

PUEBLOS INDÍGENAS Y EL DERECHO AL CONOCIMIENTO. EXPERIENCIA DEL PLURICULTURALISMO EN LA AMAZONÍA VENEZOLANA¹

Catherine Alès

Uno de los objetivos actuales de la ciencia occidental debe ser preguntarse cómo realizar el regreso de su saber hacia los pueblos indígenas. En este sentido la aproximación antropológica puede diversificar sus objetivos. Saliendo de los aportes fundamentales de la antropología como disciplina académica al conocimiento general, la antropología es también propicia a proveer las bases para el análisis de los problemas experimentados por los pueblos indígenas. Los científicos sociales pueden jugar un papel en la sensibilización de nuestra sociedad acerca de los pueblos indígenas, y actuar como intermediarios en esta materia con las diversas instituciones que están encargadas de los asuntos indígenas. Así, ellos tratan de combatir la visión sociocéntrica occidental que conlleva a traducir o a dar entender la visión del Otro y sus propios valores. Esto constituye un tramo del camino ya que se puede cumplir, pero todavía no es satisfactorio. También uno debe preguntarse la cuestión diametralmente opuesta, es decir, ¿cómo las sociedades que estudiamos pueden expresarse ellas mismas hacia nuestra sociedad y cultura dominante? ¿Cómo se puede ir más allá de este dilema, del cual los principales interesados quedan ausentes y, más bien, donde la posición de los intermediarios no obstante es de alguna

¹ Quiero expresar toda mi gratitud a Tomas Rada por su valiosa ayuda en las correcciones del manuscrito en castellano. También agradezco a Paul Oldham por todas las discusiones que hemos tenido a base del texto y la pertinencia de sus comentarios.

forma u otra 'paternalista'? Debemos entonces interrogarnos sobre las maneras por las cuáles el trabajador o científico social puede responder a las demandas y legítimas aspiraciones de las poblaciones indígenas, más y más frecuentemente manifestadas hoy en día, en investigaciones y trabajos que están directamente ligados a su doble problema de conservación de su cultura y de acceso a una instrucción plural. Es aquí que se plantea uno de los desafíos fundamentales tanto para ellos como para nosotros; el de la compatibilidad entre el respeto de su cultura, la adquisición de la instrucción moderna, y una posibilidad real de auto-expresión.

En esta línea de investigación, un libro bilingüe sobre las sociedades amazónicas, titulado *Las Culturas Indígenas del Amazonas Venezolano* (Alès 1999), ha sido preparado a petición de maestros de escuelas auto-gestionadas yanomami. El libro ha sido concebido para servir no sólo de material pedagógico y de lectura sino también para permitir a los actores el descubrir las culturas autóctonas vecinas. Se trata así de renovar la concepción del documento didáctico que, al contrario de una traducción que parte de los textos pedagógicos occidentales, consiste en textos que se basan en materiales originales, pertenecientes a los propios pueblos y, al mismo tiempo, realizados de acuerdo con ellos y por ellos mismos.² Describiremos en este artículo

² La educación dispensada hasta hace poco a los indígenas ha consistido esencialmente en inculcar las normas, el modo de vivir y los valores occidentales, lo que iba a la par con un trabajo de descalificación de las normas, el modo de vivir y de los valores culturales locales. Con la desvalorización de la educación por los padres y sabios locales, y así obrando a la creación y mantenimiento de una 'vergüenza étnica', se realizó un mayor paso hacia la dominación cultural. El 'reconocimiento' de una educación respetuosa de la cultura y de los idiomas autóctonos en las escuelas, se hizo en varios países a través de las reformas de la educación de los indígenas (en Venezuela el Régimen de

el proceso de esta experiencia que, como veremos, nos lleva a reflexionar más generalmente sobre la cuestión de la interculturalidad.

Organizado alrededor de una rica iconografía, el libro presenta la visión de los yanomami de su propia cultura, así como la visión que dan las sociedades vecinas de sus respectivas culturas. Ofrece, entre otras cosas, una mirada comparativa sobre las grandes sociedades amerindias de la Amazonía venezolana: los hiwi (guahibos) y los wothïha (piaroa), quienes viven al norte del Estado Amazonas hacia las sabanas de los llanos; los kurripako y chase (piapoco); grupos arawak que ahora están asentados a lo largo de las riberas de los ríos principales; y los ye'kwana y los yanomami, que

Educación Intercultural y Bilingüe corresponde al Decreto 283 del 20 de Septiembre de 1979), pero en la práctica este tipo de educación y dependiendo de las situaciones, ha sido muy poco desarrollado (ver DAI 1999, y, para Venezuela, Villalón 1994, Mosonyi 1998: 17-32, DAI 1998: 43-49, 1999, Labrador 1992, Oldham 1996). En Amazonas, sobre las 528 comunidades indígenas censadas, el 70.8% no tienen escuelas (OCEI 1993: 75). Entre las comunidades (163) que poseen una escuela, 103 (63%) declaran aplicar el programa de educación intercultural y bilingüe (OCEI 1993: 135). Sin embargo, si por un lado, la participación indígena en la educación de hecho ha crecido bastante en las últimas décadas, por otro lado el proveer de material así como el seguimiento de los docentes son casi inexistentes. De esta forma incluso la aplicación de la educación intercultural y bilingüe se deja sin control ni directivas, y en muchos casos les corresponde a los maestros hacer la escuela de tipo occidental en los dos idiomas. Así mismo, lingüistas y antropólogos han adelantado reflexiones sobre los idiomas autóctonos y experiencias en 'etnoeducación' y han trabajado por el rescate y la conservación de las lenguas, la educación de los indígenas para enseñar y producir materiales didácticos escritos en su propio idioma (citaremos por ejemplo el Centro Colombiano de Estudios de las Lenguas Aborígenes y la UNUMA en Venezuela (ver Chiappino en este volumen, Landaburu, en prensa, Seijas, en prensa, y Villalón, en prensa)).

pueblan la parte Sureste del Estado en las tierras bajas y en las serranías del Escudo Guyanés (ver Mapa 1, 2).



Mapa 1

tolerancia y la comprensión mutua, a la par, entre pueblos indígenas mismos y entre pueblos indígenas y el mundo criollo (occidental). Es un hecho que, administradas y dominadas por la sociedad nacional en mayoría criolla, las sociedades amerindias esencialmente aprenden de esa forma cultural e ignoran todo o casi todo de la cultura de los demás indígenas.³ Simétricamente, los criollos no saben mucho del mundo indígena. Uno no se extrañará mucho de que también el mayor interés de estas sociedades se manifiesta acerca de su mundo y que refleja, lo que es verdad para cada cultura, su sociocentrismo. También desean mirarse a sí mismas y a las culturas vecinas que les ‘hablan’ más, y no sólo aprender sobre la cultura ‘nacional’ (occidental o global). Por lo tanto, una diversificación de los orígenes de la instrucción dando acceso al saber occidental así como a los saberes locales, aquello del grupo propio pero también aquello de los demás grupos, es deseable tanto para las escuelas indígenas como para las escuelas modernas.⁴

³ Siempre han existido relaciones, en más o menos gran escala y de diferente índole, entre los pueblos indígenas vecinos. Históricamente ha habido, y sigue habiendo actualmente, relaciones de intercambio, de intercasamiento etc., y también hay casos de multilingüismo en áreas donde conviven varios pueblos. No obstante esto no quiere decir, como lo atestiguan informantes en esta situación, que tengan un profundo conocimiento de las culturas vecinas. Sí, a nivel del país, la mayoría de los pueblos indígenas se reconocen una identidad común frente a la sociedad nacional en mayoría criolla y, a nivel internacional, este proceso de identificación se va acrecentando, no tienen muchos contactos entre ellos ni muchas ocasiones de conocer las demás culturas.

