

Emanuele Amodio

Pautas de crianza entre los pueblos indígenas de Venezuela

Jivi, Piaroa, Ye'kuana, Añú, Wayuu y Warao





"En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma" (Artículo 30).

*Convención sobre los Derechos del Niño, 1989
(Ratificada por Venezuela en 1990)*

Emanuele Amodio

*Pautas de crianza de los pueblos
indígenas de Venezuela*

Jivi, Piaroa, Ye'kuana, Añú, Wayuu y Warao

Asistentes de investigación

Yelitza Rivas, Oliver du Arte, David Ibarrola, Luis Pérez,
Fabiola Ortuzar, Gilberto Pérez, Clever Dox, Claudia
Poblete, Yohana Chávez, Isabela Luján y Omar Gómez.

UNICEF

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
Caracas, 2005

Emanuele Amodio
Pautas de crianza de los pueblos indígenas de Venezuela
Jivi, Piaroa, Ye'kuana, Añú, Wayuu y Warao

Primera edición: diciembre 2005
© UNICEF - Caracas, 2005
© Emanuele Amodio - Caracas, 2005

ISBN: 980-6468-48-1
Depósito legal: If64520053003552

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF - Venezuela

Av. Fco. de Miranda, Parque Cristal
Torre Oeste, piso 4
Los Palos Grandes, Caracas, Venezuela
Apartado Postal: 69314. Altamira 1062
Teléfonos: (58-212) 285.83.62 / 287.06.22 / 284.56.48
Fax: (58-212) 286.85.14
E-mail: caracas@unicef.org
<http://www.unicef.org/venezuela/>

Diseño y diagramación: ASHA - Ediciones, Caracas
(asha@gmail.com)

Tiraje: 1000 ejemplares
Impreso por: Editorial La Primera Prueba C.A.
Printed in Venezuela

Portada: Muchacha wayuu (Foto: Nicolás Pineda)
Contraportada: Muchacho ye'kuana (Foto: Jorge Pineda)
Elaboración mapas: Ezequiel Korin

DISTRIBUCIÓN GRATUITA

La opiniones expresadas por el autor son de su exclusiva
responsabilidad y no comprometen a UNICEF.

Republica Bolivariana de Venezuela
*Ley Orgánica para la Protección
del Niño y del Adolescente*
(Caracas, 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 por su propio grupo o cultura. El Estado debe asegurar recursos financieros suficientes que permitan cumplir con esta obligación.

Créditos y agradecimientos

La investigación sobre las Pautas de crianza de algunos pueblos indígenas de Venezuela, impulsada por UNICEF y realizada por la *Asociación Civil ASHA*, ha sido llevada a cabo por un equipo coordinado por Emanuele Amodio, de la Escuela de Antropología (UCV-Caracas) y conformado por los siguientes investigadores, quienes realizaron las estadías de campo en las comunidades indígenas: David Ibarrola (Jivi); Gilberto Pérez, Isabela Luján y Claudia Poblete (Piaroa:); Oliver du Arte y Johana Chávez (Ye'kuana); Fabiola Ortuzar y Omar Gómez (Añú); Luis Pérez (Wayuu); Yelitza Rivas y Clever Dox (Warao).

En la elaboración de los instrumentos de investigación colaboraron activamente los antropólogos Yelitza Rivas y Oliver du Arte, de la Escuela de Antropología (UCV-Caracas), quienes también participaron en la recopilación bibliográfica preliminar, junto a la tesista Marisol López. La organización logística en Puerto Ayacucho fue coordinada por Oskar Pérez de UNICEF. La revisión de estilo fue realizada por María Bethencourt y Carlos Gutiérrez.

Las instituciones que prestaron particularmente su ayuda en la realización de la investigación fueron:

ORPIA (Organización Regional de los Pueblos Indígenas del Amazonas, Puerto Ayacucho); UMAV (Unión Maquiritare Alto Ventuari, Estado Amazonas); JALIANAYA (Asociación de Arte Indígena Wayuu, Estado Zulia); MOCUPA (Movimiento Cultural Paraujano, Estado Zulia); CAICET (Centro Amazónico para la Investigación y Control de Enfermedades Tropicales, Puerto Ayacucho, Estado Amazonas); Zona Educativa, Programa Educación Intercultural Bilingüe (Puerto Ayacucho, Estado Amazonas); Escuela de Antropología (Universidad Central de Venezuela, Caracas); Maestría en Antropología (Universidad del Zulia, Maracaibo).

Las comunidades que nos hospedaron y permitieron la recolección de los datos fueron las siguientes: Macua, jivi (Estado Amazonas); Cacurí, ye'kuana (Estado Amazonas); Paria Grande y San Pablo de Cataniama, piaroa (Estado Amazonas); San Francisco de Guayo y El Moriche, warao (Estado Delta Amacuro); La Gloria y Wichepe, wayuu (Estado Zulia) y las comunidades añú de la Laguna de Sinamaica (Estado Zulia).

