explicó que ¡lo había visto en Discovery³²! En realidad, la presencia de estos aparatos de tecnología reciente al lado de objetos típicos como un chinchorro³³ o un *catumare* (*pjapja*), por ejemplo, o de reproducciones de máscaras ceremoniales, es un aspecto que podríamos considerar de *hibridación* cultural, como se trata del mismo proceso pero dentro de las sociedades criollas de América Latina, planteado por García Canclini (1990) :

En casas de la burguesía y de sectores medios con alto nivel educativo de Santiago de Chile, Lima, Bogotá, México y muchas otras ciudades coexisten bibliotecas multilingües y artesanías indígenas, cablevisión y antenas parabólicas con mobiliario colonial, las revistas que informan cómo realizar mejor especulación financiera esta semana con ritos familiares y religiosos centenarios. (p. 71)

Por otra parte, en Paria Grande se dan iniciativas de algunos de sus habitantes con el apoyo de docentes quienes, por lo demás, viven en la comunidad y cuyos niños estudian en la escuela. Así, por ejemplo, está el caso de Arnoldo, ese inquieto informante nuestro quien se define como promotor cultural y se ha dedicado, entre otras actividades, al cultivo de abejas (*mayatsa*) amazónicas, 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 comenta con entusiasmo:

³² *Discovery Chanel*. Canal de suscripción que se especializa en documentales y programas de corte educativo.

³³ *Chinchorro*. Hamaca ligera tejida con cordeles de fibra de palma, utilizada usualmente por los indígenas para dormir y descansar.



Yo estudié con un doctor en el Estado Yaracuy que trabaja con abejas africanizadas...pero éstas abejas amazónicas son mejores; tengo unas 20 colmenas. Hay que propiciar el consumo del polen entre los habitantes de la comunidad...; se puede comer con avena, café o mañoco; como medicina sirve para controlar el período menstrual de la mujer y si se pone antes de dormir, mejora el aspecto de la piel.

Así pues, en el análisis de los aspectos culturales de la comunidad de Paria Grande nos enfrentamos -como diría Geertz (1997)- a «la clase de estructuras superpuestas, en cuanto a inferencias e implicaciones, a través de las cuales un etnógrafo trata continuamente de abrirse paso.» (p. 22)

1.14.2.4 El Chamanismo Piaroa

El Chamanismo es una práctica religiosa de muchos pueblos del mundo y de casi la mayoría de las comunidades indígenas del estado Amazonas venezolano. 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 Chamán para identificar a los especialistas indígenas que se encargan de dirigir los destinos espirituales de su pueblo y con el nombre de chamanismo se distingue 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 Chaman es el encargado de entrar en contacto con el campo de fuerza o energía, el hombre que busca la energía, también significa, el hombre que se contacta con los espíritus o deidades tanto *descendiendo* a los submundos e inframundos como *ascendiendo* al lugar de los espíritus, las deidades y las almas de los líderes culturales ya fallecidos, auxiliado 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 Chamánico 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 Chamán 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 filósofo, 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 Chamánico 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 esta 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 en sus primeras etapas no está preparado para todas las funciones Chamánicas y solo estaría en capacidad de efectuar algunas curas elementales, se le denomina en esa etapa el Curador.

Entre los piaroas, el Curador es el segundo en rango detrás del Chaman, el Curador es por decir un Chaman que por diversos motivos no ha completado su iniciación. El ritual para convertirse en Chaman Piaroa, dura 35 años, para escoger los niños que están destinados a convertirse en Chaman, le administran una dosis de yopo, si el acolito aguanta entonces empieza la iniciación Chamánica: Durante los 20 primeros años el candidato, cada mayo aproximadamente, después de probar el yopo, se perfora la lengua con una púa de pez raya, después los 10 siguientes años, se la perfora con 2 púas, y finalmente durante los últimos 5 años se le perfora la lengua con 3 púas, esta vez sin probar el yopo, después de esto es un Chaman destinado a pelear e interactuar con los espíritus de la naturaleza, para así lograr curar y traer el beneficio a su comunidad.

1.14.2.5 Los Chamanes en Paria Grande.

Nuestro equipo de campo hizo contacto con Ángel Luís, Curador de la Comunidad de Paria Grande, quien a sus 65 años no había culminado el Chamanato (Había desertado después de las 2 primeras etapas) convirtiéndose



así en un Chaman de 2da categoría, destinado a curar males menores y a invocaciones y a oficiar ceremonias de menor rango, nos hablo que el trabajo del curador es aliviar los traumatismos en animales y personas, tales como torceduras, esguinces, heridas, ampollas, etc., así como enfermedades sencillas de los mismos.

Ejerce sus funciones en un caney, cerrado con una lamina de zinc, adjunto al patio de su casa, delante del caney tiene sembrada una variedad y multitud de plantas y arbustos medicinales, además de los instrumentos piaroas de agricultura y caza, aparte en su cuarto tiene 2 hamacas, una donde se acuesta el, y otra donde se acuesta el afectado, en el suelo de la habitación y en las esquinas se encuentran latas y botellas vacías, además de cenizas de plantas, frutos, distintos huesos de animales y canutillos hechos de bambú, dichos canutillos son para el ritual que el le llama "soplado" que consiste en rezar la zona afectada, luego de untar plantas majadas con unguento de origen animal (manteca) o simplemente, mentol, el curador va solo al río, coge agua limpia en una botella, mientras sopla con el canutillo, balbucea unos cánticos en su lengua, dicha actividad supone una transmisión del aliento mágico del curador al agua, la cual se toma el afectado según la posología que le indiquen.

El otro ritual que consiste en la insuflación del yopo, bien solo provisto de una horqueta hecha de bambú y unida con cera de abejas silvestres, o bien ayudado por un compañero, donde se coloca un larga vara hueca de bambú, y luego sopla un ayudante en el otro extremo, una vez aspirado el yopo crea un escozor nasal y estornudos, seguidos de constante lagrimeo y una sensación de vértigo, al rato los efectos se vuelven mas fuertes, se agudizan los sentidos y se sufren alucinaciones, seguidas de un aletargamiento generalizado, y al final



sueño, despertando al rato, o al día siguiente si la cantidad de yopo inhalado ha sido muy grande. Dicho ritual, según el curador, lo pone en contacto con la naturaleza y lo eleva por encima de los árboles donde puede ver lo que afecta, se comunica con los animales y plantas, los cuales le revelan sus funciones y sus propiedades, es parte de la naturaleza misma y como naturaleza, es participe en todos sus aspectos, para así revelar y/o solucionar el origen de diversos males.

El uso del yopo en el ceremonial, representa el instrumento a través del cual el chaman o candidato realizan el “vuelo mágico” o “viaje del chaman” a través de las capas de la tierra o a través de las aguas o el espacio, convencido de que con esa elevación de su espíritu en conjunción con la elevación de los sonidos de su canto encontrará al espíritu poderoso para transmutarse en él a través del canto y su yopo. El tiene la convicción de que ese espíritu guía, lo auxiliará en el logro que él persigue para el encuentro del espíritu que produce el mal.

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 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 de 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 del ascenso para el dialogo con dioses o espíritus, con lo que ha logrado su aceptación. También en ese viaje Chamánico el iniciado tendrá que pasar por el descenso a los infiernos para conocer a fondo los males y demonios con los cuales lidiará y se



reencontrará ante cada curación que realice. Contactará 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 tratará 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 comunicaciones urbanas, las migraciones hacia las ciudades mas inmediatas, y el impacto de la practicas de salud fomentadas en los ámbitos occidentales o “criollos”, los chamanes están desapareciendo, debido que los chamanes viejos mueren sin encontrar ni siquiera un sustituto, o bien por los padres reacios que niegan a que sus hijos sean sometidos a tan doloroso y largo entrenamiento.

2. LA ESCUELA: IDENTIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONALES

«Que la educación deje de ser un medio cuyo acceso impone a los indígenas la negación de su identidad.» (OIT)

Como señalamos al inicio de este trabajo, la escuela donde realizamos nuestro estudio está identificada oficialmente con el nombre de Unidad Educativa Bolivariana «Alberto Ravell» (cf. anexo 24), nombre criollo cuyo epónimo dice muy poco en relación con la realidad de una comunidad indígena como lo es Paria Grande. En realidad, para sus habitantes se trata de la escuela, bien patrimonial del que se sienten no sólo orgullosos sino también responsables de su buen funcionamiento e integridad de la planta física.

Ubicada a la entrada de la comunidad, en su calle principal, la UEB «Alberto Ravell» es uno de los 40 planteles que en el Estado Amazonas integran las denominadas Escuelas Bolivarianas de las que ya existen, en todo el territorio nacional, más de 3 mil 200. Según V. Moreno (2002), responsable del Proyecto de Escuelas Bolivarianas en el MECD, el mismo se define así:

El Proyecto de Escuelas Bolivarianas constituye '(...) una política del Estado venezolano, dirigida a afrontar las 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 la alta prioridad que se le otorga a la educación dentro de ese 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 (...)'.

El contexto social de estas escuelas se encuentra constituido por sectores de la 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 que diferencia a estas escuelas del modelo de Educación Básica anterior, está el haber pasado de jornadas de medio tiempo (por la mañana o por la tarde) a jornadas completas; 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 servicios de alimentación y salud: se proporcionan aquellos servicios que permitan la permanencia del alumno en la escuela, para asegurar su continuidad y culminación de su escolaridad y así evitar la deserción y exclusión. Por ello, en estas escuelas se le ofrece a los niños 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 la cantidad de aulas necesarias pueda hacer uso 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 la 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 currículum 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 del aprendizaje. Este currículum tiene que perfeccionarse continuamente, para adaptarse al contexto particular de cada escuela e incorporar los aportes de la comunidad. Se plantea la necesidad de un sistema de formación permanente que tenga como centro la escuela y cuyo eje articulador sea la investigación.

 - ▣ 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. Asimismo, se busca favorecer la incorporación de los miembros de la comunidad educativa, las organizaciones vecinales, deportivas, culturales y autoridades locales para fortalecer los canales de comunicación institucional.

 - ▣ 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. Dicha integración no sólo remite a procesos formativos de orden pedagógico y didáctico, sino que abarca aspectos sociológicos comunitarios fundamentales, tales como: organización para la salud, para el desarrollo social y cultural y hacia el desarrollo local sostenible.

Consideramos que la ficha de registro (*cf.* página siguiente) del proyecto de escuelas bolivarianas incluida en el trabajo de Moreno (2002), resume lo esencial del mismo por lo que consideramos pertinente su inserción en éste.

FICHA DE REGISTRO

NOMBRE DE LA INNOVACIÓN: ESCUELAS BOLIVARIANAS

DATOS DE IDENTIFICACION

Área temática de la innovación:	Desarrollo institucional. Cambio educativo y gestión institucional.
Localidad y país:	En los 24 Estados de Venezuela.
Persona responsable y de contacto:	Profesora Vladimira Moreno. Av. Baralt, Esquina de Salas. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Piso 12, Coordinación Nacional de Escuelas Bolivarianas. Tel.: 564 87 06 / 506 84 29
Institución responsable:	Coordinación Nacional de Escuelas Bolivarianas. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Venezuela.
Instituciones colaboradoras: 1. Capacitación y formación: 2. Gestión del proyecto:	1.1. Universidad Pedagógica Experimental Libertador: talleres a docentes en didáctica de lenguaje y matemáticas. 1.2. Ministerio de Salud y Desarrollo Social (MSDS): talleres en prevención de VIH, embarazo precoz, enfermedades de transmisión sexual. 1.3. Instituto de Previsión del Magisterio (IPASME): jornadas de prevención odontológica. 1.4. Consejo Nacional de Cultura (CONAC): cursos para directores. 1.5. Cinemateca Nacional: talleres para docentes en el área cinematográfica. 1.6. Electricidad de Caracas: cursos para enfrentar casos de emergencia. 1.7. Ministerio del Ambiente: brigadas ecológicas. 2.1. BID: programas sobre cooperativismo. 2.2. Instituto Nacional de Nutrición: Programa de Alimentación Escolar.
Instituciones colaboradoras con financiamiento :	BID (Banco Interamericano de Desarrollo). BM (Banco Mundial). CONAC: donación de instrumentos musicales. Cinemateca Nacional: donación de equipos de VHS y televisión.



Ámbito de la innovación:	Nacional. Es un proyecto bandera del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) a nivel nacional y tiene presencia en cada Entidad Federal de la República.
Tiempo de desarrollo:	Se inicia en 1999 con 559 escuelas. Actualmente participan 2250 escuelas.
Población beneficiaria:	Alumnado, docentes, familias, comunidad.
Nivel educativo:	Inicial o preescolar y Primaria o Básica. Formal.
Modalidad educativa:	Educación Preescolar y Básica. Educación especial. Educación comunitaria. Educación rural. Existen también Escuelas Bolivarianas Indígenas y de Frontera.
Grados educativos:	Preescolar, las dos primeras etapas de Educación Básica (1º a 3er grado y de 4º a 6º grado).
Edad/es del alumnado:	De 5 a 13 años.

Nota. Tomado de *Escuelas Bolivarianas, Venezuela* por V. Moreno, 2002 [Documento en línea]. Disponible: <http://innovemos.unesco.cl/di/exp/escuelasbolivarianasve> [Consulta: 2004, mayo 5]

Además de su inserción en el conjunto de Escuelas Bolivarianas que funcionan en el sector indígena del territorio nacional, la UEB «Alberto Ravell» aplica el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, impulsado por la Dirección de Educación Indígena del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Entre los principios que fundamentan esta modalidad educativa destacan no solamente -como es obvio- el de la interculturalidad, sino también el de la participación de los pueblos indígenas en la construcción colectiva del currículo tanto suyo como el nacional. En ese sentido, el MECD a través de la



Zona Educativa del Estado Amazonas creó la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CEIB) cuya misión es diseñar e implementar, conjuntamente con los pueblos indígenas, las estrategias destinadas a favorecer el desarrollo del REIB en las escuelas de las comunidades indígenas del Estado. En la comunidad de Paria Grande, David es el representante de la etnia ante la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe de la ZE del Estado Amazonas. 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.

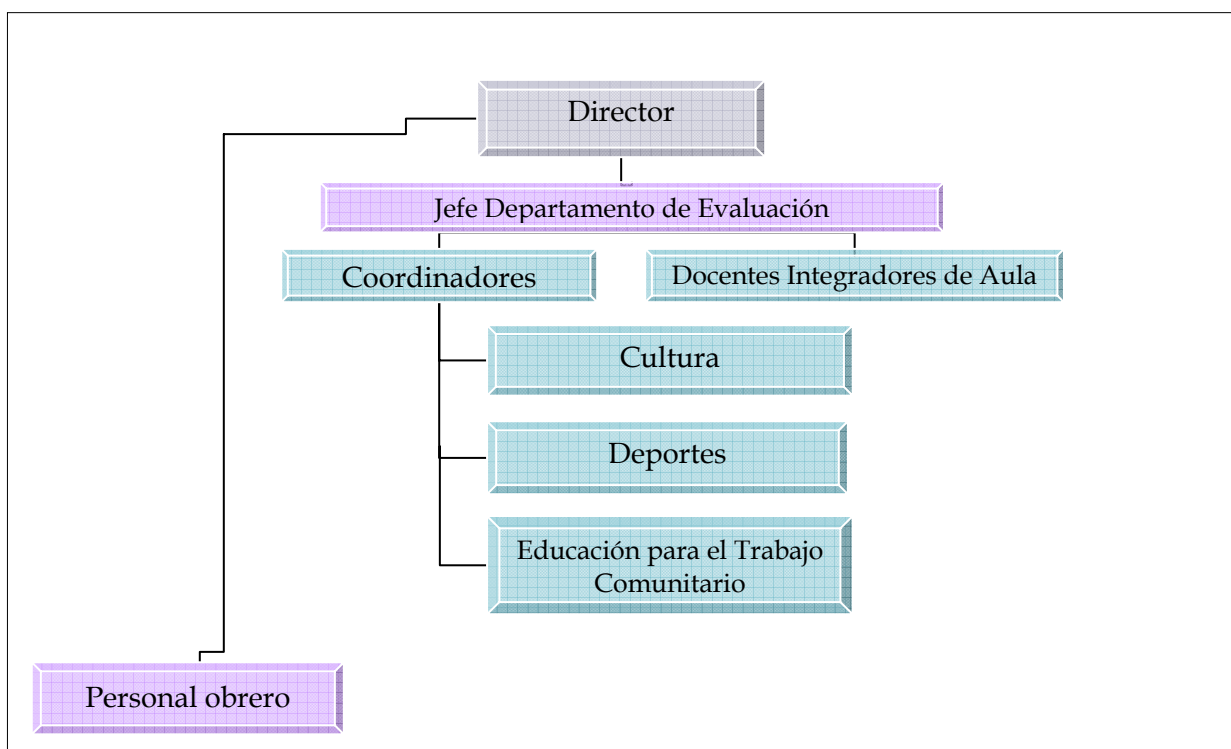
En el marco de lo establecido para las instituciones donde se aplica el REIB, la UEB «Alberto Ravell» goza de autonomía para la conformación de sus estrategias pedagógicas. De allí que en la elaboración del Proyecto Pedagógico de Aula (PPA), exigido por el MECD, participan no sólo los docentes de cada curso, sino también los alumnos de éste y sus respectivos representantes, por lo que el PPA se considera un «proyecto comunitario».

En el caso de la primera etapa (1º, 2º y 3º) de la Educación Básica, se elabora un sólo proyecto pero con objetivos diferentes, según el grado. Al solicitar a uno de los docentes que nos precisara uno de los objetivos del PPA vigente, nos informó que para el primer grado éste se refería al aprendizaje de las vocales en una clase bilingüe, con la ayuda de dibujos.

En todo caso, Paria Grande tiene puestas sus esperanzas en los esfuerzos que realiza David, como su representante educativo, para enfrentar los retos planteados por la CEIB para la educación de los pueblos indígenas.

2.1. ESTRUCTURA ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA

La Escuela «Alberto Ravell» fue inaugurada el 1 de enero de 1961 y a partir del año 2000 pasó a formar parte de las Escuelas Bolivarianas del sector indígena. Desde el punto de vista de su organización administrativa, funciona de la manera siguiente:



El número de alumnos, incluyendo los de preescolar, es de 136 de los cuales 62 son niños y 74 son niñas. Todos ellos, junto con sus 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 una coordinadora responsable.

La planta física de la escuela comprende dos sedes, una donde funciona el preescolar y otra que comprende las 6 aulas donde funcionan los grados correspondientes a la primera etapa (1º, 2º y 3º) y a la segunda etapa (4º, 5º y 6º) de la educación básica. En esta sede se encuentra además de la oficina del Director, el comedor escolar y dos servicios sanitarios. El Departamento de Evaluación y otros dos servicios sanitarios se encuentran justo al lado del espacio dedicado al nivel preescolar.