⁴ Es la crítica que se puede dirigir tanto a la etnoeducación como a la escuela moderna cuando la instrucción se hace en una sola dirección, tradicional o moderna, en vez de abrirse sobre varios mundos. En un artículo sobre la educación y el desarrollo entre los indígenas de Colombia, Stephen Hugh-Jones (1997) sugiere igualmente que se deberían explorar el espacio que él define como entre ‘los dos bordes’, exterior e interior, tradicional y moderno.

Complementariamente, la edición bilingüe de tales documentos cumple con dos objetivos simultáneamente; la lectura en idioma vernáculo, lo que obra para su conservación y su valorización, y la adquisición progresiva del idioma castellano. La edición da a los indígenas la oportunidad de comprender y ser comprendidos por aquellos que no hablan su propia lengua y expresarles sus opiniones. Para ellos, el aprendizaje del castellano es clave actualmente, pues es el medio para comunicarse con los criollos y caso más frecuente, con los demás grupos amerindios.⁵ El bilingüismo es obviamente una ventaja, ya que la educación no trabajaría en la descalificación de los idiomas y culturas autóctonas substituyéndolas por el idioma y la cultura dominante, sino por lo contrario, enfoca sobre el aprendizaje de la lectura y en la producción de textos en lengua vernácula.

Por una parte, se debe tomar en consideración el hecho de que hay muy poca producción de material didáctico en los idiomas indígenas y por otra, la lectura resulta difícil incluso para los que son alfabetizados. Las imágenes, fotos, diapositivas y el vídeo dan una accesibilidad mucho más directa. Además, los indígenas están tan interesados en ver imágenes sobre el mundo exterior como sobre sus culturas. En nuestra experiencia y por medio de consultas efectuadas entre ellos, los yanomami mostraron un gran interés en ver libros con fotografías e imágenes. Durante años de trabajo en el campo, hemos comprobado que les gusta mirar los libros que tenemos, sin importar si son de antropología con fotos o dibujos de amerindios, ya sea

⁵ Según los datos del último censo indígena de 1992 en el estado Amazonas, el 88.6% de los indígenas de más de cinco años hablan su propio idioma, 49% son bilingües (ver OCEI 1993: 74), y 50.4% de los que tienen más de diez años son alfabetizados (OCEI 1993: 74, 91).

de Norte América como de Sur América, o de otros temas con animales, plantas, paisajes u objetos del mundo. También les gusta ver las revistas, incluso de arte (ante todo les gustan los antiguos italianos y flamings, y al mirar fotografías de un baile en un palacio de Viena quedaron particularmente admirados, también ante las 'casas' tan bonitas de los vieneses). Una vez que se enteran de que tenemos libros, vienen a veces familias enteras – padre, madre y sus niños – a mirarlos.⁶

El asunto entonces es favorecer, a la vez, el acceso a la educación y al conocimiento exógeno, a que aspiran legítimamente los pueblos indígenas, y a la valorización de las culturas indígenas. Este énfasis sería complementario al componente de educación escolar, en principio dedicado a la sola población juvenil, de manera que la educación general también pueda ser accesible a todos, no sólo a los niños, sino también a los adultos, alfabetizados o no. La idea es que se desarrolle una actividad educativa para todos y que quede abierta hacia otros campos y no sólo a los temas escolares.

Cómo nació la idea de un libro sobre las culturas indígenas

La producción de un documento bilingüe yanomami-castellano se incluyó en el marco del programa de educación del Proyecto de la Reserva de Biosfera del

⁶ Un libro titulado "Los nenes del mundo" (Fontanel & d'Arcourt 1998), en el cual participaron varias colegas, tuvo un éxito máximo al ofrecer fotos de madres, padres o abuelos con niños tomadas en numerosos grupos culturales de los diferentes continentes.

Alto Orinoco-Casiquiare.⁷ Para nosotros vino como una prolongación de un programa de salud participativa para los indígenas del Estado Amazonas en el cual se habían definido este tipo de líneas de acción.⁸ En el marco de este último se había realizado la edición de documentos de salud intercultural y bilingüe⁹ y, después, un libro de resultados científicos en castellano titulado *Del Microscopio a la Maraca* (Chiappino J. & C. Alès (eds.) 1997). Esta publicación, sin estar destinada a los indígenas, contenía una compilación de dibujos utilizados en los documentos bilingües. En ocasión de mi siguiente viaje entre los yanomami de la Sierra Parima central, llevé conmigo un ejemplar. Era el producto de un programa en el cual ellos habían participado y, además, una parte de las imágenes yanomami había sido realizada por ellos y deseaba que vieran la publicación que se había hecho.

⁷ Proyecto de la Unión Europea con el MARNR-Sada-Amazonas (Puerto Ayacucho) sobre la Reserva de Biósfera del Alto Orinoco y del Casiquiare en el Estado Amazonas que se realizó en 1997-1998. En este marco, yo era, por mi parte, consultora para los componentes del proyecto relativos a los indígenas. El proyecto educativo que se propuso tenía dos objetivos principales; el de reforzar el aparato escolar y la educación intercultural y bilingüe tomando en cuenta la especificidad cultural de cada grupo; y el de revalorizar las culturas indígenas a través de la educación general (Alès 1998).

⁸ Se trata del proyecto PROCOMSIVA (Programa de Formación y Participación Comunitaria al Desarrollo y al Control de la Salud en la Amazonía Venezolana) de la Comisión de la Unión Europea con el ORSTOM (actual IRD), que se desarrolló en 1995-1997 (ver Chiappino J. & C. Alès (eds.) 1996, 1997, Chiappino 1997 y en este volumen).

⁹ Se realizó una serie de 49 folletos publicados bajo el título genérico de "Palabras para promover la salud entre los pueblos amerindios de Venezuela" (Chiappino J. & C. Alès (eds.) 1996).

Las ilustraciones de este libro cuentan la vida cotidiana de las comunidades de cinco sociedades diferentes y, en particular, muestran los esfuerzos desplegados por los especialistas tradicionales, los chamanes, para controlar la salud de su gente. Al mirarlo, los yanomami estuvieron muy extrañados: descubrieron que los demás pueblos amerindios vecinos – que la mayoría de los yanomami desconocen – también tienen chamanes, pero notaron que trabajan de una manera diferente. Así que, de inmediato, dos de los jóvenes que miraban el libro empezaron a traducir, en yanomami, las leyendas en castellano que se encuentran al pie de los dibujos. En realidad, no entendían mucho las sentencias y me pidieron ayuda para traducirlas: como estaban actuando como maestros de escuela en su pueblo, ellos querían utilizarlas para aprender y para enseñar el castellano en sus clases.

Debemos precisar aquí que hay situaciones escolares bien diferenciadas entre los yanomami de Venezuela. Ante todo hay que subrayar que un gran número de comunidades yanomami todavía no tienen acceso a ningún servicio escolar por estar situadas demasiado lejos de los centros misioneros. En la zona del Alto Orinoco se benefician de la red de la Escuela Intercultural Bilingüe Yanomami dependiente del Vicariato de Puerto Ayacucho. Estas escuelas forman parte del proyecto de las misiones salesianas y están oficialmente reconocidas por el Ministerio de Educación.¹⁰ La escolarización está asumida en gran

¹⁰ Se encuentran 4 centros regionales – Ocamo, Mavaca, Mavaquita y Platanal – con 31 maestros para 238 alumnos. Cada centro tiene sus extensiones con escuelas en comunidades. Hay 12 escuelas en total con 15 maestros para 233 alumnos. Según las escuelas, el nivel o grado de educación escolar que se puede conseguir varía. Generalmente las escuelas van hasta el 5° o 7° grado. El nivel más elevado (9° grado) sólo se puede conseguir en la escuela básica "Granja La Esmeralda" que corresponde al

parte por los misioneros y se aplica el decreto de educación intercultural y bilingüe. En contraste, donde se establecieron los misioneros evangelistas, en el Padamo, el Orinoquito y Parima, han tenido una política en la educación relativamente distinta. Organizaron muy temprano una alfabetización muy efectiva, para que los indígenas pudieran leer rápidamente la Biblia, que ellos tradujeron al yanomami. En este contexto la enseñanza del castellano no era parte de sus metas. Se dejó la educación escolar en manos de indígenas ye'kwana, que procedían de otras misiones y que se volvieron maestros del Ministerio de Educación. Es así como en más de veinte años de presencia de maestros oficiales en la zona de Parima B, no lograron hablar castellano ni graduarse.¹¹ Esta situación fue creando a lo largo de los años un sentimiento negativo en las poblaciones y, en razón de la extensión de la zona y del número creciente de comunidades fuera del alcance del aparato escolar, los propios yanomami empezaron a pedir el hacer ellos mismos sus escuelas en sus comunidades. En los años 1996-97, algunas escuelas fueron construidas por los propios yanomami, con el apoyo de la nueva generación de misioneros evangelistas. Esta solución permitió por lo menos que muchos más jóvenes, sin acceso a la

colegio salesiano en la Esmeralda y que dispone de un sistema de internado (Alès 1998).