Un agradecimiento especial por su apoyo y ayuda a las siguientes personas:

Dario Moreno, Rafucho López y Sunilde Pónare, PEIB, Puerto Ayacucho.
Fresia Poblete, CAICET, Puerto Ayacucho.

Rosana Beria, Oficina Regional de Asuntos Indígenas, Tucupita.

Alexis Alfonso, Coordinador del Programa Regional de TBC, Tucupita.

Alí Fernández, Dirección de Cultura, Universidad del Zulia, Maracaibo.

Contenido

<i>Presentación</i>	09
<i>Introducción</i>	13
1. Identidad, desarrollo infantil y pautas de crianza: Perspectivas teóricas y metodológicas	17
1. Fundamentación y justificación de la investigación	19
2. Presupuestos teóricos de la investigación	25
3. Metodología, técnicas y delimitación de campo	41
3. Pautas de crianza entre los jivi	65
4. Pautas de crianza entre los piaroa	123
5. Pautas de crianza entre los ye'kuana	193
6. Pautas de crianza entre los añú	265
7. Pautas de crianza entre los wayúu	315
8. Pautas de crianza entre los warao	385
9. Pautas de crianza, culturas indígenas e identidad étnica: Una mirada transversal	458
1. El contexto actual de las pautas de crianza indígenas	460
2. Las pautas indígenas de crianza: estado de la cuestión en Venezuela	466
10. Conclusiones y perspectivas	495
<i>Bibliografía general</i>	507
<i>Apéndice: Guía para la recolección de datos de campo</i>	519

Presentación

El presente trabajo nace de la necesidad de contar con información etno-antropológica que contribuya a la construcción de un enfoque intercultural para los programas sociales que se llevan a cabo con niños y niñas indígenas, especialmente en las áreas de salud, nutrición, educación y protección. Se trata de conocer un poco más de cerca los saberes y las prácticas de los pueblos indígenas en torno al nacimiento, la infancia, la identidad, la definición del género, la alimentación, los ritos de pasajes y los procesos educativos, entre otros, siendo todos estos temas relevantes para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF- y para el programa de cooperación con el gobierno de la República Bolivariana de Venezuela, entre cuyos objetivos está el de contribuir a la producción de conocimientos en materia de infancia.

El estudio, dirigido por el antropólogo Emanuele Amodio, ha incluido una fase de amplia revisión de bibliografía etnográfica e histórica sobre los pueblos indígenas de Venezuela, una fase de trabajo de campo en seis grupos étnicos y una de discusión de los resultados con maestros y maestras, líderes comunitarios, mujeres y los mismos niños, niñas y jóvenes. Desde el comienzo, tanto el autor como UNICEF, han aceptado el desafío del “consentimiento informado previo” que las organizaciones indígenas reclaman tanto en el ámbito nacional como internacional, y que los hace partícipes en el proceso de toma de decisiones relativas a la investigación, a sus objetivos y al uso de sus resultados. En este contexto, y a petición de los indígenas que estuvieron participando en el proceso, se decidió elaborar y publicar, además de este libro que incluye todos los aspectos teóricos y metodológicos, una serie de pequeñas monografías etnográficas por cada grupo étnico incluido en la investigación, para que sirva de material de referencia en las comunidades, para madres, padres, maestros, promotores de salud y otros funcionarios públicos.

En los últimos años, los pueblos indígenas del país han tenido un mayor protagonismo y sus derechos han sido reflejados ampliamente en la Constitución. Existe consenso sobre la necesidad de contar con servicios sociales culturalmente más apropiados y son muchas las instituciones del Estado que ya cuentan, en su seno, con profesionales indígenas, cuyo desafío es asegurar una mayor relevancia y pertinencia de las intervenciones públicas en comunidades indígenas, así como un enfoque intercultural que permita un enriquecimiento mutuo de las culturas y grupos sociales en contacto. Este desafío, sin embargo, no es fácil, ya que varios siglos de exclusión y dominación han marcado profundamente las relaciones entre grupos culturalmente diferenciados. De allí la importancia de procesos investigativos como el que aquí presentamos que, además de contribuir a la producción de conocimientos sobre patrones de crianza, también se convierten en una herramienta para el empoderamiento de hombres y mujeres indígenas.

UNICEF, en sintonía con los hallazgos más recientes de la psicología, asigna una importancia fundamental a los primeros años de vida de niños y niñas. La mayor parte del desarrollo de la personalidad ocurre antes de que el niño cumpla seis años y por ello es tan importante atender a este grupo poblacional. Considerando que en sociedades tan desiguales como las latinoamericanas, asumir un enfoque de derechos humanos implica asegurar la igualdad de condiciones y no solo la igualdad de oportunidades, al asignar una mayor y mejor atención a esta primera etapa de la vida, los organismos del Estado, las familias, las organizaciones indígenas y la sociedad en su conjunto sientan las bases para un desarrollo individual y social más humano.