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

UNIDAD EDUCATIVA BOLIVARIANA «ALBERTO RAVELL»

UBICACIÓN	Sector Paria Grande, Municipio Atures, Estado Amazonas, Venezuela
AÑO DE FUNDACIÓN	1961
ESCUELA BOLIVARIANA DESDE	2000
NIVELES	Preescolar, 1ª y 2ª Etapa de Educación Básica
RÉGIMEN	Intercultural Bilingüe
Nº DE SECCIONES	7
Nº DE DOCENTES ³⁴	10
Nº DE ALUMNOS	136
Nº DE PERSONAL OBRERO	6

³⁴ Cf. anexo 3.



DURACIÓN DE LA JORNADA	8 horas
DOTACIÓN	Comedor escolar y bibliotecas de aula
HORARIO	Entrada: 7 AM Desayuno: 8AM Almuerzo: 11:30 AM (Preescolar) 12:00 M (E. Básica) Regreso: 1:30 PM Salida: 3:00 PM
EVENTOS CELEBRADOS	Semana de la Educación Inicial Aniversario de la Escuela Culminación del año escolar Jornadas de Escuelas Bolivarianas
ETNIA DE LOS ALUMNOS	Piaroa y hiwi
LENGUA MÁS HABLADA	Uwotjüja



2.2. RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD

«La escuela es una institución ajena a la cultura indígena, pero necesaria.»³⁵

Para los habitantes de Paria Grande, la UEB «Alberto Ravell» es algo más que la escuela donde estudian sus niños, cuyos docentes habitan en la misma comunidad. Para ellos es, además y sobre todo, su bien máspreciado, el sitio de diaria interacción social y deportiva al que se acude con una puntualidad y devoción casi religiosas. 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 fútbol para los 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 en instancia necesaria para una comunidad indígena que la 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, de la etnia uwotjüja, sino que se 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 (*cf.* anexo N° 9). 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 para realizar labores como el lavado de ropa o simplemente para darse un baño.

³⁵ Comentario de N. B., docente indígena de la etnia hiwi.



Desde esta perspectiva, podemos afirmar que en Paria Grande la relación escuela-comunidad se apoya en una interacción recíproca y el elemento rector es un intercambio de aportes en función de los intereses 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 el 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. (cf. 1.4.1.)- y al mismo tiempo participa en la elaboración de los proyectos pedagógicos a desarrollar por los docentes; el PPA, Proyecto Pedagógico de Aula, es así un verdadero proyecto comunitario.

A partir de su 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 cómo las manifestaciones culturales autóctonas del pueblo uwotjüja -bailes, cantos, juegos, mitos, leyendas- son incorporadas 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 Alberto:

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 indígena 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 Paria Grande se observa una interacción muy intensa entre escuela y comunidad, a tal punto que éstas han integrado una unidad que las hace inseparables y complementarias al mismo tiempo. Las actividades deportivas, culturales, laborales, 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, asumiendo su realidad cultural y la relación con el entorno. Docentes, líderes comunitarios y la comunidad en general, imbricados en una misma dirección, establecen relaciones dialógicas y de asistencia recíproca para alcanzar objetivos comunes.

Bajo este marco referencial podemos considerar esta relación a partir del concepto de *comunidad pedagógica* que S. Medina y A. Álvarez (citados en Arias Herrera, 1995), definen como:

El entorno físico formado a partir del lugar de procedencia de sus estudiantes -dentro del que están las instituciones y organizaciones sociales, la familia, centros de trabajo de diversos tipos- con los que la escuela deberá hacer todas las coordinaciones pertinentes para cumplir su función educativa. (p. 90)



Así pues, en Paria Grande la comunidad es el nutriente más importante para la escuela a la cual aporta sus modelos organizativos y sociales que ésta, a su vez, reproduce a partir de la creación de sólidos vínculos afectivos y de un sentido de identificación y pertenencia comunitaria.

3. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA CASTELLANA COMO L2

«Profesores de habla, sabían que no bastaba con enseñar a la gente a hablar, sino que había que enseñarles además a hablar oportunamente.»³⁶

En el epígrafe que hemos seleccionado para este aparte, Bourdieu (2000), hacía referencia a la *kairos*, noción empleada por los sofistas en la antigua Grecia y está relacionada con el arte de hablar bien. Noción cuyo empleo intuitivo por parte de los docentes, podría extrapolarse en el caso de la enseñanza del castellano L2 a los pequeños piaroas en la UEB «Alberto Ravell». Y es que sin tener de manera consciente la finalidad retórica de la manipulación del lenguaje, los docentes de esta escuela saben muy bien que su responsabilidad no se limita a la enseñanza de la lengua dominante; saben asimismo que del dominio que de ella demuestren sus alumnos, dependerá igualmente su eficaz desenvolvimiento como hispanohablantes en la sociedad criolla y, sobre todo, el éxito en la prosecución de sus estudios o en el mercado laboral. Ciertamente, el uso de una lengua no materna -L2, LE- conlleva implicaciones sociales de mayor peso que un mero empleo lingüísticamente «correcto». Al respecto, Bourdieu (2000) habla de la existencia de lo que él denomina *mercado lingüístico* y afirma que:

Para que las palabras den resultado, para que las palabras produzcan sus efectos, no basta con decir las palabras gramaticalmente correctas, sino también las palabras socialmente aceptables.... De hecho, la aceptabilidad definida sociológicamente no consiste únicamente en el hecho de hablar correctamente una lengua... la aceptabilidad supone la conformidad de las palabras, no sólo a las reglas inmanentes de la lengua, sino también a las reglas, dominadas intuitivamente, que son inmanentes a una 'situación' o, más bien, a un determinado mercado

³⁶ Bourdieu (2000), p. 121.



lingüístico.... Hay mercado lingüístico siempre que alguien produce un discurso dirigido a receptores capaces de evaluarlo, apreciarlo y recompensarlo. (p. 122)

Es precisamente hacia un mercado lingüístico, que los docentes saben que el habla de sus alumnos estará dirigida y la cual será evaluada; evaluación que, de paso, será la de su propio discurso y la de su labor docente. Esta evaluación será más estricta o rigurosa cuanto más oficial o formal sea una situación -una prueba oral o una entrevista de trabajo, entre otras- llegando a convertirse en un enjuiciamiento e incluso en censura.

De allí que no sea casual o injustificada la preocupación de los padres cuyos hijos estudian en la escuela de donde deben egresar no sólo con un certificado de aprobación de las dos primeras etapas de la educación básica, sino también y sobre todo, con el dominio de la lengua castellana, hablada en situaciones marcadas por relaciones de dominación lingüística con respecto a una lengua indígena. En estas interacciones de dominio de una lengua sobre otra(s), están en juego valores sociales y culturales muy importantes por lo que sus efectos tienen un considerable impacto sobre los hablantes de la lengua «no dominante».

En el caso particular del uwotjüja, éste forma parte del conjunto de lenguas indígenas oficializadas en Venezuela -unas 31 en total- y de reconocimiento constitucional. Sin embargo, en Paria Grande fuimos testigos del deseo de los adultos, no así de los ancianos, de que sus hijos dominaran la lengua segunda, en algunos casos sacrificando la comunicación a través de su lengua materna; en otros casos, su propia competencia lingüística al hablar castellano era objeto de auto-evaluación. En una oportunidad, Marlon nos



confesó su preocupación por un tema tratado en una reunión con los representantes: las deficiencias de la competencia oral en L2 de los alumnos durante entrevistas de admisión en la escuela secundaria. Curiosamente, el desempeño de las competencias escritas era mejor por lo que los padres exigían a los docentes mayor énfasis en la enseñanza del castellano oral, o de lo contrario se verían en la necesidad de cambiar a sus hijos de escuela.

A su ingreso en primer grado de educación básica, después de haber pasado por el preescolar, los niños tienen poco o ningún dominio de la lengua castellana ya que, según nos comentó Miguel:

El contacto con el castellano es más frecuente a partir de los 8 años aunque su dificultad es menor entre los 3 y los 4 años de edad... A partir de cuarto grado, escriben y leen castellano... mantienen su lengua y saben desenvolverse en castellano.

Ante esta paradoja, la información de los padres y de las docentes de preescolar, en relación con el desempeño lingüístico de los pequeños, es un insumo ampliamente tomado en consideración en la escuela básica.

Para la descripción etnográfica del proceso de enseñanza del castellano L2 nos basamos en la observación y filmación de clases, a la discusión y análisis de dichas filmaciones, todo ello dentro de la perspectiva del marco teórico desarrollado en la primera parte de este trabajo, aunado a las entrevistas realizadas a los docentes. La descripción se centra en los aspectos referidos a las competencias, estrategias pedagógicas y actividades de aula desarrolladas y a los recursos o material didáctico utilizado (*cf.* 3.5., segunda parte). Para ello seleccionamos los cursos correspondientes a cada uno de los tres grados que

comprende la primera etapa de la educación básica, haciendo mayor énfasis sobre el curso de primer grado. Ello obedece a dos razones: en primer lugar, es el contexto inicial de encuentro formal con la lengua no materna y luego, es la instancia donde se cumple el proceso de adquisición propiamente dicho de la L2. Las observaciones de clase hechas a los cursos subsiguientes -segundo y tercer grado- nos permitieron reforzar el análisis del proceso y hacer un seguimiento comparativo de los progresos del proceso de adquisición. El cuadro siguiente resume los datos de identificación de las clases observadas y analizadas:

UEB «ALBERTO RAVELL»			
GRADO	Nº DE ALUMNOS	DOCENTE	MODALIDAD
1º	20	A. F.	Bilingüe
2º	11	M. G.	Bilingüe
3º	14	E. G.	Bilingüe

3.1. COMPETENCIAS DESARROLLADAS

En términos generales y a grandes rasgos, en la enseñanza de idiomas las competencias evocan componentes orales y/o escritas que tienen que ver con los procesos de recepción y producción de una lengua y que identificamos con las siglas siguientes: CO (comprensión oral), CE (comprensión escrita), para los procesos de recepción; PO (producción oral), PE (producción escrita), para los procesos de producción.



En el marco conceptual que forma parte de la primera parte de este trabajo (cf. 5.4.), incluimos una definición del término competencia que hace alusión al conocimiento -que de manera consciente o no- todo hablante tiene de su lengua materna. Ahora bien, en el caso que nos ocupa, el castellano es una lengua segunda cuya adquisición tiene lugar en un contexto formal, mediante un proceso de instrucción. De allí que al término competencia habría que agregarle el adjetivo «comunicativa». En efecto, existe consenso en que el objetivo fundamental en el aprendizaje de una L2 lo constituye el desarrollo de una competencia comunicativa (cf. 7.1.9.) de la que forman parte una serie de conocimientos y la habilidad para su empleo durante los procesos de recepción y producción de la lengua, segunda.

En cuanto a las componentes que señalamos más arriba como integrantes de la competencia comunicativa, en las clases observadas se abordaron tanto las orales como las escritas, a través de contenidos que sirvieron para apoyar aspectos relacionados con el léxico, la ortografía y la fonética de la L2, tal como lo plantea el modelo de Canale y Swain (cf. 7.1.9.). Estos contenidos permitieron abordar tanto las habilidades de comprensión como las de producción, de manera muy elemental, apoyándose en una selección de vocablos y de cifras que son escritos y pronunciados en uwotjüja y en castellano por el docente quien a su vez solicita a los alumnos que los escriban y pronuncien. Es de hacer notar que el proceso de interrelación de las cuatro habilidades -CO, CE, PO, PE- a pesar de su simplicidad es sumamente efectivo para la adquisición de la L2. A ello contribuye el hecho de haber realizado una selección pertinente de los vocablos pues éstos están totalmente vinculados no sólo al contexto formal del aula, tales como *tiza*, *borrador*, *pupitre*, sino también y sobre todo, a su entorno

natural como es el caso de nombres de animales, plantas, instrumentos musicales y juegos tradicionales (cf. anexo N° 25).

3.2. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Las estrategias pedagógicas desarrolladas por los tres docentes cuyas clases observamos se corresponden o encajan dentro de lo que podríamos llamar la determinación de lo esencial como contenido de la educación.

En efecto, según López López (1998):

El aprender a determinar lo esencial sólo se logra cuando se usan métodos de tipo productivo en la dirección de la enseñanza, es decir, cuando los métodos suponen la participación activa del educando en el proceso de búsqueda de la información y de la asimilación de los conocimientos. (p. 15)

Bajo este punto de vista, ya desde sus inicios, en el proceso de enseñanza impartida a los niños en la UEB «Alberto Ravell» se favorece el aprendizaje de lo esencial ya que se toma en cuenta la opinión del alumno en cuanto al alcance de los objetivos, el desarrollo de los contenidos y el empleo del material didáctico. Todo ello es considerado por el docente para seleccionar adecuadamente sus estrategias pedagógicas, formando así esa particular estructura con dinámica propia a la que Ferrer López, García Ramis y Valle Lima (1996) hacen referencia en su definición (cf. 5.14.).

Así pues, con el insumo proporcionado por los alumnos y sus padres, así como por las docentes de preescolar -al que hicimos alusión anteriormente- y guiados

igualmente por su intuición étnica y lingüística, los docentes indígenas desarrollan a cabalidad las estrategias sugeridas por el Ministerio de Educación en el *Programa de estudio. Educación básica. Primera etapa. Sector indígena* (1987):

Cuando el niño llega a la escuela, utiliza estructuras sintácticas y vocabulario propios de la lengua autóctona hablada por su etnia, o de la lengua castellana y, en algunos casos, de ambas lenguas. Ese grado de desarrollo del lenguaje es el punto de partida para la enseñanza de la lectura y de la escritura. Por ello, deben correlacionarse los objetivos de este programa con el propósito de que a medida que el alumno, ayudado por el docente, vaya perfeccionando el uso de la lengua en forma oral, adquiera también las destrezas y habilidades que le permitan comunicarse eficazmente y con corrección utilizando en forma escrita la lengua castellana. Se recomienda al docente hacer sentir a los educandos un ambiente propicio, de confianza, a fin de que participen espontáneamente en las conversaciones y demás actividades, con libertad y sin que su creatividad sea coartada. (p. 16)

Si partimos del hecho de que los docentes interrelacionan las competencias orales y escritas como punto de partida para la enseñanza de la lectura y la escritura, apoyándose en el grado de desarrollo del lenguaje que trae el niño a su ingreso en el contexto escolar, podemos dar fe entonces de la pertinencia de las estrategias pedagógicas desarrolladas por ellos. Por lo demás, pudimos comprobar el ambiente distendido, de total compenetración no sólo entre los alumnos sino también entre ellos y su docente (*cf.* anexo N° 26), lo que favoreció en todo momento su interés y participación en las actividades propuestas para el aprendizaje, por lo que la pertinencia de las estrategias es aún mayor en la medida en que permiten el logro del objetivo planteado.

De esta manera, las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes se concretan en los aspectos siguientes:

- ▣ Exposición inicial del docente en LM para luego alternar con L2: explicación del objetivo a cumplir en la clase.

- ▣ Organización del curso en función de realizar la dinámica grupal.

- ▣ Captación de la atención a partir de la solicitud del docente a los niños para que participen.

- ▣ Incorporación de juguetes típicos (*cf.* anexo N° 25) para favorecer la interacción entre los alumnos.

- ▣ Repetición de actividades para el refuerzo de contenidos.

3.3. ACTIVIDADES DE AULA

En relación con las actividades desarrolladas en el ámbito del aula, lo más resaltante y curioso al mismo tiempo reside en el hecho de que en las mismas el protagonismo no es privilegio de los docentes. Efectivamente, en gran parte y sobre todo en primer grado, son los niños quienes dictan la pauta en su ubicación dentro del aula, sentados en los pupitres que están pegados a la pared o recostados en el suelo sobre pequeñas esteras, en torno al docente, cerca de la pizarra. De allí que la ambientación del aula se suma a los elementos de su proceso de aprendizaje en los que intervienen los pequeños indígenas. Este hecho representó una gran ventaja para nuestra labor como observadores pues



ante tanta «informalidad» nuestra presencia pasó casi desapercibida. No obstante, ello no significa que en ese ambiente reinara la indisciplina o la confusión pues en todo momento los niños estuvieron atentos a la clase, a las preguntas formuladas por sus docentes y a la participación activa en las actividades requeridas.

Entre las actividades desarrolladas en el aula durante las clases de lengua castellana destacan:

Por parte del docente:

- ▣ Escritura de vocablos en la pizarra, tanto en uwotjüja como en castellano, acompañada de dibujos.

- ▣ Formulación de preguntas a los niños a fin de lograr su participación. Formulación de preguntas directas a niños en particular llamándolos por su nombre.

- ▣ Lectura de los vocablos escritos y solicitud a los niños para que repitan la pronunciación.

- ▣ Reparto de hojas de papel para el trabajo en clase.

Por parte de los alumnos:

- ▣ Repetición de palabras pronunciadas por el docente.

- ▣ Respuesta a las preguntas formuladas por el docente.

-
- ▣ Escritura de vocablos en la pizarra (todos participan voluntariamente).

 - ▣ Intervención para aportar palabras para la traducción.

 - ▣ Escritura de vocablos en sus cuadernos o en las hojas recibidas.

 - ▣ Participación en juegos propuestos por el docente.

Cabe destacar que todas las actividades realizadas en el contexto escolar están relacionadas con el entorno natural o realidad de la comunidad. Este fue un aspecto sobre el cual hicieron mucho énfasis los docentes durante las reuniones con el grupo o en las entrevistas individuales con cada docente. En consecuencia, los vocablos escritos en la pizarra y los textos de los afiches obedecen a la «explicación bilingüe de fenómenos en relación con la realidad»; por ello son frecuentes las alusiones a elementos de la naturaleza como el río, la lluvia, animales de la selva y también a actividades cotidianas como el rayado de la yuca, por ejemplo. En fin, es un denominador común entre los docentes el incentivo permanente hacia la atención, la participación y el trabajo, así como también lo es el cierre de la clase centrado en *feedback* positivo.

3.4. RECURSOS Y MATERIAL DIDÁCTICO EMPLEADO

En su condición de Escuela Bolivariana, cada uno de los cursos de la UEB «Alberto Ravell» está dotado de una «Biblioteca de Aula» que en esta escuela indígena consta de un sencillo estante metálico donde se guardan los libros de texto correspondientes a las áreas que integran el plan de estudios de cada

curso (cf. anexo N° 27). Los recursos básicos incluyen la tiza, el borrador y la pizarra que en algunas aulas, como las de primer y segundo grado, están en precarias condiciones. Sin embargo, ello no impide que los docentes hagan uso de su creatividad para dibujar los animales u objetos y escribir sus respectivos nombres en LM y L2 (cf. anexo N° 28). Es la misma creatividad que se expresa también en la elaboración por cada docente conjuntamente con sus alumnos, de material didáctico que es empleado, bien sea para la ambientación del aula o para el refuerzo de los contenidos lingüísticos estudiados. El primer caso incluye la incorporación al aula de artesanía, juguetes y objetos típicos, instrumentos musicales, entre otros. En cuanto al material destinado a reforzar el área lingüística, se trata de afiches hechos sobre pliegos de papel que muestran, ya sea dibujos de animales con sus nombres en LM, de instrumentos musicales con letreros en LM y L2 o bien silabarios en L2 (cf. anexo N° 29).