¹¹ En el área yanomami de Parima y del Orinoquito, hay una sola escuela oficial que está funcionando en Parima B, con 2 maestros de Básica y 1 de Prescolar para respectivamente 30 y 35 alumnos. En la misión de Koyowë, situada en el Orinoquito, había una escuela reconocida por el Ministerio de Educación pero no tiene más maestros oficiales. Ahora esta funcionando con 2 maestros yanomami no oficiales, asesorados por la misión de las Nuevas Tribus, para 40 alumnos. En la área de la Misión Padamo hay 5 escuelas no oficiales. En Koshirowë cuentan con 4 docentes yanomami y dos misioneros para 66 alumnos, en dos comunidades hay 1 maestro yanomami no oficial, en dos otras comunidades dos misioneras dan los cursos (Alès 1998).

escuela, fueran alfabetizados. Sin mucho material, en cada comunidad anteriormente satélite de la misión, se puede realizar lo mismo.¹² Los yanomami de esta zona todavía no hablan muy bien el castellano debido al aislamiento y al contacto reducido con hispanohablantes hasta el principio de los años noventa (cuando se instala una base militar en Parima B). En el año 2000, sólo algunas personas que tenían más contacto con trabajadores no yanomami podían comunicarse en castellano.¹³

Entonces cuando los jóvenes ‘maestros’ yanomami pidieron la traducción en castellano de las leyendas, pensé al momento que estaban interesados sólo en la parte yanomami. Como eso representaba una treintena de láminas, les propuse traducirlas al yanomami para ellos, luego, imprimir varios ejemplares del texto y enviárselos para que los tuvieran como material pedagógico en las escuelas. En realidad pidieron la traducción de la totalidad del corpus de dibujos. Lo que también querían era poder conocer a los demás grupos indígenas pues la mayoría ignora que existen y, cualquiera que sea el caso, o no conocen cuáles son sus costumbres.

Esta situación me hizo recordar la reflexión de un líder de una organización indígena del Estado Bolívar. El escuchó una ponencia mía que trataba sobre la cultura

¹² En Parima B y Parima A, en un área que abarca unas 25 comunidades, hay 4 escuelas yanomami no oficiales con 9 maestros yanomami no oficiales para 180 alumnos, asesoradas por la misión Parima B de las Nuevas Tribus. Hay también algunas comunidades en donde un maestro da las clases sin local particular siendo pocos los alumnos. La formación de unos maestros para su oficialización está actualmente en curso (ver Alès 1998).

¹³ Esta situación está detallada en Alès 2000.

yanomami durante un congreso en Caracas.¹⁴ Al final intervino para decir que, ahora sí, había entendido algo sobre los yanomami y para qué sirve la antropología, que ellos también debían volverse antropólogos para conocer a los pueblos indígenas porque en calidad de representante indígena, era llamado constantemente para arreglar problemas de diversas étnias distintas de la suya que viven en su Estado, aunque él mismo realmente no las conociera. Quería entonces aprender sobre las demás sociedades indígenas para poder entenderlas a fin de estar más capacitado para solucionar sus problemas (él precisó que, varias veces, en su calidad de representante indígena, tiene que gestionar los problemas en particular de los sanuma, un subgrupo de la familia yanomami que vive al lado del Estado Bolívar).

Esta declaración es de mucho peso y tenemos que darle toda la atención que merece. Es un hecho muy constante que los grupos indígenas son llevados a aprender todo sobre la sociedad nacional/occidental pero nunca tienen acceso al conocimiento sobre las otras culturas indígenas presentes en el país que habitan – así como de los grupos amerindios en general. La situación extrema de este esquema de educación unilateral y discriminante acerca de las culturas autóctonas, es la de los grupos más aculturados que ahora están tratando de recuperar sus tradiciones a través de la lectura de los libros etnográficos y de mitos, pues se dan cuenta de la desaparición inexorable de sus conocimientos culturales originales al mismo tiempo que la de los ancianos y de la pérdida de riqueza que eso representa para ellos.

¹⁴ Coloquio Venezolano-Francés de Antropología, Caracas, 1-5 de Octubre 1995, (Alès C. & J. Chiappino (eds.) en prensa).

Entonces, al tomar en cuenta en su totalidad la petición de los yanomami, significó hacer un verdadero libro, con la urgencia de terminarlo rápidamente para realizar su impresión en el marco del programa en curso. Por ello, se decidió retomar, tal cual era, la selección para los demás grupos – hiwi, ye'kwana, arawak y wothiha – y de reforzar la parte yanomami con la realización de más dibujos relativos a la vida cotidiana pues la primera edición se refería más a la salud. Regresamos entonces ahora a las condiciones en las que se efectuó la primera recopilación y su presentación en el libro de 1997.

La recopilación y elección de los dibujos

En primer lugar debemos subrayar que, al principio, los dibujos no se recogieron en función de una publicación tal como aparecen en los libros. Estos fueron recolectados para ilustrar los documentos bilingües de salud intercultural en los cuales no aparecen en su forma original sino en parte, reducidos, o montados con otros, pues vienen para apoyar la comprensión del texto sobre salud.¹⁵ Después de la edición de dichos documentos, se preparó la de los resultados científicos del programa Procomsiva, destinado a los demás investigadores e instituciones en estos campos. Se cumplió el deseo de que el libro pudiera dirigirse y difundirlo hacia un público más grande. De esta forma también fue concebido como una producción instrumental para el público exterior, y como herramienta para facilitar la introducción y la sensibilización acerca de las culturas amerindias amazónicas. Empecé con la idea de poner algunas ilustraciones y de hacer una selección de treinta dibujos, de todas las etnias involucradas, pero no pude cumplir con esta meta de elección. En los dos años de

¹⁵ Ver Chiappino en este volumen.

trabajo en el programa, se había recolectado un corpus de alrededor de quinientos dibujos de todas las etnias, todos igualmente interesantes y preciosos.¹⁶ Era una lástima no darlos a conocer y fue su riqueza en sí y su inmensa sensibilidad lo que me llevó a publicar una importante selección. Realizando este trabajo de selección me di cuenta de que había temas recurrentes – sobre los jardines, las representaciones de la muerte, de las fiestas, etc., presentes para cada sociedad, de manera que se podía mostrar una comparación entre las diferentes culturas. La selección se organizó bajo la forma de un documento temático sobre el mundo cotidiano, la enfermedad y el trabajo de los chamanes y la fiesta ceremonial de cada una de las sociedades y una vez reunidos así, los dibujos se convirtieron en una muestra tan pertinente como para permitir comparaciones y dar una visión coherente y original del carácter global de cada cultura. Se puede leer cada esbozo como un fragmento de un discurso sobre la sociedad, como la expresión de una memoria (Alès 1997a).