Igualmente, las aulas cuentan con carteleras que destacan información referida a efemérides o eventos a celebrar según la época. Algunas carteleras son elaboradas con los mismos materiales utilizados en la creación artesanal tales como el cucurito (*waechae*). Asimismo, en los cursos más avanzados, por ejemplo el sexto grado, en los afiches predomina la escritura en L2 y los textos son de mayor complejidad como el himno nacional o el himno al árbol.

3.5. FICHAS PEDAGÓGICAS

De todas las clases observadas hemos seleccionado a título de ejemplo tres -una por cada curso- en las que se integran de manera esquemática los elementos descritos anteriormente y que presentamos bajo la figura de fichas pedagógicas (cf. páginas siguientes).



CURSO: 1º	Nº DE ALUMNOS: 20	DOCENTE: A. F.	ASIGNATURA: Castellano
OBJETIVO: Conocer (sic) los objetos y animales.			
COMPETENCIAS ABORDADAS: Comprensión y producción oral CO/PO; comprensión y producción escrita CE/PE.			
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS: <ul style="list-style-type: none">▪ Explicación del objetivo alternando LM y L2.▪ Estímulo hacia la participación a partir de preguntas (bilingüe).▪ Incorporación de juguete autóctono a fin de promover la interacción grupal.▪ Repetición de contenidos a través de la diferenciación de actividades.▪ Valoración positiva del desempeño demostrado o feedback.			
ACTIVIDADES DE AULA: <ul style="list-style-type: none">▪ Escritura bilingüe en la pizarra de vocablos referidos a objetos, animales, juegos e instrumentos musicales:<ul style="list-style-type: none">rayo de yuca - <i>iye huodä</i>;gato - <i>misí</i>;mono - <i>jichu</i>;voleibol - <i>jädippä</i>;maraca - <i>rädinö</i>.▪ Dibujos en la pizarra de los animales cuyos nombres se enseña en L2.▪ Pronunciación de vocablos escritos en LM y L2.▪ Formulación de preguntas para estimular la PO.▪ Juego grupal: interacción y afianzamiento de identidad étnica.▪ Organización de actividad de PE: distribución de hojas de papel.			
RECURSOS Y MATERIAL DIDÁCTICO: <ul style="list-style-type: none">▪ Tiza.▪ Borrador.▪ Pizarra.▪ Hojas de papel blanco.▪ Juguete autóctono.			





CURSO: 2º	Nº DE ALUMNOS: 11	DOCENTE: M. G.	ASIGNATURA: Castellano
OBJETIVO: Explicar las normas del buen hablante.			
COMPETENCIAS ABORDADAS: Comprensión y producción oral CO/PO.			
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS: <ul style="list-style-type: none">▪ Explicación del objetivo alternando LM y L2.▪ Estímulo hacia la participación a partir de preguntas al curso en general y directas a niños en particular (bilingüe).▪ Organización del curso en función de realizar la dinámica grupal y captar su atención.▪ Incentivo de la interacción docente/alumno.▪ Valoración positiva del desempeño demostrado o feedback.			
ACTIVIDADES DE AULA: <ul style="list-style-type: none">▪ Escritura en la pizarra en L2 del objetivo de la clase.▪ Pronunciación de texto escrito en L2.▪ Formulación bilingüe de preguntas generales para verificar la CO.▪ Formulación bilingüe de preguntas directas para estimular la PO.			
RECURSOS Y MATERIAL DIDÁCTICO: <ul style="list-style-type: none">▪ Tiza.▪ Borrador.▪ Pizarra.			



CURSO: 3º	Nº DE ALUMNOS: 14	DOCENTE: E. G.	ASIGNATURA: Castellano
OBJETIVO: Traducir (sic) nombres de objetos y animales al castellano.			
COMPETENCIAS ABORDADAS: Comprensión y producción oral CO/PO; comprensión escrita CE.			
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicación del objetivo alternando LM y L2. ▪ Estímulo 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:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escritura en la pizarra en L2 del objetivo de la clase. ▪ Pronunciación de vocablos escritos en L2 y LM: <ul style="list-style-type: none"> vaso - <i>isotö</i>; silla - <i>deqkë</i>; borrador - <i>siecüqtë</i>; pizarrón - <i>wiyüçüda</i>; picure - <i>acüri</i>; venado - <i>yämä</i>; lapa - <i>tüa</i>; cachicamo - <i>acüi</i>. 			



- Solicitud de vocablos a traducir a fin de estimular la PO.
- Lectura y repaso de los vocablos traducidos con participación de los alumnos:
 - wiyucüki* - lápiz/tiza;
 - cuyqrütä* - cuaderno;
 - wiacüqki* - tijera;
 - sacüqcocä* - sacapuntas;
 - väeciübä* - pega.

RECURSOS Y MATERIAL DIDÁCTICO:

- Tiza.
- Borrador.
- Pizarra.
- Afiches con dibujos.





TERCERA PARTE

PROPUESTA TEÓRICA PARA LA CATEGORIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DESARROLLADAS EN LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

La propuesta que aquí presentamos en modo alguno pretende constituirse en una teorización «fossilizada» a la manera muy frecuentemente usada en los manuales curriculares en los que ciertas actuaciones del quehacer pedagógico parecieran tener carácter de panaceas. De modo que evitamos lo que Bourdieu (2000) ha dado en llamar la «tendencia a fetichizar los conceptos» y asumimos plenamente la convicción de saber que dicha propuesta puede y debe ser revisada, discutida, ratificada o modificada, pues ella ha surgido de una realidad que, como todas, está sujeta a cambios.

Así, en el proceso pedagógico no están aislados el docente y los alumnos, por el contrario, existe una serie de interrelaciones que es indispensable tomar en consideración. Nos referimos a distintos colectivos que interactúan fuera del contexto exclusivamente escolar, entrando en juego en el trabajo que el docente desarrolla en el ámbito del aula; entre esos colectivos destacan la familia, la comunidad y las organizaciones sociales externas a ésta como es el caso, en una escuela indígena, de las instancias pertenecientes al «mundo criollo». En consecuencia, las vivencias experimentadas por cada uno de los colectivos involucrados en el proceso pedagógico inciden sobre éste al igual que la calidad de las interacciones de aquellos entre sí y entre ellos y la práctica pedagógica misma.



Bajo estas premisas y partiendo de la descripción etnográfica del proceso de enseñanza de la lengua castellana como segunda lengua en la UEB «Alberto Ravell», consideramos que las estrategias pedagógicas desarrolladas por los docentes en los cursos correspondientes al primero, segundo y tercer grado de la primera etapa de la educación básica, pueden clasificarse según las categorías siguientes:

Instructiva-informativa

Este tipo de estrategias constituye el punto de partida del ejercicio docente, de allí que su realización sea ineludible para el desarrollo de los contenidos en la enseñanza de la segunda lengua; de ella depende la asimilación de éstos por parte de los alumnos.

Educativa

La estrategia educativa implica la evolución del alumno en una dimensión integral y multifacética en relación con su desempeño lingüístico y a su quehacer cultural. Su desarrollo es permanente y se extiende a lo largo de todo el proceso pedagógico.

Constructiva

Se basa en acciones dirigidas a estimular la implicación del alumno en la construcción y dirección de su propio aprendizaje. Incluye el incentivo de mecanismos de participación que conllevan la puesta en práctica de las potencialidades creadoras y capacidades de los alumnos.



Organizativa

Se expresa en el interés por resaltar en el proceso pedagógico los valores referidos al estudio, el trabajo y la actuación en comunidad, así como sus efectos sobre la conducta individual y social.

Comunicativa

Busca la integración de los elementos propios de las dos «lenguas en contacto»³⁷, no sólo los lingüísticos sino también los culturales. Prepara para la interacción donde se actualizan las relaciones lingüísticas y culturales ajustadas a una situación de comunicación como resultado de una realidad que refleja la estructura social en funcionamiento.

Orientadora

Mediante ella se favorece en el alumno el establecimiento de relaciones activas y armoniosas, por una parte, con el entorno social hablante de la L2 y, por la otra, con su comunidad en particular. Ello se fundamenta en la valoración de la concepción multipolar, intercultural y plurilingüe característica de la etnoeducación.

³⁷ Weinreich, U. (1974).

CONCLUSIONES

Al término de nuestro trabajo, podemos afirmar que el proceso de interculturalidad, que ha vivido la cultura Piaroa del estado Amazonas, fundamentalmente la ubicada en el área de Paria Grande, ha estado definido por la presencia antagónica de dos tendencias o dos maneras de concebir las relaciones entre culturas. Por un lado la tendencia integradora ejercida desde Puerto Ayacucho, ciudad más importante urbanística y políticamente, capital del estado y polo de atracción para el contacto con el mundo “criollo”. La cual se inicia en una primera etapa, desde los años 40, con la aparición de las misiones religiosas y reforzada e incrementada posteriormente, a partir de los años ´70, con la creación de la primera vialidad asfaltada y el transporte interurbano, en el marco de la política nacional denominada “La Conquista del Sur”. Esa dinámica de integración logró que en el área se crearan centros de salud, escuelas y se construyeran viviendas “al estilo rural”, con un diseño arquitectónico distinto a las originarias Churuatas. Esa fuerza asimiladora fue logrando el intercambio y la comunicación entre comunidades, y permitió que la población indígena se involucrara en una dinámica social mercantilizada. Ello ha permitido el nacimiento en la población Piaroa de la nueva necesidad de comunicarse en la misma lengua del criollo: el castellano. Es decir, al incorporar una praxis social diametralmente opuesta a la praxis de los indígenas, surge la necesidad de una comunicación con el empleo de la lengua dominante. Esa necesidad la visualizan culturalmente sus habitantes, como un camino importante para el logro de metas de integración, con el ánimo de incorporarse al mercado laboral de las ciudades. La aspiración de ser obrero en



el sector privado de la economía o empleado en el gobierno, son aspectos presentes en las expectativas de vida de una buena parte de ellos.

Frente a esta tendencia integradora, destacados antropólogos, sociólogos y educadores, presentes en el seno de ciertas universidades y calificados como grupos indigenistas o pro-indigenistas, defensores de los derechos culturales y políticos de esas etnias, han proclamado la necesidad de que se preserven los valores que identifican la conducta y el sentir originario de esas culturas, pues las mismas estarían desapareciendo. Por un lado, por la evidente presencia de nuevos comportamientos y valores, asimilados recientemente por los más jóvenes, que de cierta manera rompen culturalmente con el estamento jerárquico-político original de su comunidad, entre otras razones por la pérdida de credibilidad y del sentimiento de orgullo hacia la figura del Chamán y del Consejo de Ancianos. Y por otro lado, por el surgimiento de una nueva moral consumista, apegada al mundo de significación de la ciudad, relacionadas con la aparición de conductas agresivas, combinadas con la adquisición de hábitos excesivos de consumo de alcohol y con su participación en las formas de recreación de la urbe.

Consideran que el indígena comienza a alejarse del ambiente de la naturaleza y de sus entrañados conocimientos ocultos, al que accedían con el aprendizaje originario guiados por sus propios líderes, y que se orientaban hacia el desarrollo de una praxis social ambientalista, ecológica y protectora de la naturaleza, en recompensa sabia a lo que ésta le ofrecía, bien sea con animales para la caza y la pesca, o con una tierra con frutos, vegetales y semillas, para su recolección y siembra. Es decir se estaría apartando de una relación con la naturaleza, orientada desde una conciencia mítico-religiosa, imbuida en una



praxis de preservación del ambiente, que le permitía el logro del sustento y la alimentación necesarios para su subsistencia como ser humano y la de su familia y de la cual manaba adicionalmente muchas especies vegetales o minerales, útiles como medicamentos para la cura de variedad de enfermedades.

La pérdida de algunos valores originarios de las comunidades indígenas ubicadas en tierras venezolanas, sensibilizó a ciertos círculos de antropólogos del país y a sectores identificados con la creación de políticas públicas en las zonas indígenas, a solicitar que se crearan espacios de interculturalidad, en donde oficialmente el desenvolvimiento de la vida cotidiana de esas zonas, se proteja, defienda y sustente con un aprendizaje bilingüe, pero en donde el castellano solo sea una segunda lengua. Ello aparentemente impediría una aceleración de los procesos de asimilación y de pérdida total de los valores étnicos, locales y ancestrales. En este sentido, los espacios indígenas contarían legalmente en el país, con una serie de derechos originarios, por ser considerados los sobrevivientes más inmediatos de nuestros antepasados venezolanos, enaltecido este sentimiento pro-indigenista en general, por un venezolanismo moderno en particular, en cuyo imaginario colectivo e histórico, sobreviven iconos nacidos de la enseñanza de historia patria, en cuyos libros se ha exaltado la heroicidad de sus máximos caciques como Guaicaipuro, Terepaima, Tamanaco y otros, símbolos todos de la resistencia indígena en su encuentro armado con la corona española, en la época de la conquista y revalorizado en las postrimerías de la época colonial, en los discursos americanistas que sirvieron de base ideológica a las gestas emancipadoras emprendidas por Simón Bolívar.



El reconocimiento de la necesaria protección de la cultura indígena se concretó en Venezuela en el año 1999 con la aprobación en referéndum popular de la nueva Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Evidentemente no tan solo estuvo motivado por la necesidad de revertir los procesos de “criollización” cultural y la recuperación de los valores autóctonos, sino por la preservación de ciertos derechos humanos básicos, que públicamente denunciaban movimientos pro-indigenistas, que estaban siendo violados; destacándose entre ellos, el atropello violento de que eran víctima ciertas comunidades indígenas por parte de grupos armados a las ordenes de grupos de terratenientes, que obligaban a los mas antiguos pisatarios de esas tierras, a replegarse y desplazarse a otros linderos.

Fue un hecho, incluso, que en las discusiones teóricas pro-indigenistas y contrarias a la tesis de multiculturalidad, basada en la procura de que los grupos indígenas progresivamente accedan a abandonar su cultura y a iniciar su “criollización”, también surgieron posiciones en las que eran partidarios de la tesis de que los grupos indígenas se mantuvieran alejados de las urbes. No obstante con el tiempo cogió fuerza una tercera opción adeptos a la idea de que es posible revertir los procesos de asimilación, sin detener ciertos cambios inevitables pues esas poblaciones poseen derechos constitucionales especiales. Y en tal sentido proponen la creación de espacios comunitarios multiculturales, en donde opere el bilingüismo que es lo que garantizaría, por un lado el acercamiento al mundo criollo mediante el entendimiento y/o habla del castellano y el uso de la lengua Piaroa en sus espacios familiares, comunales, pero también que en los códigos comunicacionales cotidianos y comerciales y oficiales de ciudadanía, sea utilizado el Piaroa en primer orden, en esa región.



En toda esta utopía o visión de futuro del espacio que se quiere construir, ha resaltado la necesidad de que se erijan las bases para ello. En tal sentido, se destaca para ello, la importancia de emprender una redefinición de los procesos educativos, pues allí se crearía de manera endógena, la grafía al lenguaje piaroa, para utilizarlo en el material didáctico de las escuelas y en la señalización de sus espacios poblados. Obvio que ello es suponiendo, que detrás de una educación de este tipo se derivaran cambios en la estructura política de Paria Grande, impuesta desde la capital, creada solo para contribuir con su desarrollo comunal, pero a su vez, rompiendo con una jerarquía existente, producto de otros parámetros culturales, insertado en el corazón del Piaroa, como lo fue relativamente hasta ahora, el conocido líder llamado Chaman, que ejerce los roles de líder, médico, sacerdote y sabio.

Este exhorto se agrupa básicamente alrededor de lo que se ha denominado el camino de la etnopedagogía, presentado como la manera mas adecuada para lograr que en la interculturalidad se logre mantener el equilibrio entre las culturas, que la gente de esa comunidad no deje de hablar el piaroa y pueda tener acceso al proceso educativo, tanto para el aprendizaje del castellano como para la implementación del lenguaje piaroa en los recursos didácticos y pedagógicos. A la vez intentar recuperar las figuras de sus liderazgos naturales, con la reivindicación de la función del Consejo de Ancianos y la del Chamán.

Mientras la implementación de esta etnopedagogía comienza a oficializarse como política educativa de estado, los resultados no parecieran rendir los frutos que contrarresten los efectos del proceso de “criollización”. En la práctica conviven contradictoriamente ambas culturas, y no sucumbe una a la



otra, ambas conforman lo que se ha denominado híbrido cultural, pues el lenguaje, aspecto definitorio de una cultura, no muere totalmente, pues en las familias piaroas, en su seno y en su cotidianidad, hablan exclusivamente el piaroa, a pesar de que otros aspectos culturales lo hayan abandonado casi totalmente, como el uso de su vestimenta de guayuco y adornaje, como el que hayan incorporado al lado de su tradicional Churuata, otro tipo de vivienda llamada "tipo rural", con paredes de bloque y techos de zinc. Sin dejar de mencionar tampoco, el incremento de su tendencia migratoria hacia las grandes ciudades del país e incluso su asentamiento en las zonas llamadas "marginales" o los suburbios de las más importantes ciudades del país.

Su actividad productiva y su cultura alimentaria han sobrevivido, independientemente de la incorporación de nuevas formas de trabajo y de nuevos hábitos de consumo. Pudimos determinar en esta investigación que tanto el lenguaje, como las formas de alimentación, sus creencias y su arte, se mantienen y forman parte del orgullo de su etnia, la cual defienden y de la cual se sienten orgullosos.

Pero también estamos conscientes de que la asimilación es un proceso lento que tiende a instalarse, pero que tarda muchos años para ello, casi una generación, por eso no se descarta la posibilidad de que su total "criollización" se imponga definitivamente. Para este propósito, cuenta con promotores de la misma, con individuos del mundo criollo, que hacen presencia y buscan el acercamiento a estas comunidades. Nos estamos refiriendo a los procesos de cambio cultural que han intentado establecer grupos religiosos provenientes del mundo católico y evangélico, junto con otras manifestaciones proveniente de otros países, como el caso de la Nuevas Tribus, de origen norteamericano, por



cierto señalados públicamente, desde los años 80 por sus practicas vinculadas con actividades de extracción de minerales y con experimentos científicos clandestinos en seres humanos, en este caso con la población indígena.

Es de destacar que en la población infantil, como parte del aprendizaje multilingüe, un grupo considerable de niños conocen y pronuncian palabras de habla inglesa, huellas heredadas por la presencia de misioneros extranjeros de origen anglosajón y por la incorporación de la televisión por cable como parte de su ambiente. Hay un moldeamiento de la criollización que se educa a través de las emisiones televisivas, en su gran mayoría de procedencia norteamericana.

A pesar de ello, en el sentimiento vigente en esta interculturalidad, se ha hecho manifiesto la aceptación del lenguaje castellano como un “lenguaje prestado”, necesario para la obtención de beneficios sociales que con el aislamiento lingüístico sería mucho mas difícil su acceso. Ello en el fondo se confirma con la identificación y la existencia de una actitud generalizada en el colectivo, de aceptación y de valoración beneficiosa de los valores, costumbres y hábitos de vida de la cultura criolla, para lo cual se manifiestan dispuestos a asumir como parte de su forma de vida.