¹⁶ En su gran mayoría, dichos documentos han sido elaborados a lo largo de talleres organizados en diferentes comunidades del estado Amazonas. Los talleres se dedicaban a los siguientes temas médicos en el marco del programa participativo Procomsiva; la higiene general, el agua de beber, las diarreas infantiles, la malaria, las afecciones respiratorias agudas, las enfermedades sexualmente transmisibles y el SIDA. Hacían eco a los talleres pluriétnicos de información y reflexión sobre estas grandes endemias que afectan dicha región. La idea que orientó su realización era que cada grupo pudiera ilustrar a su manera los protocolos médicos paralelamente adaptados y traducidos a seis lenguas indígenas sobre los diferentes temas. Se realizaron así varios talleres de dibujo con los poblados hiwi, chase, wothïha, ye'kwana, sanema y yanomami. Aparte de los talleres organizados directamente en las comunidades, unas ilustraciones se recogieron por unos indígenas cuando ocasionalmente viajaban a Puerto Ayacucho.

La idea del libro fue por lo tanto no sólo acceder a una mayor audiencia sino también utilizar el potencial de la facilidad de la 'lectura' de las imágenes. En efecto, su sencillez y su atractivo exotismo pueden permitir a los lectores *entrar profundamente y sin dificultad* en el mundo indígena. Una vez mirado el corpus de dibujos publicado en su integridad, queda en el lector una comprensión nueva de este mundo, que, por mínimo que sea, es muy importante para permitirle pensar favorablemente acerca de los indígenas. Siendo el desconocimiento y la ignorancia de las otras sociedades el factor que provoca en gran parte su rechazo desde su principio, la oportunidad de conocer las culturas diferentes no puede sino favorecer su entendimiento, de allí, su consideración y valorización.

El contenido de las ilustraciones

En las ilustraciones se descubren aspectos de la vida social y ritual tanto en sus rasgos generales – las escenas que ilustran las actividades de producción – como en sus rasgos particulares – las imágenes referidas a la enfermedad, a la muerte, o a la cura terapéutica chamánica. Dichos dibujos representan en sí un testimonio de la historia de los pueblos indígenas que, en este caso, tienen además el mérito – y es un hecho suficientemente significativo como para no señalarlo – de transmitirse a nuestro entendimiento directamente a través del prisma de su propia mirada. De hecho, se trata de una producción que es muy distinta a las fotografías o representaciones gráficas concebidas por personas externas a su cultura.

Sin duda alguna, existe en estos documentos una voluntad cierta de comunicación. Sólo les fueron sugeridos temas generales – cómo se curan las enfermedades, la alegría, la tristeza, la vida cotidiana,

etc. No se les pidió directamente, por ejemplo, que dibujaran tal o cual acción precisa dentro de una práctica. Las escenas que escogieron representar en cuanto a una actividad responden, entonces, a una selección espontánea de los momentos y de las actividades que ellos mismos piensan son representativos de su universo. Los diferentes grupos que participaron en esta experiencia nos abren, de este modo, y poco a poco, su cultura, sus alegrías, sus penas. En la proyección gráfica de una representación mental de su mundo cultural, en resumidas cuentas, toda la especificidad de su sistema de pensamiento está presente, tal como se refleja en la recreación de las escenas de la vida que comunicaron.

Hay cinco pueblos indígenas, como ya lo hemos visto, participando en el libro: los hiwi (guahíbo), los wothíha (piaroa), los arawak - kurripako y chase (piapoco) - los ye'kwana (makiritare) y los yanomami. Para cada uno de ellos las láminas se distribuyen en tres partes: I. El mundo cotidiano; II. La enfermedad y el trabajo de los chamanes; III. La fiesta ceremonial. Cuando hojeamos estas ilustraciones, lo primero que salta a la vista son los diferentes 'estilos' que emanan de cada cultura, independientemente de su grado de aculturación, por otra parte visible en algunas imágenes. Se puede diferenciar un 'estilo' ye'kwana, un 'estilo' wothíha, hiwi, kurripako, yanomami etc. Estas diferencias en la escritura evidencian las disparidades culturales que existen entre dichos grupos, emparentados a familias lingüísticas particulares. Esta singularidad se comprueba, igualmente, en los adornos o las formas de los objetos usuales o rituales cuya especificidad le permite enseguida al conocedor distinguir el origen de un banco o de una cesta.

Sin embargo, cabe insistir en el hecho de que los autores de los dibujos no acostumbran hacerlos sobre papel. Si todos, por poco o bastante tiempo, han

asistido a la escuela más cercana de su comunidad, donde han podido conocer la representación figurativa y la técnica del dibujo a lápiz, no se puede decir que se trate de un ejercicio con el cual muchos de ellos estén familiarizados. Fuera del ámbito escolar, las oportunidades de practicar este tipo de actividad en su medio ambiente cultural son muy pocas. En todas estas culturas, las formas de expresión gráficas son generalmente estilizadas, y los motivos decorativos abstractos o estilizados. Se aplican casi siempre a objetos usuales como de cestería o de alfarería, a objetos de madera como los bancos, zoomorfos o no, a las flechas y a las armas, o a objetos rituales como las maracas y las máscaras, y finalmente, en lo más cotidiano, a los adornos y a las pinturas corporales. La forma de expresión figurativa con la cual han tenido que responder para expresar momentos de la vida social de su cultura es, pues, excepcional. Los resultados obtenidos son, por lo tanto, aún más espectaculares: cuando uno detiene su mirada en los dibujos, descubre una asombrosa preocupación por el detalle¹⁷ (ver Figura 1, 2).

¹⁷ Para una versión más detallada con una descripción de los dibujos y de sus diferencias con el modo de representación occidental, ver Alès 1997a.



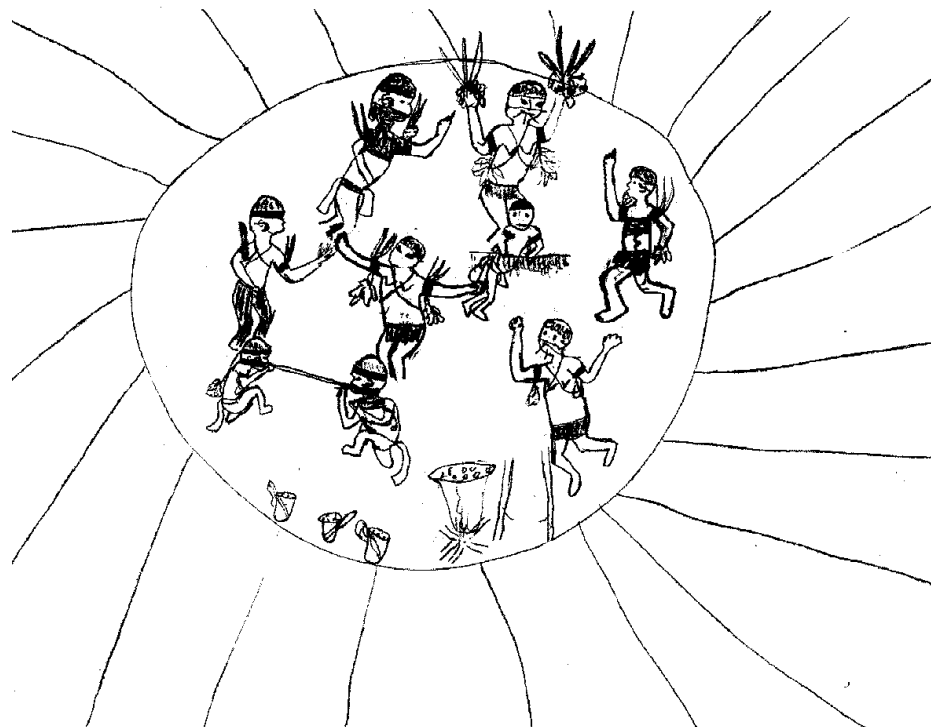
Figura 1

Cuando los hiwi hacen una fiesta para un muerto, cantan y bailan al sonido de las flautas con cachos de venado.

LA FIESTA CEREMONIAL ENTRE LOS YANOMAMI

Yanomamĩ pẽ reahumou

Yanowamõ bã leafumou



Cuando los Yanomami hacen la fiesta "reahu", cocinan alimentos, toman yopo, bailan y se alegran.

Yanomamĩ thẽ pẽ reahumou thẽhẽ pẽ nii tupouhe, pẽ kai epenamou, pẽ kai praiaĩ, pẽ pufi topramayou.

Yanowamõ tã bã leafumou tãjã bã nii dubouje, bã cai ebenamou, bã cai blaõõ, bã bufi doblamayou.

Figura 2

La concepción del libro bilingüe yanomami-castellano

En la preparación de la nueva parte yanomami, se añadieron muchos dibujos de escenas de la vida yanomami que eran pocos en la primera publicación. Estos se realizaron durante talleres improvisados en

dicho momento, donde sólo los interesados eran invitados a dibujar. Indicaré aquí algo de la técnica utilizada para conseguir las imágenes, pues es importante saber que no son hechas al pedido, sino personalmente pensadas por sus autores. La organización de un taller de dibujo sólo debe seguir una regla fundamental, la de la no-directividad. Es decir, nunca se les pidió a los diferentes autores dibujar tal cosa precisa o de tal manera. Las personas deben elegir por sí mismas cómo expresar las formas o la escena que escojan sobre las hojas de papel. Sólo hay que cuidar que, desde un punto de vista técnico, a los dibujantes no les haga falta nada o no tengan ningún problema en la utilización del material, como los lápices, los colores o las hojas de papel. La dimensión relacional colectiva es muy importante durante este tipo de taller, así que se deben evitar los factores que pueden inhibir, como los comentarios acerca de un dibujo en particular. Por ejemplo, no se comenta o se manifiesta una apreciación cualquiera sobre la calidad o el valor estético de un dibujo.¹⁸ Espontáneamente varios yanomami siguen pidiendo el dibujar como actividad cuando estamos de visita entre ellos. El resultado es espectacular, pues los documentos realizados muestran una calidad informativa estupenda y de gran riqueza. Puedo atestiguar que, aún después de más de veinticinco años de estudios con ellos, siempre aprendo de cada uno algún detalle nuevo sobre la cultura yanomami.

En el libro también se incluyó, para información general, una corta presentación de los grupos amerindios representados en las ilustraciones, con su

¹⁸ La técnica utilizada está inspirada por la del psicólogo Arno Stern (comunicación personal, 1974, París) que él usaba en sus talleres de pintura de manera a liberar la expresión pictórica de las representaciones estereotipadas aprendidas con la educación escolar. Esta técnica es muy flexible y puede ser utilizada y adaptada en diferentes contextos.

ubicación territorial al nombrar los ríos donde vive cada uno de ellos, y un mapa de las etnias del Estado Amazonas (Mapa 2). En la parte de los yanomami propiamente dicha se añadió una pequeña introducción presentando, muy brevemente, a sus antepasados, los diferentes subgrupos de la familia yanomami, con sus migraciones y localización actual.¹⁹ Todas las leyendas de los dibujos previos fueron nuevamente escritas teniendo en cuenta los comentarios hechos por los informantes, con un propósito más adaptado a su propia visión de las escenas. También se prepararon sentencias completas en castellano, lo cual no fue el caso en la presentación para el público general. Varios informantes participaron en esta redacción-traducción.

El asunto del alfabeto utilizado para la transcripción de los idiomas orales

Cada vez que se propone la edición de documentos en idioma autóctono, hay que resolver el asunto del alfabeto que se va a usar. En efecto, al problema de las pequeñas diferencias dialectales, que a veces provocan, por lo menos al principio, un rechazo a la lectura de un documento, se debe añadir lo del alfabeto utilizado para transcribir el idioma indígena. Se trata aquí de un problema delicado, siendo que, en todos los grupos, los misioneros de las diferentes órdenes han inculcado sistemas de transcripción diferentes en su respectiva área de influencia. Para algunas sociedades, como la de los wothïha, grupo numéricamente importante y asentado en un territorio muy extenso, se han podido numerar hasta ocho alfabetos distintos. Es un verdadero rompecabezas pues, por una parte, los misioneros entre ellos, e incluso dentro de una misma organización

¹⁹ Se supone que si el libro sigue traducido en los demás idiomas indígenas, también se realizará esta parte de presentación por cada una de las sociedades concernidas.

tienen diferencias y, por otra parte, lingüistas y maestros de escuelas wothïha, rehusan ponerse de acuerdo sobre un solo sistema de transcripción.

Entre los yanomami de Venezuela se encuentran dos alfabetos distintos. En las escuelas salesianas del Alto Orinoco se utiliza un alfabeto que es el mismo que usan más comunmente los antropólogos y lingüistas. Este alfabeto fue el seleccionado después de una reunión sobre los sistemas de escritura entre los indígenas de Venezuela (ver DAI, Ministerio de Educación 1982-83).²⁰ No obstante, como la resolución para elegir este sistema de transcripción nunca fue oficialmente ratificada, los misioneros evangelistas siguieron hasta hace poco difundiendo sus documentos basados sobre otro alfabeto acerca de los yanomami dependiendo de su área de influencia.

Frente a este dilema, para la edición de los folletos bilingües de salud, habíamos elegido el alfabeto de la resolución, que es también el utilizado en el Alto Orinoco, pero se añadió al principio de cada documento en yanomami una tabla de equivalencia de los signos, con una explicación escrita en el alfabeto utilizado en los documentos de las misiones evangelistas. Sin duda, la solución de escribir la versión en los dos alfabetos habría permitido una lectura más cómoda a los yanomami alfabetizados en la zona de influencia evangelista. Pero, como este problema se encontraba en todas las demás lenguas editadas en la misma serie, se trató de pensar en favor de una homogeneización de los alfabetos pues era al interior de una sociedad con poca población ya alfabetizada y con pocos o sin maestros de escuela autóctonos.²¹ Sin detallar más aquí esta cuestión

²⁰ Corresponde al alfabeto indicado en la resolución 83.

²¹ Cualquiera que sea la homogeneización es importante, pues siempre existen razones por preferir un sistema al otro, pero cada

compleja, digamos que para los primeros documentos se hizo una primera elección y otra más para esta edición sobre las culturas indígenas, optando por una doble transcripción, a fin de que los yanomami de Parima pudieran aprender a leer más fácilmente el otro sistema de transcripción de su idioma.

En efecto, después de la distribución de los documentos de salud hechos con el otro alfabeto, los maestros yanomami de Parima pidieron aprenderlo. Hasta el momento sólo habían visto este otro sistema de escritura de su idioma en nuestros cuadernos de campo, dado que sólo las misiones evangelistas les proveían material de lectura, mayormente de índole religioso, en su idioma. Se decidió entonces transcribir el texto de las leyendas de los dibujos en los dos alfabetos de tal forma que pudieran aprender a leer el otro sistema con la

uno sabe que el signo es arbitrario. Resulta que sólo se trata de decidirse por un solo sistema de transcripción de los fonemas por cada lengua, a partir del cual se guarda toda la flexibilidad para respetar las diferencias entre topoclectos y para una evolución en la ortografía. Desde nuestro punto de vista el sistema internacional de transcripción fonética tiene como doble ventaja de permitir a las lenguas autóctonas, por un lado, de ser legibles en todas partes y, por el otro, usar una escritura que no dependa de la lengua del colonizador, lo cual les confiere un estatus de lenguas totalmente apartes, pues ellas no tienen relación con las lenguas latinas o anglosajonas. La resistencia al cambio expresada por los maestros formados en la escuela de tal o cual alfabeto son normales, pero este esfuerzo representaría poco en comparación con el beneficio futuro para la circulación de los documentos escritos en su lengua materna y, como se ha comprobado, los indígenas superan rápidamente esta dificultad suplementaria. A lo largo de los años, con el dialogo que hemos tenido con misioneros evangelistas sobre este asunto, se comprobó la evolución de parte suya acerca de esta situación. Al final de 1999-2000 por ejemplo, ellos estaban procurando cambiar su alfabeto en favor del que está en vigor en las demás escuelas yanomami.

ayuda de la transcripción en la escritura a la cual estaban acostumbrados.