Sin embargo, combinada con esta actitud, convive la gran capacidad y su deseo infinito por mantener su lengua, sus prácticas legadas por sus antepasados, su caza, pesca y el cultivo, cuidado e interacción con la naturaleza. La alimentación básica fomentada a partir del consumo de frutos, los lleva a desarrollar actividades provenientes de sus orígenes como recolectores, sin dejar de mencionar el desarrollo de la producción y consumo de la yuca, que



prácticamente se ha convertido en un rasgo característico o emblemático presentes en la imagen de nuestras comunidades indígenas.

No obstante, la actitud de la familia Piaroa ha sido la de expresar su comprensión sobre la importancia de su participación en el proceso educativo. Se tiene muy valorada a la escuela, como institución y la ha asimilado como una parte nueva suya, es decir una extensión de su comunidad, constituyéndose así la escuela y comunidad en una unidad indisoluble o una continuidad de su espacio sociocultural. Es considerada la escuela como el único espacio en donde funciona una simetría excepcional de interculturalidad, es decir de comunicación entre culturas, espacio en donde se ha concretado el surgimiento de una nueva forma de liderazgo surgida en la comunidad como el liderazgo de los docentes. Que se fortalece pues los mismos tienen asiento, realizan su vida en la misma comunidad, viven dentro de la comunidad. Docente, Escuela y Comunidad se constituyen en una unidad indisoluble, ya que los docentes, comparten actividades deportivas, recreativas, de excursionismo de selva, culturales, formativas, instruccionales, los fines de semana y las 24 horas del día.

Parte del carácter de híbrido cultural, es la muestra que a pesar de que en el mundo criollo venezolano impera la práctica del béisbol, paradójicamente en la sociedad Piaroa predomina la práctica del fútbol, de origen reciente por la influencia del mundo Europeo, o quizás surgida del contacto de comunidades limítrofes con Colombia.



El juego de fútbol se practica diariamente en la escuela, en horas de la tarde, como una actividad vital los 30 días del mes: donde participan docentes, estudiantes, niños, señoras, el agricultor y el cultivador como jugadores y espectadores o animadores de equipo, participando todos en medio de una gran fiesta de la comunidad y como formando parte de su cotidianidad.

Esa comunidad ha logrado comprender significativamente la relación que debe darse entre comunidad, escuela y estado o gobierno central, porque obtiene de esa interrelación un conjunto de beneficios o servicios como los de transporte, asistencia médica, dotación de útiles escolares y bienes o necesidades escolares, arreglo y mantenimiento de las vías de comunicación, electricidad. Por esa razón la comunidad se ha involucrado masivamente en las actividades políticas partidista, vinculadas a la gestión y elección pública de las autoridades tanto de la Gobernación Regional, como de las Alcaldías.

La participación de la etnia piaroa en la acción política de los movimientos partidistas organizados, ha sido valorada social y políticamente en su cultura, pues se ha justificado ideológicamente como la manera de obtener del poder político y del mundo criollo, su reconocimiento legal como etnia.

No obstante, la cultura de participación política, estandarizada a nivel nacional y controlada básicamente desde Caracas, ha traído consigo prácticas consideradas normales en el mundo criollo, pero que para la cultura Piaroa de Paria Grande, moralmente están vetadas. Entre ellas algunas que transgreden las normas de la comunidad, como lo es el consumo de alcohol, señalado por sus líderes como la causante de las conductas agresivas, recuérdese que Piaroa traduce hombre pacífico. Reconocemos que esta actitud generalizada quizás



haya sido reforzada por la influencia de las religiones evangélicas en la zona, que todavía mantienen sus cultos y un porcentaje de la población la practica. Junto con ello ha penetrado la conducta de formación de parejas, alejados de la disciplina de los jefes de familia, sobre todo en relación con el cuidado de las muchachas, de embarazos provenientes de varones desconocidos por la comunidad, en las noches de fiesta criolla organizados por los líderes políticos de la urbe, como parte de su reconocimiento social. Acuérdesse que en tiempos de campaña electoral, el mundo criollo les ha brindado comidas, bebidas y baile de la urbe, gratis junto con donativos para vivienda como cemento, techos de zinc, bolsas de comida, a cambio de creación de una filiación política y una interrelación que lo enrole en una opción electoral ajena a su realidad inmediata.

Desde esta óptica general y considerando teóricamente que la acción educativa, pareciera constituir la forma como se lograría el retorno a muchos de las formas originarias de la cultura Piaroa, abandonadas por la población y la vía más expedita para consolidar realmente los espacios interculturales de manera bilingüe. En tal sentido consideramos que la enseñanza del castellano como segunda lengua a los niños indígenas, alumnos de la UEB «Alberto Ravell», constituye una verdadera experiencia en etnoeducación, en la medida en que implica una concepción de la educación en función de la visión que una determinada comunidad o grupo social tiene del hombre y de su sistema de valores. Al mismo tiempo, esa concepción tiene un carácter práctico que se expresa en una etnopedagogía que toma en consideración lo más genuino de la cultura del grupo o comunidad que es el centro de interés del hecho educativo en cuestión. Es así como ambas, etnoeducación y etnopedagogía, rebasan el campo de lo meramente educativo para involucrar también el campo de la



antropología cultural y de la sociología y, en el caso específico que nos ocupa, el de la sociolingüística y la psicolingüística.

Este trabajo etnográfico que incluye el estudio del proceso de adquisición lingüística en el contexto escolar, nos ha permitido corroborar el papel de los elementos didácticos referidas al papel mediador del lenguaje en los procesos de aprendizaje, consideradas ampliamente por Vigotsky. La actividad de los niños en la escuela en relación con un determinado problema, por una parte, y la comunicación que ellos establecen con sus maestros y compañeros sobre esa actividad, por la otra, constituyen los pilares fundamentales en el proceso de enseñanza por lo que el lenguaje y la experiencia socio-cultural del niño van a determinar el desarrollo del pensamiento.

Ciertamente, los docentes de esta escuela del Amazonas, en su práctica pedagógica toman en cuenta no sólo el **conocimiento previo, preescolar** -en este caso, de la lengua castellana- de los alumnos, sino también el conocimiento que podríamos llamar «**conocimiento paraescolar**», para referirnos a esa formación que tiene que ver con el modo de pensar, tanto de ellos como de su grupo familiar, como miembros de una etnia en particular, pero inmersos en la sociedad nacional. De allí que, ese quehacer pedagógico no sea más que el reflejo de las formas de socialización de la comunidad beneficiaria de este modelo educativo.

Ante la interrogante planteada sobre a cuáles valores referirse cuando se trata de concebir una práctica pedagógica, en su ejercicio, los docentes no hacen otra cosa sino ser absolutamente coherentes con los valores culturales



ancestrales del pueblo uwotjüja que se resiste a ser opacado, por decir lo menos, por una cultura dominante, incluida su lengua.

En ese sentido, el hecho de ser plenamente reconocida por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la existencia de los pueblos indígenas y, por consiguiente, todos los derechos que ello conlleva, constituye no solamente el apoyo que desde hace siglos les ha sido negado, sino también el vínculo con la sociedad envolvente y su cultura. No es fortuito el comentario que al inicio de nuestro trabajo con la comunidad -en 2002- nos hiciera uno de sus habitantes:

“Hace tres años (en 1999) me sentía piaroa, hoy me siento venezolano...”

Es por eso que la sola existencia oficial del REIB no es suficiente para enfrentar los retos presentes en un medio multilingüe y multicultural³⁸ y garantizar el éxito de los programas educativos respectivos. Es necesario además que el Estado, a través del organismo competente (MECD), en concordancia con el texto constitucional, proporcione todo el respaldo que los docentes indígenas requieren en cuanto a su formación y/o mejoramiento profesional y al refuerzo de su autoestima étnica y cultural; ello a su vez incrementará y fortalecerá su participación en la elaboración de proyectos educativos étnicos acordes con las especificidades de cada pueblo, tales como el llamado Diseño Curricular Indígena (DCI).

³⁸ Aún cuando la gran mayoría pertenece a la etnia piaroa, algunos alumnos pertenecen a otra etnia, la hiwi, y en consecuencia, el uwotjüja no es su lengua materna.



Otros aspectos, particulares del pueblo uwotjüja como el asesoramiento lingüístico para la unificación de su alfabeto y en consecuencia para la creación de material didáctico impreso serán el corolario natural de la organización y participación de este pueblo en la concreción de su proceso educativo intercultural y bilingüe y en el de su destino como una de las etnias más representativas del patrimonio indigenista venezolano.

Cabe destacar que esta pedagogía se enmarca en los cimientos de lo que pudiera esperarse sea un futuro para Paria Grande: la concreción de la utopía multicultural. En tal sentido consideramos que en el marco de las nuevas disposiciones constitucionales y legales en Venezuela, es posible avisorar nuevas experiencias multiculturales, como las señaladas en el Proyecto Libre e Intercultural Guaicaipuro, promovido por la Dirección de Educación Indígena del Ministerio de Educación y Deportes venezolano, cuyos objetivos destacados se orientan en ese mismo sentido: hacia la promoción de la multilinealidad de la historia, la cultura, la ciencia, la filosofía, del arte, en contra de la unilinealidad y unidireccionalidad hegemónica de la cultura occidental. Así como también contempla la promoción de políticas públicas con espíritu multiétnico, pluricultural, plurilingüe, multirracial, multirracional, intersocietario, truncado hasta ahora por la dinámica del colonialismo y devenido en estos tiempos como una consecuencia quizás de la resistencia cultural y política de los pueblos indígenas, de larga data.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M. A. (1997). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.
- Anquetil, M. (2003). Apprendre à être un médiateur culturel en situation d'échange scolaire. *Le Français dans le Monde*, (Número especial, enero), 121-135.
- Arias Herrera, H. (1995). *La comunidad y su estudio*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ariño, A. (2000). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en línea], 13. Disponible: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a02.htm> [Consulta: 2003, septiembre 24]
- Baylon, C. (1991). *Sociolinguistique. Société, langue et discours*. Paris: Nathan.
- Bentivenga de Napolitano, C. (1992). *Leyendas indígenas venezolanas*. Caracas: Biosfera.
- Bestard, Joan (2004) *Ideas que tienen éxito*.- (Revista en línea) Disponible en <http://filoantropologia.webcindario.com/noticias7.htm> (Consulta; 2004, marzo)
- Bolaño, S. (1999). *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. México: Trillas.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología* (E. Martín Criado, Trad.). Madrid: Istmo. (Trabajo original publicado en 1984)
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bueno, G. (1997). *El mito de la cultura*. Barcelona: Prensa Ibérica.

-
- Comboni Salinas, S. (1996). *La educación intercultural bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI. Nueva sociedad*, 146, 122-135.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453, marzo 3, 2000.
- Costa, M. y López, E. (1986). *Salud comunitaria*. Barcelona: Martínez Roca.
- Croes Esté, G. (1998). *Proyecto para el relanzamiento del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe*. Caracas: Ministerio de Educación, Dirección de Asuntos Indígenas.
- Croes Esté, G. y Biord Castillo, H. (1998, noviembre). *Recuperación de la memoria colectiva en las comunidades de Santa Rosa de Ocopa*. Ponencia presentada en el marco del Proyecto multinacional: Valoración e intercambio cultural en poblaciones indígenas y rurales. Organización de Estados Americanos OEA.
- De Armellada, F. C. y Bentivenga de Napolitano, C. (1991). *Literaturas indígenas venezolanas*. Caracas: Monte Ávila.
- Decreto N° 283 (Régimen de Educación Intercultural Bilingüe para la población indígena de Venezuela). (1979, septiembre 20). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*.
- Diario de Auguste Morisot 1886-1887. La apasionante exploración de dos franceses a las fuentes del Orinoco*. (2002). Bogotá: Planeta.
- Espinoza de Moreno, I. (1997). *El educador y la investigación acción transformadora. Una propuesta metodológica alternativa*. Caracas: Los Heraldos Negros.
- Esteves, J. y Dumith, D. A. (1998). *Diversidad biológica en Amazonas. Bases para una estrategia de gestión*. SADA-AMAZONAS - PNUD - Fundación Polar.
- Estudio socio-económico. Comunidad Paria Grande* (1978). Puerto Ayacucho: Ministerio de Sanidad, Dirección de Malariología y Saneamiento Ambiental, Departamento de Vivienda Rural.
- Fals Borda, O. (1994). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: TM.

-
- Fernández-Martorell, M. (1989). *Un clásico del pensamiento antropológico*. *Culturas*, 191, II.
- Fernández-Martorell, M. (1989, diciembre 7). Claude Lévi-Strauss: «*La destrucción de las culturas amerindias fue una verdadera catástrofe*» [Entrevista a Claude Lévi-Strauss]. *Culturas*, 191, I-III.
- Fernández-Martorell, M. (1997) *Antropología de la Convivencia. Manifiesto de Antropología Urbana*. Barcelona. Editorial CATEDRA. Colección Teorema
- Ferrer López, M. A., García Ramis, L. J. y Valle Lima, A. (1996). *Autoperfeccionamiento docente y creatividad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fishman, J. (1979). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Gagné, R. M. (1976). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- Galisson, R. y Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad* (M. J. Nicolau La Roda y N. Sánchez Durá, Trads.). I.C.E/U.A.B. (Trabajo original publicado en 1994) Barcelona: Paidós
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas* (A. L. Bixio, Trad.). (Trabajo original publicado en 1973) Barcelona: Gedisa.
- Gellner, E. (1997). *Antropología y política. Revoluciones en el bosque sagrado* (A. L. Bixio, Trad.). (Trabajo original publicado en 1995) Barcelona: Gedisa
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (lingüística para profesores)*. Madrid: Cátedra.
- Gruzinski Gerge (1999) *El pensamiento mestizo*. Barcelona. Editorial Paidos
- Halliday, M. A. K. (1998). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado* (J. Ferreiro Santana, Trad.). Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1978)

-
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación* (M. Aramburu Otazu, Trad.). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1983)
- Hernández, J., Jiménez, J. A., Otero, J. A. y Signi, A. (2002). *Dearuwä Wotjuja. Los piaroa y la selva*. Puerto Ayacucho: E. Museo Etnológico de Amazonas "Monseñor Enzo Ceccarelli".
- Ibarra Grasso, D. E. (1980). *Cosmogonía y mitología indígena americana*. Buenos Aires: Kier.
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.
- Jameson, F. y Zizek, S. (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (M. Irigoyen, Trad.). Paidós: Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1993)
- Lévi-Strauss, C. (1996). *Raza y cultura* (S. Bengoa y A. Duprat, Trads.). Madrid: Cátedra. (Trabajo original publicado en 1952)
- Lillo, N. y Roselló, E. (2001). *Manual para el trabajo social comunitario*. Madrid: Narcea.
- Lizot, J. (s.f). (2000) Organización social y económica. *La iglesia en Amazonas*. Caracas
- López de Ceballos, P. (1994). *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid: Popular.
- López López, M. (1998). *Cómo enseñar a determinar lo esencial*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Lowie Robert (1947, Segunda Edición) *La Sociedad Primitiva*. Buenos Aires. Amorroutu Editores.
- Mallet, B. (1991). *Personnalité enfantine et apprentissage des langues. Une lecture de Vigotsky. Le Français dans le Monde*, (agosto-septiembre).

-
- Mamak, A. F. (1994). El papel de la observación participante. *Aportes: N° 35. La investigación etnográfica aplicada a la educación* (pp. 43-49). Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa.
- Mansutti Rodríguez, A. (1995). Demografía, ocupación del espacio y desarrollo sustentable entre los piaroas del Estado Amazonas. En A. Carrillo y M. A. Perera (Edits.), *Amazonas modernidad en tradición* (pp. 63-85). Caracas: GTZ Venezuela/CAIAH-SADA Amazonas.
- Marchioni, M. (1997). *Planificación social y organización de la comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*. Madrid: Popular.
- Martinet, A. (1975). Lengua hablada y código escrito. En *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*. Madrid: Gredos.
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas.
- Meggers, B. J. (1989). *Amazonia. Un paraíso ilusorio* (C. Zamora, Trad.). México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1971)
- Mejía, A.-M. de y Tovar, L. A. (Edits.) (1999). *Perspectivas recientes del bilingüismo y de la educación bilingüe en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Mejía, M. C. (Coord.) (1991). *Etnias, educación y cultura. Defendamos lo nuestro*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Mina Paz, A. (2002). *Lenguaje, identidad y cultura*. Cali: Faid.
- Ministerio de Educación, Dirección de Asuntos Indígenas. (1987). *Programa de estudio. Educación básica. Primera etapa. Sector indígena*. Caracas:
- Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación. (1993). *Plan decenal de educación 1993-2003*. Caracas
- Ministerio de Educación, Dirección de Asuntos Indígenas. (1998). *Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. Diagnósticos y propuestas 1998-2008*. Caracas

-
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2001). *Políticas nacionales de educación intercultural bilingüe* [Documento en línea].
Disponible: <http://www.me.gov.ve/mecd/portal/> [Consulta: 2003, junio 24]
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Dirección General de Asuntos Indígenas, UNICEF Venezuela. (2002). *Guía pedagógica dhe'cwana/ye'kwana para la educación intercultural bilingüe*. Caracas: Autor.
- Misión Nuevas Tribus (1981). *Chuhuojuj'a 2*. Puerto Ayacucho
- Montagu Ashley (1993) *Que es el hombre*. Barcelona. Edit. Paidos, Studio.
- Montero, C. (1999). *Indígenas y educación. La punta de un iceberg*. *Gazeta de Antropología* [Revista en línea], 15.
Disponible: http://www.ugr.es/~pwlac/G15_09Cecilia_Montero.html
[Consulta: 2003, septiembre 30]
- Morán, E. F. (1997). *La ecología humana de los pueblos de la Amazonia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Cabrera, J. C. (2001). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno, V. (2002). *Escuelas Bolivarianas, Venezuela* [Documento en línea].
Disponible: <http://innovemos.unesco.cl/di/exp/escuelasbolivarianasve>
[Consulta: 2004, mayo 5]
- Mosonyi, E. E. (2001, enero 5). *El fascismo sin tabúes ni complejos*. *El Nacional*, Caracas, p. A4.
- Mosonyi, E. E. y Mosonyi, J. C. (2000). *Manual de lenguas indígenas de Venezuela*. Caracas: Fundación Bigott.
- Muñoz, C. (Edit.) (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.

-
- Núñez, R. y Pérez, F. J. (2002). *Diccionario del habla actual de Venezuela. Venezolanismos, voces indígenas, nuevas acepciones*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Paredes Vielma, Cesar Augusto. (2004) *Acercamiento a la Sociolingüística*. E Grupo-Tauro.
- Pérez, M. (2002, septiembre 2). *Docentes yekuana cuentan con guía pedagógica. Servirá para impartir educación intercultural bilingüe*. *El Nacional*, Caracas, p. C2.
- Pozo, M. T. (Comp.) y González Ordosgoitti, E. A. (1999). *Diversidad cultural de comunidades residenciales venezolanas*. Caracas: Tropykos.
- Proyecto de Ley de Educación de los Pueblos Indígenas (2001, mayo). *Asamblea Nacional*. Caracas
- Remiro G., M. (1988). *Notas para una gramática pedagógica referencial de la lengua wótjüjä (piaroa)*. Trabajo especial de grado no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vigotsky*. Paris: Nadagar.
- Rodríguez, W., Chipiaje, A., Gaitán, D. y Signi, A. (2002). *Wayapjo, pija liwaisi. La sabana y sus riquezas*. Puerto Ayacucho: Museo Etnológico de Amazonas "Monseñor Enzo Ceccarelli".
- Rossi, I. y O'Higgins, E. (1981). *Teorías de la cultura y métodos antropológicos* (A. Cardín, Trad.). Barcelona: Anagrama. (Trabajo original publicado en 1980)
- Rusque, A. M. (2001). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Valencia: Vadell Hermanos.
- San Martín, J. (1992). *La antropología. Ciencia humana, ciencia crítica*. Barcelona: Montesinos.
- Segalem Martine (2005) *Ritos y rituales contemporaneos*. Antropología. Madrid. Edit. Alianza
- Sanoja, M. (1997). *Los hombres de la yuca y el maíz*. Caracas: Monte Ávila.

-
- Saussure, F. de (1980). *Curso de lingüística general* (A. Alonso, Trad.). Buenos Aires: Losada. (Trabajo original publicado en 1916)
- Sorman, G. (1991). *Los verdaderos pensadores de nuestro tiempo*. Barcelona: Seix Barral.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (J. Piatigorsky, Trad.). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1984)
- Tabuas, M. (2002, mayo 24). Un solo país con 31 lenguas. *La diversidad lingüística de los indígenas es oficial*. *El Nacional*, Caracas, p. C1.
- Terrence Gordon, W. y Lubell, A. (2000). *Ferdinand de Saussure para principiantes* (L. Wolfson, Trad.). Buenos Aires: Era Naciente. (Trabajo original publicado en 1996)
- Tierney, P. (2002). *El saqueo de El Dorado. Cómo científicos y periodistas han devastado el Amazonas* (F. Ramos, Trad.). Barcelona: Grijalbo. (Trabajo original publicado en 2000)
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.
- Van Overbeke, M. (1972). *Introduction au problème du bilinguisme*. Bruselas: Labor.
- Vessuri, H. (1973). *Técnicas de recolección de datos en la antropología social*. *Etnia*, 18.
- Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación. (Trabajo original publicado en 1934)
- Vitón de Antonio, M. J. (1997). Estudio interétnico del aprendizaje del castellano como segunda lengua en la escuela bilingüe guatemalteca. Planteamiento de una pedagogía diferencial. *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en línea], 13. Disponible: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie13a07.htm> [Consulta: 2003, septiembre 25]
- Weinreich, U. (1974). *Lenguas en contacto* (F. Rivera, Trad.). Caracas: Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela. (Trabajo original publicado en 1953)
- Wiseman, B. y Groves, J. (1998). *Lévi-Strauss para principiantes* (L. Wolfson, Trad.). Buenos Aires: Era Naciente. (Trabajo original publicado en 1997)



Zamora B., S. (1999). Historia del idioma español. ¿Castellano o español? *La Página del Idioma Español*. [Página web en línea]. Disponible: <http://www.el-castellano.com/castesp.html> [Consulta: 2003, abril 15]



ANEXOS



ANEXO N° 1



Dolmen de Agua Blanca



ANEXO N° 2



Piedra de la Tortuga

ANEXO N° 3



Localización del sector Paria Grande en el Estado Amazonas



ANEXO N° 4

1



Reyó



ANEXO N° 5



Mascara del Warime



ANEXO N° 6

GUÍA DE OBSERVACIÓN

ÍTEM N°	CATEGORÍA	TEXTO (Hecho, expresión oral o escrita sobre aspectos sociales, culturales, religiosos, etc.)	CONTEXTO [Lugar, momento, circunstancia de producción del texto y opinión del observador. Nombre de personaje(s)]	OBSERVACIONES



ANEXO N° 7



Fachada de la UEB «Alberto Ravell»



ANEXO N° 8



Pinta'o



ANEXO N° 9



Autana

ANEXO N° 10

Representaciones del Kuäwäi, el árbol de la vida



ANEXO N° 11



Representación del baile ritual del Reyó (salvaje) y el Jichu (mono), por alumnos de la UEB Alberto Ravell, dirigidos por uno de sus docentes

ANEXO N° 12



*Accesorios y representación ceremonial del Warime
Museo Etnológico de Puerto Ayacucho*



ANEXO N° 13



Máscara del Reyó



ANEXO N° 14



Máscara del Jichu



ANEXO N° 15



Propaganda electoral + Vivienda con antena parabólica



ANEXO N° 16



Espacio dedicado al culto evangélico



ANEXO N° 17



Coexistencia de viviendas indígena y criolla



ANEXO N° 18



Ambulatorio Rural de Paria Grande



ANEXO N° 19



Vivienda con antena parabólica



ANEXO N° 20



Fábrica de casabe



ANEXO N° 21



Procesamiento de la harina de yuca amarga



Secado del casabe al sol



ANEXO N° 22



Puerto Samariapo

ANEXO N° 23



Jädippä, juego tradicional piaroa

ANEXO N° 24



Ambiente de clase



ANEXO N° 25



Bibliotecas de Aula

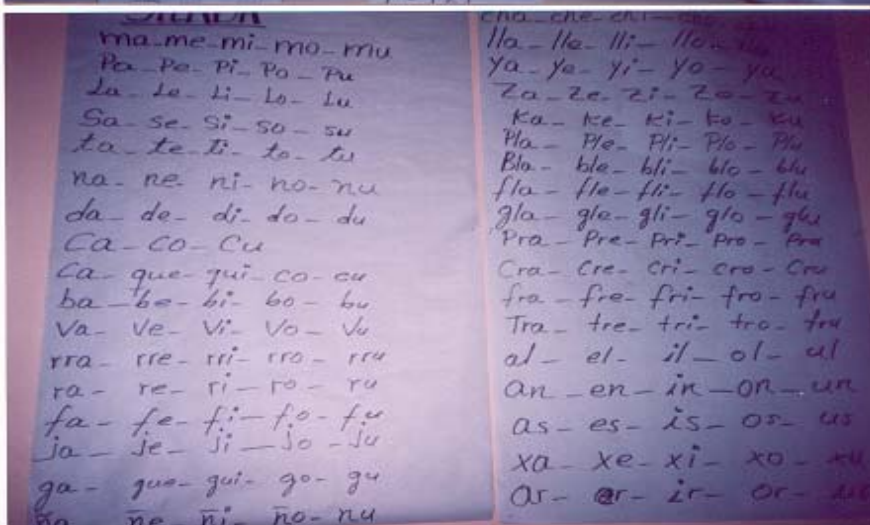
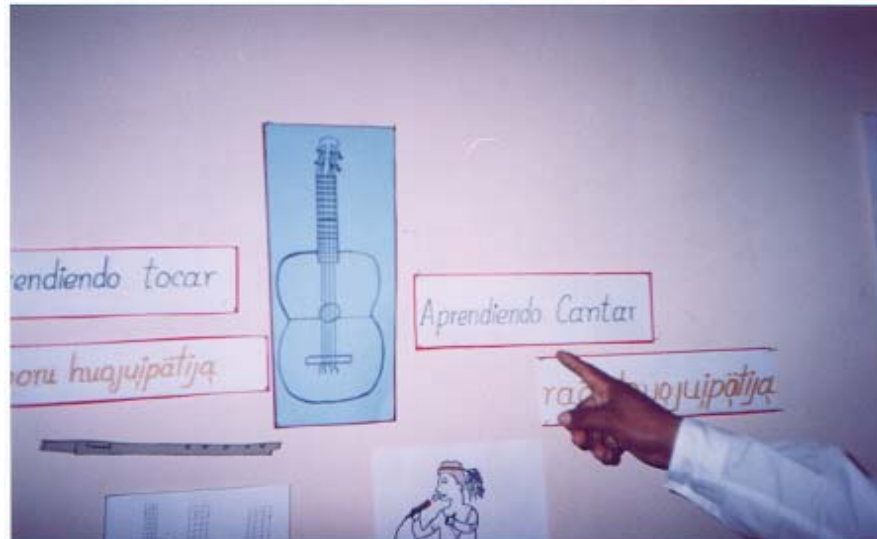
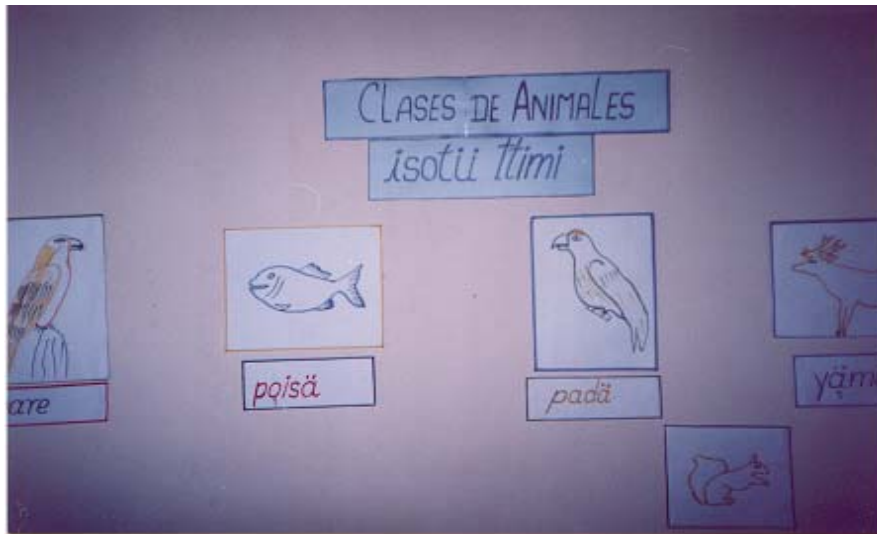


ANEXO N° 26



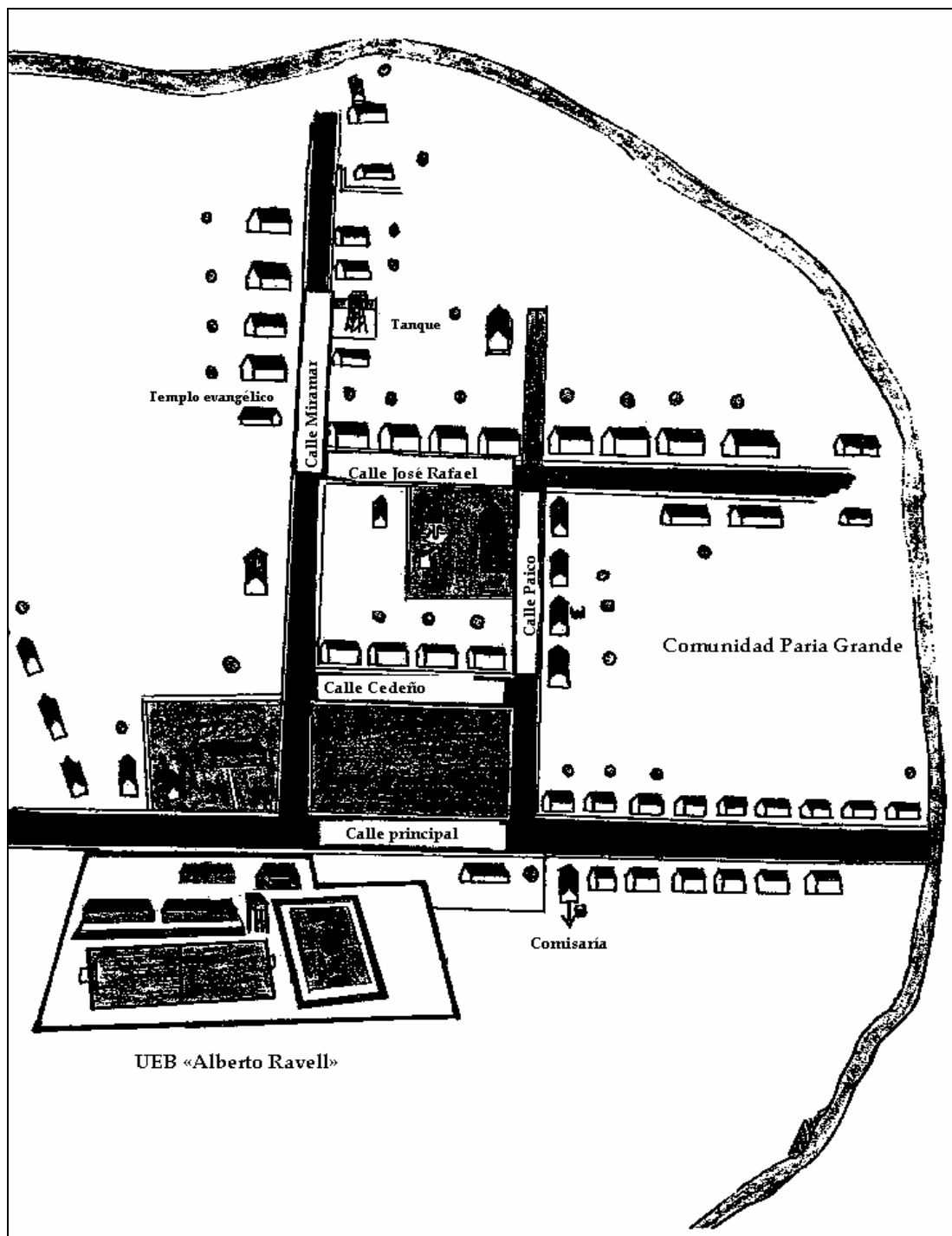
Pizarra del aula de primer grado

ANEXO N° 27



Muestras de material didáctico

ANEXO N° 28



Plano de la Comunidad Paria Grande

ANEXO N° 29

MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO DE ENTREVISTA

		MATRIZ DE ANÁLISIS DE CONTENIDO	
CA TE GO RIA	SUBCATEGORIA	ENTREVISTA-AMAZONAS 2005	
		1	Amazonas 2005/
		2	Entrevista a Otero.
		3	
		4	Vol. 1 Parte 1.
		5	
		6	- ¿Cuando tú llegaste aquí, esas casas ya estaban?
		7	
	VIVIENDA	8	No, todo era de bahareque y techos de zinc, y los pisos
		9	de cemento , o sea así como esta casa.
		10	
		11	- ¿No te acuerdas más o menos cuántas?
		12	
		13	Bueno, la misma cantidad que hay ahorita, 50. En 1977, las
		14	casas
		15	eran más amplias, más espaciosas.
		16	- ¿Tú empezaste a hablar castellano desde pequeñito?
		17	
		18	No, como a los once años. Antes de los once años tenía
		19	mi
		20	guayequito y nada más. Yo me crié en el medio de mi hábitat.
		21	- ¿Y el resto de los vecinos tú los veías igual, o
		22	algunos hablaban más que tú?
		23	No, de la época que crecí casi no había muchos hablantes
		24	de
		25	castellano. Sin embargo había algunos viejos, pero jóvenes
		26	no
		27	habían tantos porque no había muchas escuelas; solamente
		28	algunas
		29	misiones centralizadas, los salesianos que empezaron, en el
		30	caso
	INGRESO AL	31	mió, me incorporé en 1966 al proceso de educación formal



S EDUCATIVO	28 al 29 colegio. Allí fui instruido.
	30 - ¿Y las misiones a las que tú te refieres, son las 31 misiones que están dónde? 32
	33 Están aquí todavía por la isla de raspón, por allá por el 34 municipio Autana. 35
LUGAR DE NACIMIENTO	36 - ¿Tú naciste aquí? 37
	38 No, en Samariapo. 39
	40 - Tú me decías ahora cuando conversábamos, tuvimos 41 una conversación bien interesante desde la perspectiva 42 que 43 queremos conocer ¿Qué es la comunidad, cómo funciona 44 y 45 cuáles son sus antecedentes? Hay algo bien interesante 46 que 47 yo no he logrado precisar que es. ¿De dónde provienen 48 los 49 habitantes de ésta comunidad? 50
PROCEDENCI	51 Bueno, esta comunidad supuestamente, la información que 52 he recibido de los ancianos, que aquí no existía una 53 comunidad, 54 ni siquiera churuata, claro, todo estaba metido hacia adentro, 55 mucho más arriba, cerca de Cuao, el Río Cuao , estaban 56 alrededor del río cuao. Entonces, ellos tenían una persona en 57 una
MIGRACION	58 comunidad por aquí cercana, una persona que hacia contacto 59 con
COMERCIO	60 la sociedad de aquí de la época para asuntos de comercio, 61 adquisición de nuevos productos que empezaban a llegar, 62 por 63 ejemplo jabón, fósforos, vestidos. Algunos de esos 64 consejos de 65 ancianos, miembros del concejo de ancianos le decían a las 66 se 67 personas de allá mismo que por allá consiguen cosas muy 68 interesantes, muy buenas, y ellos ----- con ese 69 producto,



	59	entonces si quieren vamos a acercarnos un poco más cerca,
	60	entonces emigraron de allá pa'ca, eso me cuentan mis suegros.
	61	
	62	- ¿Y de los productos, cuál era el que más lo atraía?
	63	
MIGRACION	64	Mas que todo vestido, herramientas de trabajo,
COMERCIO	65	mostacilla,
	66	fósforo, jabón.
	67	- ¿Algo de comida?
	68	
ALIMENTOS	69	No, no era muy interesante, porque ellos producían y no tenían
	70	inconveniente. Entonces el origen de la comunidad y los
MIGRACION	71	desplazamientos se dan por cuestiones de comercio , y también
COMERCIO	72	la gente adquiría los productos indígenas. Antes era solamente
	73	por intercambio de cambalaches entre indígena a indígena,
	74	trueque , pero en este caso ya empezamos a insertarle dinero, pero
	75	el dinero en esa época me dicen atraía más las monedas que el
	76	papel, les atraía más para ellos hacer sus adornos, entonces
	77	le daban medicitos, y los que le daban 20, 30, no lo aceptaban
	78	porque era papel, claro, los valoraba más.
	79	
	80	- ¿Cuándo fue la primera vez que tu viste que las misiones
	81	comenzaron a cambiar? Me imagino que la primera impresión
	82	fue católica.
	83	
	84	Sí, la católica en el caso mío. El misionero reclutaba a los
	85	pequeños, yo me acuerdo que cuando vivíamos en Samariapo
	86	había un misionero que no pudo llegar a donde estábamos
	87	nosotros, mucho más adentro, entonces llegó hasta cierto sitio ahí
	88	y se regresó, y me decían: no, por allí viene ya, y en esa época la