Por lo demás, ya que el libro estaba dirigido a todos los yanomami, era necesario hacer la transcripción de la versión yanomami realizada en la zona de Parima, a la escritura usada en el Alto Orinoco para que también pudiera servir a las comunidades de la red de escuelas salesianas. Pensé tener sólo un trabajo de traducción. Era muy erróneo pensar así. Durante el trabajo con un informante del Alto Orinoco, se reveló que debíamos hacer ciertos cambios en la expresión de tal forma que el ejercicio fue doblemente útil, primero, para ser legible por un número mayor de locutores yanomami y, segundo, para permitir la lectura en los dos alfabetos. El libro entonces se publicó en dos versiones yanomami con los dos alfabetos usados por el momento en el territorio.

La utilización plural del texto por los yanomami

Mientras tanto, varios yanomami, incluso adultos mayores, empezaron a comentar que quisieran que el libro sirviera también para que los niños pudieran aprender a expresarse en castellano y a decir cómo deseaban que los no yanomami se comportaran con ellos. De la manera como ellos lo concibieron, el libro que se estaba haciendo tenía múltiples usos: además de constituir un material de lectura y un material didáctico para conocer las culturas vecinas y para aprender el castellano, también era pensado de un modo que pudiera dirigirse al exterior. En la perspectiva de los yanomami, así como a ellos les gusta mirar los dibujos de la otras culturas indígenas, los dibujos yanomami también deberían ser dirigidos a todos los que no son yanomami.

Uno de los maestros escribió sobre su dibujo representando una joven mujer yanomami: "Ustedes están contentos de conocernos?" (Figura 3). Este dibujo se incluyó al final de la parte yanomami, seguido por el texto acerca del exterior intitulado: "Protegemos nuestra selva". Concibieron que el libro debía, a la vez, permitir a los niños que aprendieran a decir en castellano lo que ellos no logran expresar a los que no hablan el idioma yanomami – pero que sí expresan regularmente adelante de los pocos foráneos hablantes del yanomami, y permitir la lectura de su mensaje por los no yanomami. El texto se redactó con el líder mayor de Parima y con varios adultos. Dice lo siguiente:

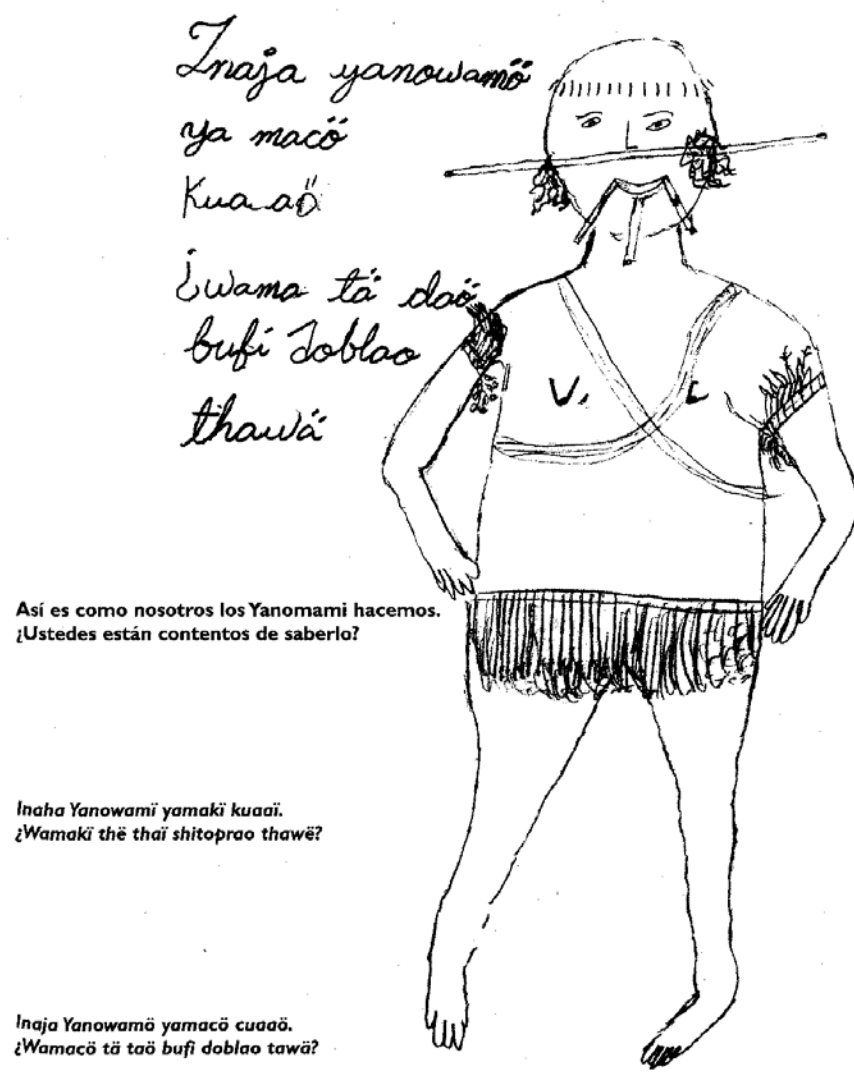


Figura 3

"Queremos dirigirnos a aquellos de ustedes a quienes les gusta venir a visitar la región de los yanomami. Estamos felices de contarles lo que pensamos.

Así es como nosotros los yanomami tenemos nuestras costumbres. Estamos contentos de vivir en la selva. Salimos de viaje por la selva y nos alimentamos de semillas. Nosotros queremos proteger la selva.

Todavía vivimos donde vivieron nuestros antepasados. Así es como ellos hicieron, y así es como nosotros todavía hacemos.

No queremos que otra gente venga aquí. Estamos molestos porque a ellos les gusta tomar fotografías, también es la razón por la que nosotros no vamos al territorio donde viven los criollos.

Aunque no invitamos a los extranjeros ¿por qué otra gente viene de todos modos a nuestro territorio?

No queremos a los turistas: una vez que han tomado nuestras fotografías los extranjeros se ríen de nosotros, es por eso que estamos molestos. No queremos invitarlos porque ellos vienen aunque no quieren ayudar a los yanomami. Es la razón por la cual nos gusta hacer como hicieron nuestros antepasados.

Estamos felices de comer las frutas que crecen en la selva: frutas de los árboles, merey, seje, miel. Guardamos la selva y haciendo eso protegemos nuestro territorio, porque estamos felices de vivir solos.

No queremos ver a los que toman oro, a los que dañan y roban la selva, queremos que se vayan.

Cuando ellos llegaron muchos de nosotros nos enfermamos, muchos yanomami se murieron. Ellos ensucian las aguas y se vuelven peligrosos y muchos de nosotros los yanomami estuvimos enfermos. Ellos mataron a muchos yanomami y también robaron mujeres.

Es por eso que defendemos nuestra selva. No queremos volver a ver a todos los yanomami más y más enfermos.²²

Estamos vestidos con guayucos y no poseemos camisas, aunque no tenemos plata, no somos 'pobrecitos'. No estamos necesitados: hacemos flechas, hacemos casas. Como hacemos conucos vivimos bien y alimentamos bien a nuestros hijos. ¡Si no viviéramos bien hace ya mucho tiempo, nosotros los yanomami habríamos desaparecido!