IMAGEN DEL MISIONERO	89 gente tenia el concepto de que el misionero era comegente, 90 agarraba a los niños, los engordaba para comérselos, entonces 91 creaban temor , después que vieron que eso no era cierto 92 empezaron a verse a unas estudiantes, a más jóvenes. 93
DEPORTE	94 - ¿Qué otro tipo de actividades empezaron a desarrollarse 95 como nuevas, o sea cuándo viste tú el deporte o el juego, 96 o algo distinto a lo que tú aprendiste cuando estabas 97 pequeño? 98 Bueno, eso lo llegue a ver en el colegio, el deporte no es 99 tradicional nuestras, alguna música, como música 100 colombiana- 101 vallenato. 102 - ¿Dónde estudiaste? 103 104 En el Ratón. En esa época estudiaba hasta 6° y no había 105 escuela para seguir estudiando. Yo me acuerdo que a mí 106 me 107 decían: ¿para qué tú vas a estudiar tanto? Con eso está 108 bien
ASPIRACIONES	109 ya, lo importante es trabajar para que usted tenga algo 110 en 111 su finca , su cuestión. Entonces a los que querían 112 estudiar 113 agricultura el cura prefería mandarlos a un sitio donde 114 estudiaban la agricultura moderna, utilización de tractores, de 115 fertilizantes; entonces algunos aprendían pero no lo 116 practicaban . Hubo cierto cambio en cuanto al trabajo 117 agrícola 118 también, porque cuando llegaban no había esos aparatos ni 119 nada , allá en la escuela sí. 120
FORMACION AGRICOLA	121 ¿Y tú crees que tú cuando estabas pequeño vestías 122 pantalón, 123 o tu gente vestía distinto? 124
VESTIDOS	125 No, mi gente algunos utilizaban más el vestido tradicional, 126 guayuco , y muchas veces cuando venían solamente pa'ca se 127 ponían su vestido y lo cuidaban mucho, y yo me acuerdo que 128 yo



	122	cuando fui a estudiar al colegio yo me quité el guayuco y me
	123	puse el pantalón y me fui a estudiar al colegio y así hizo mi
	124	hermano también.
	125	
	126	- ¿Y los misioneros evangélicos, cómo los veías tú?
	127	
IMAGEN DEL	128	Los misioneros evangélicos trataron de impulsar ideas de
MISIONERO		miedo
	129	a la gente, de inculcar sobre cristianismo, sobre diabolismo,
	130	sobre las practicas tradicional que eran nuestras, y
		empezaban
	131	a llevar a sus centros de operaciones de predicación, allá
	132	arriba hay uno que se llama tama-tama, ese era el centro
		por
	133	esos lados.
	134	
	135	- ¿Y no pasaron por aquí otras iglesias,
		Pentecostal,
	136	Adventista?
	137	
CULTOS	138	No, era lo que se llamaba misionero evangélico de las
		Nuevas
	139	Tribus , mucha gente para allá fueron pero después se
	140	regresaron.
	141	
LENGUAS	142	- ¿Y algunos incluso aprendían ingles, idiomas
		distintos al
	143	castellano?
	144	
	145	Sí, algunos aprendieron, pero no muchos.
	146	
	147	- ¿Retomando el origen de la comunidad y el hábitat, que
		era
	148	una sola familia en la churuata y que habitaban de una
		manera
	149	integral dentro de la comunidad con un idioma, en qué
	150	momento ubicamos eso? ¿Podrías recrearlo, decirlo,
	151	explicarnos cómo era ese momento desde el punto de
		vista de
	152	la vivienda, cómo era esa interacción de la relación social
	153	entre los habitantes y cómo seda el proceso de la
	154	desintegración?
	155	



		156	Me dice la propia gente, mi suegro, que aquí había una
		157	churuata, la casa comunal piaroa, que habían como dos
		158	chamanes, dos caciques de diferentes churuatas de allá pero
	VIVIENDA	159	aquí volvieron en una sola churuata, no había comunidad,
		160	o sea comunidad así repartida con casitas como ahora
		161	separada, sino que había una churuata y que esa gente era la
	COHESION	162	que controlaba toda la vida diaria, el trabajo comunitario se veía
	SOCIAL	163	mucho, las mujeres de capitán, las mujeres de chaman,
	MUJERES	164	organizadas las mujeres a la hora de trabajo de campo,
		165	de conuco y de conservación, ese -----, y los
		166	hombres también eran dirigidos por una persona de confianza,
	MEDICINA	167	el más destacado en la churuata, prácticamente habían
		168	disciplinas tanto para prevenir enfermedades y para curar
		169	con sus propios ritos y todo alrededor había limpieza y no
		170	botaban comida en las bolsas, o sea, desperdicios por allí
	AMBIENTALISMO	171	tirados porque eso traía consecuencias, o sea una creencia
		172	de que si lo tiraban ahí un enemigo lo recogía y podía
		173	crearle mal a través de ese contacto, o sea controlado de
		174	esa manera cosa que hoy no sucede, cada quien es
		175	individual, reina el individualismo, yo solo quiero tener más y
		176	nunca tienes nada, porque no se ayuda, porque no se coopera.
		177	
		178	¿ Eso tuvo que ver con la desintegración de una sola familia
		179	que vivía en una sola churuata y luego comenzaron a distribuirse?
		180	
		181	
LA		182	Sí claro, cuando el gobierno comenzó ya a decir: éste va a ser
DE	LOS ANCIANOS	183	tu jefe, y empezó la politiquería quebró las casas, antes los
SIN			
TE			
GR			
ACI			



ON DE LA FA MIL IA INDIGENA	184	ancianos, yo me acuerdo cuando yo llegue en 1977 todavía los
	185	ancianos ejercían peso, todavía tenían autoridad, cosa que no
	186	sucede ahorita, ahorita no incluye nada en la autoridad para la
	187	comunidad, ese orden disciplinario, ese orden social, parece
	188	que hay anarquía de todo, cada quien se defiende como puede,
	189	entonces solamente cuando vienen los políticos, dice: mira aquí
	190	te traemos algo empiezan a agarrar algún influyentes, algunos
	191	que tengan voz, pero muchas veces no tienen autoridad en el
	192	sentido moral , porque aquí influye mucho también el
	193	alcoholismo , ese pierde su autoridad también para ser
ALCOHOLISMO	194	respetados, entonces ahorita yo estaba tratando que con la
	195	educación propia se empezara a insertar, a incorporar a los
	196	ancianos como docentes en la fase inicial de educación,
ANCIANOS	197	que todo lo estoy viendo yo como que se quiere castellanizar de
	198	lleno, pero como la mayoría son hablantes piaroa, entonces se
	199	le ha hecho siempre difícil, la mayoría quieren que sus
	200	muchachos hablen bien en castellano y con esa mentalidad
	201	lo tenían y es difícil quitarse en ese momento porque ahorita se
	202	trata de revalorizar la identidad como pueblo de su idioma, a
	203	través de las prácticas culturales y ha sido un trabajo más que
	204	todo en esta comunidad que han recibido tanto golpe de esa
	205	influencia transplantada, para nosotros ha sido muy difícil,
	206	pero ahorita así también siempre la politiquería regional en
	207	estos tiempos de campañas electorales se agudiza más



		ahora en
		208 nivel nacional, yo creo que siempre hay voluntad buena
		para
		209 estos proyectos, este año queríamos reunirnos con el
		director
		210 de la escuela que vive en Puerto Ayacucho y eso es otro
		211 problema, porque él dice que los maestros son viajeros
		que
		212 vienen pero nunca están aquí en la comunidad para hablar
		de
		213 organizar.
		214
		215 - ¿Tú le concedes para los efectos del rescate de la
		216 identidad, le concedes suma importancia a la escuela
		como
		217 centro de difusión de la cultura de la comunidad?
		218
EDUCACION		219 Bueno, yo no pienso que la escuela debe ser centro en
		cuanto a
EDUCACION		220 la educación inicial , escolarizada, no debe ser ahí con
INICIAL		221 esquineros de cuatro paredes , para un trabajo de
		educación
VISION DE LA		222 propia debe tener su propio ambiente desde el punto de
		vista de
EDUCACION		223 construcciones también, para que nuevas generaciones
		encuentren
PIAROA		224 un mundo propicio para aprender algo.
		225
		226 Aquí hay una muchacha que estudia educación, y ella
		pensaba
		227 que desde la escuela debía iniciarse ese proceso, y yo
		pienso
		228 que todos los que tienen ese mismo criterio, usted, ella, se
		229 unieran en una actividad en función a eso, porque ella
		dice
		230 que a los grandes les da pena, a los niñitos por ejemplo los
		231 bailes, que ella nunca ha visto un baile típico, porque ella
		es
		232 muy jovencita.
		233
BAI		234 Yo sí lo he visto, pero no llegué a aprender como para
LE		
CA		235 bailarlo , tampoco cantar en el sentido de la letra, solamente



NT O		236 puro gozo pero no puedo cantar, yo estoy escribiendo ahorita la 237 literatura que a mi se me grabó, y mi papá el viejo me contaba 238 y ahorita lo estoy ----- para transcripción, pero para 239 hacer bilingüe se sufre mucho, la riqueza lingüística nuestra 240 sufre, porque muchas veces decían los editores allá en caracas 241 no tiene que ser así porque nadie lo va a entender. 242 243 - Explicame mejor ese ejemplo... 244 245 Por ejemplo Piaroa, la palabra piaroa en un congreso que 246 tuvimos los Piaroa, no es palabra nuestra propia, nos dijeron 247 así la gente que venia, entonces tampoco tiene sentido en la 248 lengua nuestra, pero es conocida a nivel nacional, pero 249 nosotros nos llamamos “ Watajao”, quiere decir gente pacifica. 250 251 - ¿Si lo fueras a escribir en castellano, cómo lo escribirías? 252
CU EN TO		253 Wjuo. Es nasal, y el cuento que yo escribo se llama 254 “Wewepotajao” , eso quiere decir abuelas de la garza, el cuento 255 está titulado al castellano abuelas de la garza, al criollo que 256 quiere narrar en castellano le costo nombrar esa palabra, le 257 dije va a tener que entrenarse, claro, la parte de castellano, 258 hay una parte en castellano que está escrita en el cuento pero 259 hay unas palabras propias que hay que nombrarlas en algunas 260 partes. Entonces cuando yo decía que la educación no estaba 261 centralizada a nivel de la escuela era que antiguamente toda la 262 gente de la churuata eran educadores, eran colaboradores 263 del chaman. Entonces, vamos a imaginarnos que toda esta
EDUCACIÓN EN LA CHURUATA ¿AUTONOMIA		



EDUCATIVA?	264	comunidad es una churuata, que la autoridad ejerza un peso de
	265	autoridad, que todos controlen la educación como una
	266	comunidad, en cambio si uno deja solamente en la escuela porque
	267	somos controlados de allá, entonces es un problema para dar una
	268	educación. Entonces nosotros nos sentimos autónomos, porque
	269	cuando la comunidad prepara una persona, si quiere sacarlo bueno,
	270	porque todo a promoción de ustedes entonces el gobierno hace
	271	ese tipo de afirmaciones, bueno páguelo usted si quiere sacarlo.
	272	
	273	- ¿Y que dicen la gente más joven que le han recordado la
	274	existencia de la churuata y como vivían antes, qué dicen?
	275	¿Sería bueno volver a atrás o es mejor como esta todo ahorita?
	276	
RECUPERAR	277	Por lo menos recuperando las autoridades que tengan influencia
AUTORIDAD	278	naturales en todas las comunidades, entonces yo pienso que en
NATURAL	279	este momento sí hay ambiente propicio, la gente no rechaza
	280	totalmente sino que quiere que alguien autorice esto.
	281	
	282	- ¿La gente reconoce que seria una ventaja a la vida de la
	283	churuata?
	284	
	285	Muchas veces no todos, sino algunas cosas que no le gustaría
	286	totalmente.
	287	
	288	- ¿Qué argumentan los que se oponen?
	289	
	290	Se maneja otro concepto, antes las mujeres andaban con su



VE STI DO		291	guayuco y parecía que estaban vestidas toditas, o sea, no se
		292	ponía a volar ideas entre los hombres, pero hoy en día empiezan
		293	a decir cosas , etc., porque no toda la sociedad está con esa
	DESNUDO	294	mente, tiene el tipo de mente de allá afuera , no quieren
		295	ponerse guayuco así, claro, ellos se ponen guayuco ahorita para
	FEMENINO	296	promover la cultura, la cuestión de danzas , pero no para vivir
	DANZAS	297	de esa forma, y tampoco, y toda la gente no está promovida, hay
		298	mucho mas jóvenes que viejos, se están acabando los viejos, y
		299	los viejos dicen para qué vamos a retroceder eso si eso ya
	ANCIANOS	300	pasó , pero sin embargo sí hay personas que quieren incorporarse
		301	en dar ese conocimiento, por ejemplo, aquí el chaman dice:
		302	usted no puede seguir tomando así aguardiente sin haber curado
	ALCOHOL	303	porque es una bebida maldita que te neutraliza todo tu pensar,
		304	entonces te vuelves como un loco y para evitar eso tienes que
		305	ser curado por los consejos de ancianos , por ejemplo, vamos a
ANCIANOS	306	rezarlo y con el rezo te quitamos ese efecto, o sea que la	
	307	persona tenga el aguardiente controlado.	
	308		
	309	- ¿Tu dices que la escuela no es el centro comunitario	
	310	ideal, a través de ella se reproduce el poder del Estado, tanto	
	311	regional como nacional, porque se transmite información	
	312	que interesa a ese Estado o al Gobierno Nacional y no a la	
	313	propia comunidad, por eso hay que crear una especie de	
	314	organización comunitaria nueva distinta a esa, donde	
	315	la escuela sea parte de esa organización y no sea un	



	316	instrumento de vanguardia, digamos?
	317	
PROPIEDAD	318	O sea que la escuela sea instrumento de la comunidad y no que
DE LA	319	la escuela se convierta en un instrumento para la comunidad , la
ESCUELA	320	cosa es muy diferente, por eso habría mayor control sobre la
	321	actividad de los docentes y de los cargos, ahora casi no viene
	322	el supervisor, se siente solo entonces ellos trabajan como les
	323	parece, entonces la gente se esta quejando. Primero yo estaba
	324	en la zona educativa como equipo de la coordinación de la
	325	educación intercultural bilingüe que se creó para realzar
	326	porque eso estaba estancado durante 20, 21 años desde que se
	327	creó.
	328	
	329	
	330	¿Entonces tú dirías que lo ideal sería una especie de sueño
	331	donde la escuela fuese la churuata-escuela; algo así? ¿O es lo
	332	siguiente, el poder de la autoridad reside en la comunidad?
	333	
	334	CORTE-----TEXTO EXTRAVIADO
	335	
	336	
	337	Amazonas 2005/Otero.
	338	Vol. 1 parte 2.
	339	
	340	
	341	- Curriculares, Pedagógicas, Didácticas, etc., para que esa
	342	comunidad mantenga su propia identidad, su propia cultura
	343	y logre reproducir sus valores ancestrales, etc. ¿Es eso?
	344	
	345	Sí, sí porque los maestros no son formados para transformar esa



FORMACION
PARA LA
EDUCACION
INTERCULTURAL
BILINGÜE

346 interculturalidad, ese interculturalismo, no están preparados,
347 no conoce esto, no conocen su propio conocimiento
tradicional,
348 no lo saben, por eso prácticamente parece que la
comunidad
349 actúa divorciada de todos los procesos de la comunidad,
350 entonces por eso es que yo digo que ahorita la comunidad
con su
351 autoridad legítima, que no tenga mucha vinculación
directamente
352 con "X" partido político, el mismo gobernador, debe participar
353 activamente, supervisar activamente por lo menos,
también
354 discutir los conocimientos que deben incorporarse en los
355 procesos de educación bilingüe, porque en educación inicial
es
356 **prácticamente, estamos hablando de educación**
monolingüe,
357 **entonces hasta qué grado vamos a incorporar el**
bilingüismo,
358 en eso tienen que participar ellos, pero yo veo que la gente
que
359 está estudiando en la universidad del Macaró, que recibe
360 finalmente títulos de educación como profesor de
educación
361 intercultural bilingüe, pero muchas veces ellos hacen
pequeños
362 trabajos como requisitos para graduarse y después que se
gradúa
363 todo sigue igualito, igualito como si no hubiera pasado
364 nada, como si no fuera preparado para ese proceso de
educación
365 intercultural bilingüe.
366
367 - **¿Qué es educación intercultural bilingüe?**
368
369 Bueno, bajo mi propio concepto es, yo lo veo con dos
palabras y
370 es la parte cultural y la parte bilingüe, o sea dos idiomas que
371 viven o se conviven, que pueden convivirse y respetarse
y
372 también la parte cultural, no solamente lingüística sino
373 también la parte cultural y durante el manejo para crear ese



374 ambiente de bilingüismo, la educación piaroa, también la
375 educación ----- deben incluirse también la educación
376 académica, vamos a decir de aprendizaje académico; el
contenido
377 académico **debe explicarse también en piaroa, no
solamente**
378 **en castellano.** Ahorita está todo en castellano, pero
hay
379 conocimientos que, por ejemplo, la parte de geografía
que
380 tenemos también nuestro idioma, nuestro territorio pero no
lo
381 tenemos ni un mapa donde tenga pura lengua piaroa, no
conocemos
382 casi nuestro territorio, nuestro hábitat, y los muchachos
383 cuando echan un cuento de esos les gusta, no es que
lo
384 rechazan, los muchachos no rechazan nada, a ellos les gusta
el
385 cuento de literatura piaroa, pero como le digo que para eso
386 debe haber ahorita en este momento, claro, nosotros lo
387 hablamos, ahorita tenemos fortaleza, en este momento
que
388 hablamos toditos piaroa. Pero hay que fortalecer ese habla...
con
389 la incorporación de grafía, porque existe competencia de
390 material didáctico pero puro en castellano, nosotros
debemos
391 crear también ese material didáctico, tanto para educación
392 inicial y así todo ese proceso, se necesita gente, un equipo
393 que aprenda cosas prácticas en diferentes actividades.
Por
394 ejemplo, elaboración de libros artesanales o hasta libros
más
395 refinados, ¿vez? Todo eso es un trabajo que hay que
hacerlo
396 pero que como te digo tienes que estar al frente con un
equipo
397 de trabajo comprometido para eso, no solamente hablado,
porque
398 muchas veces la gente con esa idea de que venga todo de
afuera
399 nos quedamos todo el tiempo esperando, por eso hay que



		partir
		400 de un proyecto propio, de nuestro propio, en este caso de
		401 educadores porque ellos son los que están transformando o si
		no
		402 lo llevas muy bien, en vez de transformar para el bien lo
		403 transformas para el mal.
		404
		405 - ¿Cuál ha sido digamos la conducta a partir de la
		escuela, a
		406 partir de la relación con el criollo en cuanto al
		407 comportamiento, llamado solidario, de trabajo colectivo o
		los
		408 valores, compartir pues; qué queda de eso o qué se
		mantiene?
		409
		410 Bueno últimamente actitud agresiva, actitud negativa tenían
		con
VIOLENCIA		411 los pueblos indígenas, últimamente este sector vamos a
		decir
		412 criollo, ha ido suavizando en ciertas relaciones pero ahorita
		413 últimamente muchos criollos quieren aprender lenguas
		indígenas.
		414
		415 - Sí pero yo me refiero al piaroa. ¿Al piaroa qué le queda
		416 de solidario o qué actitud de trabajo colectivo mantiene
		417 igual que antes?
		418
		419 Que es lo que queda.
		420
		421 - Tú dices que ha cambiado su cultura, porque tú
		señalabas al
		422 principio que hay mucho individualismo del piaroa.
		423
		424 Lo que les queda todavía en esta generación que tenemos en
		esta
		425 comunidad, todavía les queda la creencia en el poder del
		chaman
		426 por ejemplo, y también está la parte del idioma todavía, y el
TRABAJO		427 trabajo colectivo se ha individualizado. Esa parte ha
		sufrido
COLECTIVO		428 más.
		429
		430 - ¿Y el compartir alimentos?



	431	
	432	Esas cosas se han vuelto puro negocio, puro comercio.
	433	
	434	- ¿Cuál es la alimentación fundamental del piaroa?
	435	
ALIMENTACION	436	Bueno, la alimentación básica es yuca, fruta silvestre,
	437	cultivamos piña, plátano, pesca, casería, en el caso se utiliza
	438	otro instrumento de pesca, por ejemplo, Mucia La Mache.
	439	
	440	
	441	- ¿Y en la organización, qué les queda de la estructura
	442	social originaria?
	443	
CHAMANES	444	Los chamanes que todavía viven, que no ejercen mucha
		influencia
	445	en cuanto a la orden publico de la comunidad, pero ellos
		están
	446	allí todavía y ahora en la sociedad nuestra los jóvenes que
	447	tenemos ahorita todavía están con esa idea a la creencia de
		la
	448	fuerza de la naturaleza, que el chaman puede curar,
		puede
	449	prevenir, que esas cosas todavía existen, por ejemplo,
		aquí
	450	llega un pájaro aquí tranquilo, ellos no lo ven como natural,
	451	ellos dicen: no, algún mal está llegando aquí; y el chaman
	452	dice: no lo mate, déjelo tranquilo aquí, ese lo que está es
	453	provocando, siempre esta caminando por aquí, lo pájaros,
		por
AMBIENTALISMO	454	ejemplo la garza , entonces algunas han venido por aqui
	455	caminando por las calles, pero deja que pase, si tu lo matas
	456	entonces vamos a tener problemas, entonces eso viene de
		tal
	457	parte, entonces él explica todo, entonces eso los muchachos
		lo
	458	han rescatado.
	459	
	460	- ¿Y el nombre, la pacificidad o lo pacifico del piaroa,
	461	persiste? ¿Podemos señalar que el piaroa es un hombre
	462	pacifico y que promueve y practica la paz entre su
		comunidad?
	463	
	464	Sí, pero lo que ha dañado últimamente eso es la



		bebida
		465 alcohólica , que le ha dejado de ser pacifico, que se convierte
		466 en agresivo cuando esta solamente bajo ese efecto, por el resto
		467 del mundo piaroa ha absorbido prácticamente a otros grupos
		468 indígenas, pero yo no sé por qué por ejemplo los Macus , por
		469 ejemplo los Macus prefieren hablar piaroa que su propio idioma,
INTERCULTURAL IDAD INDIGENA		470 los Jibis los pequeños también están aquí y prefieren hablar
		471 piaroa que Jibis , y están llegando por ahí también lo que
		472 nosotros estamos llamando criollos, pero los muchachos de ellos
		473 sí hablan piaroa.
		474
		475
		476 - ¿Y de las fiestas, qué quedan de las fiestas?
		477
		478 De las fiestas no queda nada en esta comunidad, todo está
FIESTAS		479 cambiado, es puro CD, no digamos tradicional, no.
		480
		481
		482
		483
		484 - ¿Las nuevas fiestas cuáles son?
		485
		486 Vallenato . Lo que la gente llama aquí raspa canillas, se podría
MÚSICA		487 decir que son fiestas criollas, cumpleaños.
		488
		489
		490 - Es decir, en ese sentido ¿se ha dado un proceso de
		491 transculturización, se ha asumido la cultura criolla en las
		492 celebraciones del día de la madre, el cumpleaños del hijo, del
		493 padre, el matrimonio se celebra también como fiestas nuevas,
		494 en diciembre con las navidades?



	495	
	496	Sí, eso es puro ingerir licor .
	497	
	498	
	499	- ¿Tú te acuerdas qué fiestas se hacían antes que no eran estas fiestas criollas?
	500	
	501	
	502	Mas que todo -----, el estado ----- eran
	503	fiestas que no lo hacían cualquiera, sino lo hacían solamente
	504	los chamanes que tenían esa autorización, ese manejo dirigir
FIESTAS	505	una fiesta para compartir su alegría, su cosecha con su otro
	506	compañero, con otro cacique por allá.
	507	
	508	
	509	- ¿Cosecha de...?
	510	
	511	Cosecha de yuca, de productos del conuco y cacería; compartir
COSECHA	512	la cacería por tres meses duraban esas fiestas, y se hacían una
	513	vez al año como fiestas navideñas, pero dirigido por el mismo
	514	consejo de ancianos. Eso no lo hace la política, por eso es que
	515	yo decía que en la escuela de educación inicial o intercultural
	516	debe tener la parte de identidad nuestra, donde los maestros
	517	naturales, los maestros nacionales puedan actuar libremente en
	518	su propio ambiente para enseñar, donde los maestros también
	519	sean alumnos del chaman.
	520	
	521	- En cuanto a fiestas nuevas he oído decir que en alguna
	522	parte del amazonas y relacionado con celebraciones de tipo
	523	politico-electoral, que al igual que muchas partes del país, en
	524	estas los políticos o los candidatos reparten cerveza y comida.
	525	Y me han descrito que los indígenas lo han asumido como



FIESTAS

un
526 juego y le han dado un nombre, y cuando vienen
elecciones
527 vamos preguntan algo así como ¿vamos a jugar a las
528 elecciones? en expresión indígena ¿Conoces de esto?
529
530 Lo que yo he oído decir es aguafiestas, siempre ha habido
ese
531 tipo de actividades, que los candidatos vienen con una
rumba
532 por ahí y hacen concentraciones, brindan cervezas hasta le
dan
533 cajas de ron y les dan muchas veces algunas comidas. Pero
en
534 esa práctica han ido delegando a los líderes indígenas y
535 tratan de que los mismos indígenas hagan lo mismo que
ellos
536 hacían antes. **Antes** ellos mismos venían, yo me acuerdo que
aquí
537 antes habían muchos hijos de criollos que venían a hacer
538 fiestas aquí, a emborrachar a las mujeres y se llevaban a las
539 muchachas por ahí, y siempre quedaban sus crías por aquí,
pero
540 **últimamente** eso no ha sido, es la misma comunidad la que
hace
541 sus fiestas.
542
543 - **¿Pero por qué ustedes como maestros no llevan a sus**
544 **líderes a la escuela para que hagan actividades allá?**
545
546 Yo estaba de viaje en viaje, ahorita es que estoy
547 incorporándome de nuevo a mi propia comunidad,
entonces yo
548 viajaba para allá, para acá de invitado, ahora tenía un viaje a
549 Barquisimeto, entonces he tenido problemas aquí con
los
550 muchachos porque soy padre y representante de una
escuela que
551 está por allá y que no he estado presente, yo no voy a ir para
552 allá, yo me quedo, que se vaya otro compañero mío también.
553 Eso es factible, incorporar esos líderes a nivel del proceso
554 pero tiene que haber una persona que promueva eso.
555



	556	- En una situación por lo menos de emergencia, alguien se
	557	enferma con una culebra o salió herido alguien con algo, un
	558	árbol le cayó y hay que llevarlo rápido a curar. ¿Cuál es la
	559	reacción que tu vez en los vecinos?
	560	
	561	Depende de la gravedad, depende de la decisión de la familia.
	562	Hay personas que han preferido llevarlo al chaman para que el
CHAMAN	563	chaman rece, y hay otros que han preferido irse a Ayacucho.
	564	
	565	- ¿Pero tu vez que la gente se moviliza y todo el mundo ayuda?
	566	
	567	No, más que todo son promotor social, o capitán o enfermero y
SALUD	568	la familia.
	569	
	570	- ¿Capitán?
	571	
	572	Que ahorita se llama comisionado especial, le quitaron
COMISIONADO	573	jerarquía y lo llaman capitán. Tenían otro nombre para decirle
	574	que era autoridad natural de la comunidad. Antes tenían ese
	575	nombre de capitán , pero ahorita el gobernador le puso otro
CAPITÁN	576	nombre que es el comisionado especial del gobernador y recibe
	577	sueldo de la gobernación, pero no puede plantear lo problemas,
	578	si los plantean le quitan el cargo y el sueldo, o sea que
	579	ahorita están sometidas esas autoridades así, cosa que antes no
	580	teníamos eso.
	581	
	582	- ¿Y no se reúnen para solucionar algún problema vamos a
	583	decir moderno, que no hay agua, falta luz o otra escuela?
	584	



	585	Todo está sometido por la dependencia, por lo menos esta
TRABAJO	586	comunidad, con ese programa de la UBE, están llevando a la
COMUNITARIO	587	gente para allá, los que eran productores los están llevando
	588	con la promesa de adquirir cargos de obreros, cuando gane el
ASPIRACIONES	589	líder , en este caso el actual gobernador que tiene esa
	590	estrategia.
	591	
	592	- ¿Pero aspiran en este caso ser obrero para dejar qué?
	593	
ASPIRACIONES	594	Aspira ser obrero para ganar muchas veces más fácil el dinero
	595	que lo se ganaba trabajando el conuco, entonces hay más
	596	consumidores aquí que productores, por eso es que yo le decía a
	597	la gente que yo soy miembro de la asociación civil de productores
	598	agrícolas que ahorita en estos días lo formalizaron, y primero
	599	vamos a pensar en la ----- si somos productores, o si
	600	somos consumidores pero no producimos nada, entonces uno trata
	601	siempre de rendir el sueldito o si lo tienes no tratas de
	602	reinvertirlo en el proceso de producción agrícola , entonces no
	603	estamos haciendo nada con eso, entonces hay un problema allí y
	604	esta disminuyendo bastante, viaja más gente sin productos que
	605	antes, antes si quiera iba un camión de productos agrícolas.
	606	
	607	- ¿Pero ésta solución nueva que trata de reunir a productores
	608	agrícolas que piensan por lo menos en conformarse en cooperativas , eso no puede ser algo positivo que se
	609	retorne al viejo espíritu colectivo de la churuata?
	610	
	611	
AYUDA MUTUA	612	Bueno sí, ahorita hay esa factibilidad, bueno teníamos esa practica de ayuda mutua pero no eran esos conucos de
	613	



		614	todos,
		615	cada quien tiene su conuco pero se ayudan unos con otros , tu me
PROPIEDAD DEL		616	ayudas yo te ayudo, antes más que todo eran mujeres y
CONUCO		617	ahora no
		618	son mujeres y hombres que deben hacer ese trabajo.
		619	
		620	- ¿En la época de la gran churuata, era un solo conuco?
		621	No, eran varios conucos con varios dueños, pero dormían todos
CONUCOS		622	en la misma churuata , por ejemplo al lado de la gran
CHURUATA		623	churuata a
		624	lo mejor si era un poquito más grande la familia tenía otra
CACIQUE		625	churuata al lado pero era manejado por un miembro
SIEMBRA		626	destacado
		627	llamado cacique que era el que organizaba trabajos de siembra .
		628	
		629	- ¿Cómo afecta la cultura piaroa asumir nuevas creencias en
		630	el caso de los evangélicos estando dentro de la comunidad?
		631	
		632	Por una parte ellos tienen sentido porque no son bebedores
EVANGÉLICOS		633	de
		634	licores, pero cuando se trata de trabajo comunitario no
TRABAJO		635	hay
COMUNITARIO		636	participación, porque dicen: para qué vamos a trabajar tanto
		637	si
		638	el mundo se va a acabar, no hay que preocuparse mucho
		639	por las
		640	cosas terrenales. Tienen una nueva creencia, no producir
		641	mucho.
		642	
		643	- ¿Cómo operan ellos esa nueva creencia con su cultura piaroa, se da una transculturización ahí y utilizan los evangélicos las dos culturas?
		644	
		645	
		646	Sí, más que todo los chamanes , o sea, los chamanes cuando
CHAMANES		647	activan el evangelio yo les digo a ellos, yo creo más lo que tu
EVANGÉLICOS		648	sabes de brujería , no lo que tu sabes de la Biblia, yo estoy



	642	consultando a usted y me estas tratando con un conocimiento
	643	tradicional tuyo, no con una oración que tu me estas haciendo,
	644	porque ellos todavía utilizan sus oraciones a fondo,
	645	convertidos con su propio conocimiento, inclusive para hacer
	646	consultas, pero ella no utiliza yopo.
	647	
	648	- ¿A cuál chaman te refieres tú, al de dónde?
	649	
	650	Por ejemplo hay algunos chamanes que se han convertido en
CHAMANES	651	evangélicos , aquí no, pero por allá, por una comunidad cercana
CONVERSOS	652	aquí yo he visto que los chamanes hablen de la Biblia y de
	653	repente comienzan a mezclar las cosas.
	654	
	655	- ¿El chaman piaroa utiliza yopo para rezar sus oraciones
	656	y sus oraciones que dice son de las creencias piaroa
	657	o evangélicas?
	658	
	659	Evangélica pero siempre algún vocabulario lo mezcla con tinte
	660	de su propio conocimiento, o sea, la forma y el acento de
	661	narrar.
	662	
	663	- ¿Hay unos rezos en piaroa?
	664	
	665	Los norteamericanos directamente dirigiendo a la población
NORTEAMERICANOS	666	piaroa, había conflicto , pero como eso quedo solamente en
CONFLICTO	667	manos
	668	de los piaroa, entonces ya no hay ese tipo de confrontación.
	669	Los norteamericanos imponían prácticamente, no aceptaban
	670	críticas, entonces manipulaban a su propia gente, a los piaroas, a los creyentes en ellos, entonces había conflictos
CONFLICTO	671	internos.
	672	



INFLUENCIAS
CULTURALES

673 - **¿Cómo resumirías tú los aspectos positivos y**
674 **negativos**
675 **dentro de la comunidad, que han ejercido el sincretismo**
676 **ese**
677 **religioso, de creer en dos religiones?**
677 Como los creyentes muchas veces no son preparados para
vivir en
678 esos dos mundos, lo negativo seria que abandona todas
las
679 prácticas tradicionales o creencias de identidad, y lo positivo
680 seria que ellos forman parte del consejo actual de la
681 **disciplina** que debe tener la gente, el problema seria en la
682 parte negativa, grupitos sectarios que actúan al margen de
683 organizaciones de las comunidades o no quieren participar
mucho
684 o participa para no quedar mal, pero no con el fin de hacer
685 progresar a las comunidades , eso serian las debilidades que
se
686 están viendo sobre esa **influencia**, ellos ya no practican
mucho
687 en ocasiones, pero por ejemplo preparan yokota o bebidas,
serán
688 por decirlo así ellos, todavía ésta generación todavía
689 conservan esa parte, que no prohíben comer comida
tradicional
690 nuestra, esa parte ellos todavía la mantienen.
691
692
693 Trans:angly
694
695 ///
696
697
698
699
700 AMAZONAS 2005, VOL 2.
701
702 **-¿Hay una forma organizativa de la comunidad?**
703
704 -Si se puede pero una persona que haya vivido el ambiente
705 tradicional de antes, entonces a mi me preocupa eso, porque
yo



	706	viví aquellas disciplinas sin evangelios, sin aquello.
DISCIPLINA	707	
	708	-¿Como sentías tu esa disciplina?
	709	
DISCIPLINA	710	-Disciplina en el sentido de no comer cosas prohibidas, que
	711	todo el mundo pensemos como una cosa sagrada, como explicaban
	712	los viejos, no este abrazándose con intensidad a su compañera,
	713	porque eso afecta la espiritualidad, la virilidad de la persona
	714	y te neutraliza porque ese compañero tuyo es sagrado, es imagen
	715	del creador por lo tanto no se puede estar abusando, nosotros
	716	cuando pequeños no nos jugábamos abrazándonos, de pronto nos
	717	tacábamos, lo que llaman Guama , jugábamos a los que quedan
JUEGO	718	tocados quedan presos, lo que llaman liberados, y habían
	719	cantidad de cosas que ahorita no se hacen , por ejemplo cuando
MUJER	720	la mujer tenia la menstruación la apartaba hasta que se terminaba su periodo, mas bien le servían a la otra mujer,
	721	ósea
MENSTRUACIÓN	722	la comida.
	723	
	724	
	725	-¿Pero decías que había una disciplina, por ejemplo en tocarse hombre con mujeres no ocurría?
	726	
	727	
	728	*Claro entre pareja casada no se prohibía pero en juegos entre
PROHIBIDO	729	compañeros o compañeras si, todo eso era prohibido , los
	730	alimentos que no se podían comer sin ser antes rezados , las
ALIMENTOS	731	cosas no se podían botar para allá y para acá, no debías matar,
MATAR	732	ese era el gran pecado que el piaroa podía tener que matara a
PECADO	733	una persona, quitarle el sombrero o la corona sin pedírselo,
	734	claro horita hay otras costumbres, por eso muchos jóvenes no
	735	conocen su cultura, porque no hay practica, no hay como
	736	transmitir. Ahorita hay cantidad de instrumentos que se



		pueden
		737 utilizar para transmitir ese tipo de conocimientos, pero no lo
		738 están haciendo.
		739
		740 -¿Como crees que a afectado a la cultura piaroa la
		televisión?
		741
YOPO		742 *Los chamanes eran los únicos que tenían televisión, ante los
		743 efectos del yopo , ellos veían como pantallas y ellos veían lo
		744 que pasaba, ellos eran los que tenían la información de lo que
		745 pasaba en otra dimensión, pero hoy día con ese televisor todo
		746 el mundo ve informaciones visuales y de oído, ósea
		747 informaciones audiovisuales, los muchachos captan rápido
		y lo
		748 imitan, imitan a los chinos a la guerra , hay mucha violencia
		en
INFLUENCIA DE		749 la televisión y hablan de sexualidad , yo no se como antes
LA		
TELEVISIÓN		750 tenían su orientación de sexualidad los ancianos, a los
		751 muchachos mas le hace efecto la televisión que los consejos
		que
		752 le dan los mayores, o los maestros, y los muchachos se
		centran
		753 como hipnotizados allí, se centran mas en ver televisión que
		en
		754 ir hacer sus tareas o trabajos de estudio porque no están
		755 orientados para difundir la cultura nuestra. Yo me acuerdo que
		756 había un gobernador que hizo la escuela allá a la entrada, el
		757 quería difundir en cada salón de clase la información cultural
		758 piaroa, eso lo hizo para la educación intercultural bilingüe
		759 piaroa, allí el tenia un proyecto de un canal de televisión de
		760 circuito cerrado, solamente como uso para esa escuela y que
		761 cada aula tuviera su TV manejado a nivel de la dirección, pero
		762 si nosotros hubiésemos tenido eso en la comunidad
		imagínese,
		763 porque la ente quiere ver esas cosas, aunque hay trabas o
		cosas
		764 que nos prohíben los ancianos.
		765
		766
		767 -Que tabúes?
		768
		769 *Por ejemplo. Hay un instrumento musical dentro de la