Los criollos piensan que los yanomami son ignorantes porque no se visten con camisas, pero los yanomami somos igualmente inteligentes. Poseemos el idioma yanomami de la

²² Sobre la masacre de Haximu en 1993 y los discursos de los yanomami referentes al tema, ver Alès 1995 y Alès y Borgès 1977.

misma manera que ustedes poseen el idioma castellano. Comemos carne, pescados, semillas y alimentos vegetales y no comemos crudo, de la misma manera que ustedes comen carne, pescados, frutas y la comida cocida.

Es por eso que de la misma manera que otros no entran en sus casas, no deben venir a nuestras casas. Cuando las mujeres andan solas ustedes no las tocan, como ustedes actúan con sus hijas, sus esposas o sus hermanas, nosotros actuamos.

Si ustedes se comportan correctamente entonces podremos también ser amigos. Así como usted criollo se comporta con amistad con otro criollo, los yanomami y ustedes los criollos podremos ser amigos. Si no tenemos motivos de inquietud, viviremos con tranquilidad, haremos conucos, haremos fiestas. Así viviremos bien.

Aunque piensan que nosotros los yanomami sufrimos, no estamos en pena, nosotros también hacemos como ustedes que tienen muchas comidas; plantamos, cosechamos miel, matamos cacería y comemos muchos pescados.

Porque anteriormente los antepasados no estaban vestidos con camisas, todavía seguimos sin vestirnos arriba. De la misma manera que ellos no se cubrían los pies, todavía seguiremos caminando descalzos, así pensamos. También es perfecto.

Actuamos todavía como los antepasados de los yanomami, estamos felices de seguir actuando de esta manera."²³

En breve, hacen saber que no son ignorantes, que saben vivir y viven bien en su territorio, rechazan a los mineros, a los que les desprecian y se ríen de ellos y a toda la gente que no viene para ayudarles. Piden a los que vienen a su territorio sin estar invitados que, de la misma manera que los yanomami, no entren a sus casas y no toquen a sus mujeres. Por elemental que puede

²³ Ver Alès 1999: 64-65.

parecer esta petición, esto es, no obstante, nada de lo que se puede observar en la práctica localmente. El mensaje es sencillamente su conclusión, de lo que tuvieron que experimentar con el contacto que se hizo en su territorio.

Este mensaje, en algo directo, era una de las primeras oportunidades que tenían para expresarse, pues viven retirados, no hablan el castellano, y hay que tomar en cuenta el hecho de que todas las presencias exógenas, de hecho, les son impuestas. Quieren entender lo que está pasando con esta intrusión, quieren entender lo que pasa más allá de su mundo, quieren controlar su vida y el futuro de sus niños. De acuerdo a los cánones de su cultura, después de haber ‘pirateado’ el sistema de la escuela, los yanomami aprovecharon el trabajo hecho por científicos sociales para ‘apropiarse’ del idioma castellano, visto como el medio de darse acceso a la palabra acerca del mundo de los no yanomami y así tratar de controlar los pasos y acciones de aquellos en su territorio.

El derecho a la expresión de las opiniones que tienen los indígenas, y la forma de cómo lo desean los adultos y padres de los niños decirlos en el idioma de la cultura dominante (de hecho, todos los niños conocen perfectamente la opinión de sus padres en su idioma), no es todavía muy bien conceptualizable por la mayoría de nosotros, incluso entre los que se consideran como los más cercanos de los indígenas. Es muy común para las organizaciones indigenistas de pretender representarles, cuando esta forma de paternalismo mantiene una de las formas de apropiación de nuestra sociedad sobre otros pueblos. Eso da la medida del camino que se tiene que cumplir para lograr una verdadera aceptación de los derechos de las sociedades indígenas, de su acceso a una instrucción respetuosa y adaptada, y de la igualdad en la libertad de expresión en general. Hasta ahora se favorece una expresión sólo

cuando es solicitada por la cultura dominante, y queda en función de sus necesidades, y sólo aceptable cuando es formulada según sus cánones. Es el problema de los representantes indígenas solicitados por los organismos oficiales y que deben reflejar – en la forma y el sentido – el discurso deseado por la sociedad a la cual se dirigen.

La evolución posible de tal documento

La idea sería de hacer también la traducción, por lo menos, para cada pueblo incluido en el libro y de perfeccionar en cada edición la presentación de cada uno de los grupos²⁴. Los documentos con imágenes de salud en sus lenguas son para ellos y deben tener la forma que a ellos les guste. Cada pueblo puede traducir las leyendas y luego es una cuestión de coordinar la publicación. Cada pueblo puede hacer una introducción general a su cultura y reforzar o añadir temas faltantes en la serie de dibujos presentados.

Ya en su presentación actual la versión yanomami-castellano es legible para la mayoría de los grupos pues más de ellos, al revés de los yanomami, entienden el castellano. Varios de los líderes que recibieron el libro dicen que lo leyeron con placer y orgullo, y que les sirve

²⁴ Por lo que se ha comprobado, este libro, que también fue patrocinado por la Dirección de Asuntos Indígenas (D.A.I., Ministerio de Educación), resultó muy bien recibido por parte de organizaciones indígenas, misioneros e indigenistas, y por los propios indígenas, incluso de otras etnias diferentes a las representadas en dicho documento. En el momento de la distribución del libro durante una reunión de preparación de la nueva constitución venezolana, varios de ellos vinieron a decir que querían la versión en su idioma. Una maestra ye'kwana se propuso en seguida traducir el libro al ye'kwana, y representantes wothiha solicitaron también la traducción a su idioma.

para entender mejor a las demás culturas. Este tipo de documento es finalmente, y de manera lógica, adaptado a sus necesidades y legítimos deseos de conocimientos. Su concepto se debe perfeccionar y adaptar según las situaciones diferenciadas que se encuentran entre las sociedades indígenas.

Con la aplicación del bilingüismo, idioma indígena y castellano, no se trata de instruirse a través del filtro único del sistema cultural dominante como la sola alternativa dejada a la propia cultura indígena, sino de disponer de herramientas de conocimiento incluyendo el saber de varias culturas a la vez. La instrucción podría así tomar una vía verdaderamente *interpluricultural*.²⁵

También se debe analizar el hecho que representa una forma ambigua de compromiso entre el universalismo y el diferencialismo. Se contribuye a favorecer la introducción de lo particular en lo general nacional. Se puede pensar en las virtudes del sistema democrático occidental, que el proceso de globalización es ineluctable, pero es esencial permanecer crítico y enfrentarse con las formas de imposición y de colonización interna de las democracias modernas. Louis Dumont (1983:297) subraya bien que pedir a la par, el reconocimiento de la diferencia del Otro y la igualdad es pedir "lo imposible"²⁶, por eso esta lógica

²⁵ Se habla aquí de la interpluriculturalidad a un nivel general. La instrucción podría abarcar no sólo el conocimiento de los pueblos indígenas de un país, sino también el de los demás pueblos autóctonos de América Latina, así como de América del Norte, incluyendo la prehistoria y la historia moderna de los pueblos amerindios.

²⁶ En efecto son dos principios contradictorios, pero se observa asimismo que las democracias modernas incluyen en el "todo" nacional gracias a una jerarquía de valor unos todos parciales (ver Dumont 1983: 296-297, y también Descombes 1999). Por ejemplo, las minorías indígenas están reconocidas como

vuelve en realidad a favorecer las aculturaciones recíprocas entre la sociedad concebida como un estado-nación y las sociedades autóctonas. Corresponde a la búsqueda de compatibilidad entre la toma en cuenta de las particularidades - de índole colectiva y no individual - y el principio de igualdad, pues la manera de acceder a un tal principio es el balancear las desigualdades existentes.²⁷ Esta concepción hace camino, actualmente, en el marco de las constituciones, como la de Venezuela²⁸ y otros países latinoamericanos, que reconocen la nación como multiétnica, pluricultural y plurilingüe²⁹, pero modelos democráticos diferentes se

particularidades culturales en el "todo" nacional, pero a la vez este reconocimiento, les incluye y les subordona al régimen del estado.