		Warina,
	WARINA	770 de la fiesta Warina que ellos no lo permiten ver, eso es lo mas
	PROHIBICIÓN	771 sagrado de lo mió, decía el chaman, es como desnudarme en 772 publico. Había que consultar que tipo de cosas se podían 773 difundir , por ejemplo, yo vi. en caracas que una amiga tenia 774 varias cintas, yo pedí copias, pero no tenia cintas limpias 775 para traer a la escuela. Muchas veces a nosotros mismos nos 776 prohibían o tomar grabaciones como esta o tomar fotografías, 777 pero en aquella época convencían al chaman regalándole cosas, 778 ellos decían que si los fotografiaban le estaban llevando su 779 imagen, su espíritu y en una grabación decían que se estaban 780 llevando su flauta, la verdad yo no se como los convencieron. 781 Para nosotros ha sido difícil ejecutar los cantos infantiles y 782 todos esos cantos porque nosotros no sabemos cantos de 783 oraciones de animales o algo así. 784 785 -Yo observo que hay sin embargo, algunas practicas de la 786 cotidianidad que asumen diariamente, por ejemplo el trabajo 787 en conjunto en el conuco, trabaja el hombre, la mujer y luego 788 el niño, otra seria que los hermanos mayores contribuyen con 789 el cuidado de los hermanos menores, la conversación que 790 tiene mucha fuerza porque todos mantienen el idioma, la 791 pregunta seria, ¿no se resiste el piaroa a asumir la cultura 792 criolla? 793 794 *No, si hay resistencia, pero existe una preocupación de la 795 gente madura a que todo ser, se tata de convivirla, compartir 796 para que el mundo conozca, porque si nos quedamos aquí 797 encerrados no podemos hacer que el mundo nos conozca, pero 798 siempre ha habido limitaciones para poder organizar, por eso es 799 que hay que ordenar, tener todo en un proyectó programado para
	PROHIBICION	
	CANTOS	
	AISLADOS	



VISIÓN	800	recibir apoyo externo, para utilizar los recursos técnicos que
	801	de pronto nos puede servir para fortalecer el trabajo en la
	802	parte de idiomas, de llevar figuras de artesanía, de un
	803	pescador, de un cazador, de las cosas que habían antes, pero por
	804	lo menos registrarlos a través de imágenes transcritas en
	805	papel que de pronto se pueda dramatizar a través de la pantalla
	806	para que todo el mundo vea. Aquí solamente para compartir sus
	807	alegrías, fiestas de cumpleaños pero muchas veces por la bebida
	808	descontrolada terminan en problemas.
	809	
MUJER	810	-¿Tu crees que la mujer ha cambiado su papel en lo que era
	811	antes y lo que es ahora?
	812	
	813	* Si horita la mujer piaroa no esta sometida al hombre en el
	814	sentido en el que antes la mujer tenia sus actividades
	815	especificas, horita no, horita mujer vence a hombre, ahora la
	816	mujer hasta puede ser la autoridad de la casa, pero muchas
	817	veces depende del poder que tenga ella, antes era separado,
	818	esto es para ti como varón y esto es para ti para la mujer, si
	819	usted quiere compartir hágalo con las mujeres y los hombres con
COMPARTIR	820	los hombres.
	821	
	822	-¿Porque antes era eso así?
	823	
MUJER	824	*Porque antes la mujer tenía su propia actividad y tenia que
	825	cumplir en la sociedad piaroa como la señora, tenía que
	826	acompañar a su marido. También se esta perdiendo la forma de
	827	saludarse, por ejemplo yo a mi mujer le digo Waja , en piaroa
	828	quiere decir mama de mi hijo, ahora si primogénito es una niña
	829	le digo Isanjau , o sea mama de mi hija, ahora no, ahora que
	830	mami, que papi. A veces las mujeres me dicen Timiña, ya esas
	831	son madres de familia y me dicen así, eso era antes cuando
	832	tenían hijos, pero cuando tienen hijos tienen otra
	833	identificación, abuelo de mi hijo o abuelo de mi hija, pero



	834	ahora les cuesta.
	835	
	836	-¿Y ahora cuando la mujer tiene un papel como líder ha
	837	habido problema porque este ejerciendo ese papel, es
	838	bien visto?
	839	
	840	*Muchas veces la vida de hoy, o sea como somos mas vulnerables
	841	en cosas malas en la gente de fuera, no diré mas criollo
		porque
CRIOLLO	842	me choca esa palabra , ahora utilizamos el no indígena , antes
	843	nosotros decíamos blancos o como se dice en piaroa, Teates ,
	844	pero nos dimos cuenta que no todo el mundo era blanco o negro,
	845	pero tenían cosas en común por ejemplo su idioma, para mi toda
	846	persona que no tiene definiciones de raíz, Barari , que esta
	847	neutral, que no se sabe si es negro si es blanco, o sea tipo
	848	mestizo . Muchas veces nuestros muchachos, nuestros niños, esos
	849	trabajos que han conseguido sin ningún tipo de guía, nos ha
	850	perjudicado mas, por eso es que yo decía que existe un vacío
	851	de poder para regir la cotidianidad de esa persona, por eso es
	852	que nadie se siente dueño de todo esto, en cuanto a limpieza,
	853	de mantener la comunidad, y aquí hay varios cacicatos, varias
	854	familias que se asentaron desde el principio como tres.
	855	
	856	-¿Contaste que en una oportunidad algunas mujeres habían
	857	ejercido el poder de chamanes o caciques?
	858	
	859	*Si depende de la herencia que tenia, por ejemplo si un cacique
	860	tenia su primogénito para dejarles herencias, la única herencia
HERENCIA CHAMANICA	861	de un chaman era dejar su conocimiento , si era solamente una
	862	hija que tenia se lo dejaba a ella. Dice el piaroa que a la
	863	mujer se le hacia mas fácil adquirir ese conocimiento mas que
MUJER CHAMAN	864	al hombre, porque ellas como son mas receptivas, el hombre es



	865	mas duro. Durante el proceso de aprendizaje de chaman no podía
AMOR	866	estar enamorado , tener una novia por ahí y la mujer igual,
	867	porque el efecto neutralizaba todos los conocimientos, yo
	868	llegue a conocer a una doña, que era chaman porque su papa era
	869	chaman y había transferido como herencia, pero eran muy pocas.
	870	
	871	-¿Como te contaban a ti que eran las relaciones de pareja,
	872	como era el cortejo?
	873	
PAREJAS	874	*Una familia tenia una persona que lo elegía para ser yerno,
	875	iba a negociar con el papa del muchacho o de la muchacha, o sea
	876	negociaban papa con papa, pero a temprana edad a los 10 años
	877	mas o menos. Claro el muchacho tiene que hablar con la muchacha
	878	primero si ella lo aceptaba se quedaban con la familia un
	879	tiempo de 2 o 3 años aproximadamente, y cuando podían
	880	independizarse se iban, cuando tuvieran su propio conuco
		sus
CONUCO+PAREJA	881	propios hijos . Tener relaciones con jóvenes no era un
A		pecado
	882	para la cultura piaroa, pero si tenían que respetar al papa y a
	883	la familia, quiere casarse bueno hable con la familia pero no
	884	este por ahí tomando nada en secreto, después dejan hijos y
	885	luego tienen problemas con el chaman.
	886	
	887	-¿Y ahora?
	888	
	889	*Ahora es otra cosa, por ejemplo la abuela mía tiene una hija
		y
AMIGOS	890	siempre se la pasaba en la calle sentada con un joven y le
EL CORTEJO	891	decía, venga a dormir mande ese muchacho para allá y ella
	892	decía, no ese es mi amigo , y luego quedo en estado y la abuela
	893	dice, no ya no creo en amigos de ella, mis amigos también
	894	preñan.
	895	
	896	-¿Como se forma la pareja en la actualidad?
	897	



	898	* La pareja en la actualidad muchas veces hay mucho libertinaje,
LA PAREJA	899	como que no hay orden, cuando la muchacha agarra la juventud
	900	eso parece que no paran las fiestas, se los llevan los bonches
EL CORTEJO	901	pa'ya y pa'ca, no hay un control, no hay cosas que distraigan a
	902	la juventud, que la distraigan en el sentido bueno, que le de
	903	algunas orientaciones pedagógicas o reforzamientos pedagógicos
	904	o una diversión sana, por eso es que muchos tienen muchos hijos
	905	o hijas sin ser responsables.
	906	
	907	-¿Las veces que yo he estado aquí no veo muchas fiestas,
	908	entonces un muchacho como enamora a una muchacha?
	909	
	910	* En la fiesta mas que todo, en la fiesta siempre se aglomera la
LA FIESTA	911	gente, entonces empiezan a conocerse y también se invitan, se
EL CORTEJO	912	conocen, se hablan, se apartan de las casas, la abuela siempre
	913	decía donde estará la hija, se escapan, se ha creado cierto
	914	problemilla en esa parte, por lo menos las hijas más siempre se
	915	escapaban, un día que estaba fastidiada aquí yo la mande a casa
	916	de una familia en Barquisimeto, ella no aguanto, entonces pelea
	917	con la de las casas, no iba a aguantar ahí y la mandaron para
	918	acá, un día yo la veo sentada ahí con un muchacho y yo le dije
	919	a el, mira tu eres familia mía, yo no quiero verte sentado ahí
	920	con la hija mía, siquiera se mas cortés, entra aquí como somos
	921	parte de la familia entra y hablamos, que después venga a
	922	lavarse las manos y decir yo no soy responsable, yo no quiero
	923	eso, y el dejó de venir, dijo mi tío me regaña. Después vino
	924	otro muchacho, ese se metió y se hizo amigo de la familia y ya
	925	tienen dos niños.



	926	
	927	-¿Tu eres abuelo?
	928	
	929	*Si yo ya soy abuelo de cinco nietos, o sea así nos relacionamos
	930	nosotros en familia, mucho más fácil en familia o cercana o más
	931	o menos así lejana.
	932	
	933	-¿Pero una muchacha acá que quiera empatarse o enamorarse, porque escoge a uno o a otro?
	934	
	935	
CASAMIENTO	936	*Antes había una regla de juego que decía, este es con quien puede casarse y si puede con este así se casa, la estructura de
PARENTESCO	937	de
	938	la relación de la familia como sociedad es así, o sea el árbol genealógico, entonces la gente tenía orientación con quien se podía casar y con quien no, horita no, mire, la gente se casa con el primo , se casa con aquel, los muchachos no tienen ese
	939	tipo de orientación horita, porque horita están todos castellanizados, y horita todos son primos , antes había separación si es hija de mi tía, hermana de mi mamá, con ese permitían, ese si es tu tío .
	940	
	941	
	942	
	943	
	944	
	945	
	946	
	947	-¿Y oíste hablar antes o ahora de relaciones entre padres con hijos?
	948	
	949	
INCESTO	950	*Si se oye, antes había ese tipo de problema.
	951	
	952	-¿Problema dices tú?
	953	
	954	*Si era un problema porque ellos decían que era gente sin vergüenza, gente dañada.
	955	
	956	
	957	-¿Como legalizan la relación en pareja, hay una legalización o un ritual, como la formalizan?
	958	
	959	
CASAMIENTO	960	*Muchas veces no había nada especial, solo hablar con la familia, si lo aprobó, se ubico y de repente le dan comida, un plato de comida, un solo plato porque ellos dicen aquí no son dos, ustedes son uno solo, por eso es que cuando repartían
	961	
	962	
	963	



	964	comida alcanzaba.
	965	
	966	-¿Y no había una fase como de novio, lo que llaman noviazgo,
	967	que no es para tener hijos sino para ser novios?
	968	
	969	*No esa costumbre no había solamente si el papa había negociado
NOVIAZGO	970	con el hombre ellos lo cuidaban hasta que llegara cierta edad
	971	para entregarla y viva allá.
	972	
	973	-¿El noviazgo se da es horita entonces?
	974	
NOVIAZGO	975	*Si horita.
	976	
	977	-¿Que actividades hace la comunidad en común donde participan todos?
	978	
	979	
	980	*Horita solamente trabajo, bueno es que prácticamente nos hemos
PARTICIPACIÓN	981	vuelto dependientes de otras comunidades, pero sola esta
	982	comunidad nada. Cuando yo llegue en un principio aquí, había
	983	iniciativa del capitán que ellos llamaban capitán, organizados
CAPITÁN	984	todos, vamos hacer limpieza , vamos a ver que tenemos para
	985	tomar y para comer y hacían su limpieza y su cosa, pero ahora
	986	es que el gobierno dijo tal, dijo que nos iba a traer tantos
	987	pollos y la gente convoca para la comedera , digámoslo así pero
	988	así solos nada, por eso es usted ve esta casa y las cambiaron a
VIVIENDA	989	cajitas de fósforo como ellos llaman, ahora yo empecé hacer
	990	esta mi casa, esta haciendo una casa pequeñita pero bien alta
	991	me decían, eso es para que cuando yo cocine en leña el humo se
COCINA	992	vaya para arriba, la construí con los hijos míos.
	993	
	994	-¿Cuántos años tiene usted aquí?
	995	
	996	*Tengo nueve en la casa pero aquí en la comunidad, casi 28 años



ANTIGÜEDAD	997	mas o menos.
	998	
	999	-¿Y la comunidad cuanto tiene de fundada?
	1000	
FUNDACION	1001	*Cuando yo llegue ya era pueblo, entonces me dijeron que era
	1002	del año 1.946 , algo así, mí papa también paso por aquí, yo soy
COMUNIDAD	1003	parte de gran familia aquí o sea que no me siento ajeno a esta
	1004	comunidad.
	1005	
	1006	-¿Que se conserva como sagrado que todo el mundo respeta
	1007	actualmente?
	1008	
	1009	*Consideran al chaman que tiene ese conocimiento tradicional.
SAGRADO	1010	
	1011	-¿La juventud respeta bastante al chaman?
	1012	
CHAMAN	1013	* Si la juventud lo respeta , y respetan el acento también, el
	1014	idioma y cosas sagradas, para el mundo piaroa es no descubrirse
	1015	en publico, o sea que todo el mundo lo este viendo, a menos que
	1016	se este bañando por ahí una persona mayor, por ejemplo, tu la
	1017	vez agarrándose el rabo , es la única parte que se tapa y la
	1018	mujer hace lo mismo porque lo mas sagrado de su cuerpo
EL CUERPO	1019	en el mundo piaroa es esa parte, por eso es que se molestaron cuando
	1020	el gobernador Sánchez Contreras puso ese busto como si
DESNUDO	1021	estuviera simbolizando algo, lo puso desnuda , entonces al
	1022	gobernador le plantearon eso y le dijeron bueno acaso el piaroa
	1023	no tiene bolas, ese trabajo no nos gusto, nosotros en el mundo
	1024	criollo si somos sin vergüenza, entonces vamos a poner esa
	1025	estatua en un mundo sin vergüenza, y de un día para o to la
	1026	pusieron en la escuela, y eso fue un escándalo . Ese gobernador
ESCÁNDALO	1027	es copeyano.
	1028	



	1029	-¿Y esa casa de la cultura que están construyendo?
	1030	
	1031	*Eso lo van a entregar no se, eso depende del gobernador de
	1032	su gente.
	1033	
	1034	-Hubieran hecho una churuata.
	1035	*Bueno yo les decía eso, pero como uno no forma parte de la
VIVIENDA	1036	línea política de ellos, bueno algo que estuviera mas cercano a la identidad nuestra, pero el ya tenia su proyecto
	1037	.
	1038	
	1039	-¿Como llega la piña a ser cultivada por los piaroas, porque la piña no es autóctona?
	1040	
	1041	
	1042	*No tengo información sobre eso pero nosotros tenemos historia
	1043	de la vida que es Autana, de esa mitología del mundo piaroa,
	1044	que es el árbol de la vida.
ÁRBOL DE LA VIDA.	1045	
	1046	-¿A propósito de eso como defines tu el árbol de la vida?
	1047	
	1048	*Bueno ellos dicen que en relación con otra persona perdimos,
ÁRBOL DE LA VIDA.	1049	porque agarramos solamente la piña y la yuca, yuca amarga, no
	1050	podimos agarrar otras cosas mas o sea se la llevaron los otros,
	1051	y hay intervinieron muchos jóvenes a tumbar ese árbol pero
	1052	siempre habían personas que no querían que regaran para todo
	1053	el mundo esa fruta, entonces le dijo colga colga, con una
	1054	especie de cuerda allá arriba en el cielo, en el firmamento
	1055	arriba y lo tumbaron todos pero no se cayo el árbol, y luego
	1056	una ardilla pequeñita se lo corto, y lo hizo caer, pero el que
	1057	mezquinaba eso, el que no quería que cayera para todo el mundo
	1058	estaba ausente en ese momento y lo sentaron a propósito, pero
	1059	allí estaban los jóvenes también participando, esa es la figura
	1060	de esto.
	1061	
	1062	-Y que piensa la juventud piaroa de los petroglifos de



		Pintao?
		1063
		1064 *Los jóvenes horita en estudios académicos, todo es sencillo,
		1065 no tiene nada de sagrado , es una parte de la tarea que
		están
LO SAGRADO		1066 recibiendo en la escuela pero si es orientado por el viejo
		1067 entonces forma parte de las cosas sagradas de la naturaleza,
		1068 como ellos no están recibiendo ese tipo de consejos,
		entonces
		1069 no están tomando esa parte.
		1070
		1071 -Tu que le dirías a tus nietos acerca del Cerro Pintao?
CERRO PINTAO		1072
		1073 *Yo formado ya como colegio, no lo veo como cosa sagrada
		pero
LO SAGRADO		1074 ubicándome en el mundo de los chamanes eso es cosa
		sagrada que
		1075 no puede estar nombrándose, por ejemplo, los chamanes
		dicen que
		1076 eso es casa de las culebras , para el mundo piaroa, en la
		1077 mitología hay un símbolo para las culebras y todo lo que es
		1078 animales ponzoñosos, simboliza el papa de todo eso, como
		decir
		1079 el diablo , entonces allí están las imágenes, por eso es que
		esta
		1080 la figura de la culebra, o sea que en ese cerro esta el espíritu
		1081 de la culebra, por eso es que no se puede estar jugando con
		las
		1082 culebras. Ellos no hablan de quien ni como lo pintaron, ellos
		1083 dicen que lo hizo el Dios creador y que esa casa es de la
		1084 culebra, pero no le ve como pintado por personas, es decir
		1085 personas humana, sino que alguien superior ahí lo pinto.
		1086
		1087 -Cual seria el mensaje de Pintao?
		1088
		1089 *Bueno culebra es superior a ellos, el papa de todos y de
		1090 repente aparece allí, y un pájaro, y hay una figura cuadrada,
		1091 yo no he analizado muy bien eso.
		1092 Transc:jnffr
		1093 //////////////////////////////////////
		1094 //////////////////////////////////////