²⁷ Esas desigualdades deben ser entendidas como las iniquidades de condiciones resultantes de un proceso de dominación originado en la Conquista y que se tradujo y sigue traducéndose por un proceso de anexión y expoliación de los territorios de pueblos soberanos, así como de imposición arbitraria de una forma de sistema gubernamental exógena.

²⁸ En su *Preámbulo*, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) declara el país como "una sociedad democrática... multiétnica y pluricultural...". En los principios fundamentales, *Artículo 9*, se dice: "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." Para una descripción del proceso de reconocimiento de los derechos indígenas en la constitución venezolana y su texto completo, ver Bello 2000.

²⁹ Este concepto de pluriculturalismo apareció cuando, a partir de 1991, los pueblos indígenas de Ecuador manifestaron su aspiración al reconocimiento de la naturaleza plurinacional del estado, oponiéndose así a la concepción paradigmática del 'estado-nación'. En este contexto, el reconocimiento constitucional de la nación como pluricultural es la forma que toma el compromiso entre la concepción política de la sociedad nacional, de cultura occidental, y la de los pueblos indígenas. No

están por formular a los niveles local, regional y nacional.

Todavía queda un inmenso trabajo por hacer en el campo de la educación de las sociedades modernas sobre las sociedades autóctonas. La educación de toda evidencia puede jugar un papel muy importante para facilitar la comprensión intercultural en las sociedades modernas que, como puede ser en todos los países, poseen unas dimensiones culturales o étnicas complejas. Está bien ilustrado en el caso de Venezuela y de los otros países de América Latina, pero también es verdad para todas los países, cualquier que sean, donde los miembros de las sociedades autóctonas fueron víctimas de graves discriminaciones. En esta tarea, los materiales y documentos didácticos en varias formas pueden ser claves para promover el acercamiento del mundo externo hacia el mundo indígena, así cómo la comunicación intercultural y la tolerancia.

Referencias

Alès C. (1995) "Tierras sagradas y territorios amenazados. Los Yanomami más allá de su doble". En *Amazonas: Modernidad en Tradición*. GTZ-CAIAH-Sada-Amazonas, Caracas: 205-225.

Alès C. (1997) "La vida, la enfermedad y la muerte. Una Iconografía de los Pueblos del Amazonas". En *Del Microscopio a la Maraca*, J. Chiappino & C. Alès (eds.) Caracas: Ex-Libris: 45-224.

obstante se observa que todavía no se llega a un cambio de visión política que integra 'la heterogeneidad socio-cultural en el manejo estatal' y concibe el estado como plurinacional (Viteri 2000: 15).

Alès C. (1998) "Programa de educación para el Proyecto de la Reserva de Biosfera del Alto Orinoco-Casiquiare", PRBAOC, Comunidad Europea/MARNR-SadaAmazonas, Puerto-Ayacucho.

Alès C. (1999) *Las Culturas Indígenas del Amazonas Venezolano*. Caracas: Ex-Libris.

Alès C. (2000) "Escuelas salvajes entre los Yanomami", comunicación preparada por *El Congreso Internacional de Americanistas*, 10-14 de Julio, Warsaw.

Alès C. & M. Borgès (1997) "Los efectos de la invasión minera. Un relato yanomami" En *Del Microscopio a la Maraca*, J. Chiappino & C. Alès (eds.) Caracas: Ex-Libris: 397-400.

Alès C. & J. Chiappino (eds.) (en prensa) *Caminos Cruzados. Ensayos en antropología social, etnoecología y etnoeducación*. Actos del Coloquio Venezolano-Francés de Antropología, 1-5 de Octubre 1995, Caracas.

Bello L. J. (2000) "Los derechos de los Pueblos indígenas en la nueva constitución de Venezuela", *IWGIA-Asuntos Indígenas* 1: 32-35.

Chiappino J. (1997) "Las Piedras celestes. Para una nueva forma de intercambio en el ámbito de la salud ". En *Del Microscopio a la Maraca*. Caracas: Ex-Libris: 292-253.

Chiappino J. & C. Alès (eds.) (1996) Palabras para promover la salud entre los Pueblos Amerindios de Venezuela. Documentos PROCOMSIVA N° 1 a 7, 6 volúmenes [hiwi-, wothiha-, chase-, kurripako-, ye'kwana-, yanomami-castellano], Caracas: C.U.E.

Chiappino J. (1997) *Del Microscopio a la Maraca*. Caracas: Ex-Libris.

Descombes V. (1999) "Louis Dumont ou les outils de la tolérance", *Esprit* 253: 65-85.

Dirección de Asuntos Indígenas (D.A.I.), Ministerio de Educación (1982-83) "Caracterización de las lenguas indígenas venezolanas guahibo, guahijo, kariña, pemón, warao, yanomami, yekuana, yukpa y representación de los alfabetos correspondientes", *Boletín Indigenista Venezolano* 21 (18): 7-77.

Dirección de Asuntos Indígenas (D.A.I.), Ministerio de Educación (1998) *Régimen de Educación Intercultural Bilingüe: Diagnósticos y Propuestas 1998-2000*. Caracas: DAI, Ministerio de Educación.

Dirección de Asuntos Indígenas (D.A.I.), Ministerio de Educación (1999) *La Pertinencia cultural y la equidad: bases para la etnoeducación*. Caracas: DAI, Ministerio de Educación.

Dumont L. (1983) *Essais sur l'individualisme*. Paris: Le Seuil.

Fontanel B. & C. d'Harcourt (1998) *Bébés du monde*. Paris: Editions de la Martinière.

Hugh-Jones S. (1997) "Éducation et culture. Réflexions sur certains développements dans la région colombienne du Pira-Parana", *Cahiers des Amériques Latines* n° 27: 94-121.

Labrador G. (1992) *El Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en la Población Indígena del Territorio Federal Amazonas 1989-1990*. Universidad Nacional Experimental del Tachira (m.s.).

Landaburu J. "La situación de las lenguas indígenas de Colombia: Prolegómenos para una política lingüística viable". En Alès C. & J. Chiappino (eds.) *Caminos Cruzados. Ensayos en antropología social, etnoecología y etnoeducación*. Actos del Coloquio Venezolano-Francés de antropología, 1-5 de Octubre 1995, Caracas. (En prensa).

Mosonyi E.E. (1998) "Veinte años de la educación intercultural bilingüe en Venezuela 1979-1998: logros, deficiencias y nuevos retos". En *Régimen de Educación Intercultural Bilingüe: Diagnósticos y Propuestas 1998-2000*. Caracas: DAI, Ministerio de Educación: 17-32.

Oficina Central de Estadísticas y Informática (O.C.E.I.), República de Venezuela (1993) *Censo Indígena de Venezuela*. Vol. 1, Caracas: OCEI.

Oldham P. (1996) "The Impacts of Development and Indigenous Responses among the Piaroa of the Venezuelan Amazon". Unpublished Ph.D. thesis. University of London.

Seijas H. "El Proyecto Unuma: la capacitación de maestros indígenas para la promoción de la lengua pemon". En Alès C. & J. Chiappino (eds.) *Caminos Cruzados. Ensayos en antropología social, etnoecología y etnoeducación*. Actos del Coloquio Venezolano-Francés de antropología, 1-5 de Octubre 1995, Caracas. (En prensa).

Villalón M.E. (1994) *Educación para indígenas en Venezuela: una crítica razonada*. Caracas: Centro Venezolano de Investigaciones en Antropología y Población (CEVIAP).

Villalón M.E. "Experiencias de la elaboración de materiales de lectura y de desarrollo de una norma escrita en lengua pemón". En Alès C. & J. Chiappino (eds.) *Caminos Cruzados. Ensayos en antropología social, etnoecología y etnoeducación*. Actos del Coloquio Venezolano-Francés de antropología, 1-5 de Octubre 1995, Caracas. (En prensa).

Viteri Gualinga C. (2000) "La fuerza de las primeras naciones", *IWGIA-Asuntos Indígenas* 1: 13-17.