Como se verá en estas páginas, no siempre los patrones de crianza indígena se han mantenido en el transcurso del tiempo, habiéndose modificado por la influencia de agentes externos a la comunidad, por el desarrollo interno de cada cultura o por cambios circunstanciales ocurridos en el ambiente. Por otro lado, a veces son los mismos indígenas quienes adoptan estilos de vida diferentes a aquellos transmitidos por sus abuelos, sin darse cuenta que pueden afectar el desarrollo infantil. Este es el caso por ejemplo, de la disminución de la práctica de la lactancia materna, principalmente en contextos urbanos y peri/urbanos. Por otro lado, también

es preciso reconocer que no todos los saberes y prácticas tradicionales son necesariamente los mejores para el niño y la niña, como es el caso, por ejemplo, de la costumbre de algunos pueblos indígenas de evitar la ingesta del calostro de parte de los recién nacidos. Entonces ¿Cómo ir construyendo un nuevo enfoque intercultural en materia de educación y salud? ¿Quién decide finalmente lo que es válido y lo que no lo es, cuando se trata de planificar proyectos en áreas indígenas? Para UNICEF es de vital importancia la participación de los mismos indígenas y sus organizaciones en los asuntos que les atañen. Esta participación sin embargo debe incluir siempre y cada vez más a mujeres, niños, niñas y adolescentes.

Esperamos que esta publicación contribuya a un más profundo conocimiento del desarrollo infantil desde la perspectiva indígena, que sirva de estímulo al mundo académico, a instituciones públicas y privadas y a las mismas organizaciones indígenas para seguir profundizando temas tan relevantes para la supervivencia y el desarrollo de las culturas y sociedades indígenas, siendo que, lamentablemente, son pocos los trabajos socio-antropológicos y etnográficos dedicados a esta primera etapa del ciclo vital. En este sentido, queremos agradecer al autor por haber involucrado, en la recolección de los datos en el terreno, a jóvenes estudiantes y graduados universitarios de antropología de la Universidad Central de Venezuela y de la Maestría en antropología de la Universidad de Zulia. En todos ellos esperamos haber despertado el interés necesario para continuar investigando estos temas, en la perspectiva de una antropología aplicada a los cambios sociales que se están produciendo.

Finalmente nuestro mayor agradecimiento a los hombres y mujeres Jivi, Piaroa, Ye'kuana, Añú, Wayuu y Warao sin cuyo apoyo este trabajo no hubiera sido posible. Con ellos UNICEF espera poder traducir estos conocimientos en orientaciones para mejorar cualitativamente los servicios sociales referidos a los niños y niñas indígenas más pequeños.

Anna Lucia D'Emilio
Representante UNICEF - Venezuela

Introducción

La construcción de un tema de investigación deriva de múltiples factores y exigencias, determinados principalmente por intereses y necesidades que cada momento histórico expresa. Según sean los acontecimientos históricos por los que transita una determinada sociedad, objetos y sujetos aparecen con fuerza a la percepción social, mientras otros son obliterados. De algunas cosas no se habla o no es interesante hacerlo, por lo menos hasta que no se produce una crisis con una fuerza que obliga a los gobiernos y a los grupos sociales a tomar en consideración los problemas para resolverlos o para escamotearlos.

A lo largo del siglo XX, los grupos indígenas americanos han adquirido un mayor protagonismo gracias a la presión que han ejercido en las distintas realidades nacionales e internacionales. Este hecho ha impulsado nuevas formas organizativas, favorecidas también por una nueva sensibilidad indigenista por parte de grupos no indígenas, lo que les ha permitido una novedosa subjetividad histórica. Los indígenas americanos, así, reaparecen en el «horizonte historiográfico» occidental con una identidad política nueva, intentando ocupar el lugar social y cultural que les ha sido negado a lo largo de toda la historia de la conquista y colonización del continente americano.

De la misma manera y paralelamente, en el mismo contexto occidental, más en su centro que en sus periferias, otros sujetos han adquirido un lugar en el pensamiento y en las representaciones sociales, obligando a intelectuales e instituciones a tomarlos en cuenta. Se trata de los niños y niñas, quienes emergen desde el interior mismo de las sociedades occidentales, con una nueva identidad y con novedosas formas de representación. Esta consideración puede aparecer extemporánea, ya que ellos son, obviamente, constituyentes fundamentales en la reproducción

de todas las sociedades y culturas. Sin embargo, cada época les destina un «lugar antropológico» coherente con su sentir y, en el caso occidental, la modernidad les asigna uno nuevo: ser sujetos de políticas educativas y cuidados especiales para conformarlos, más o menos rígidamente, a los requerimientos de una sociedad de clase basada en un modo de producción capitalista. Las nuevas concepciones terminaron por producir nuevas sensibilidades alrededor de la vivencia infantil -piénsese en el lugar ocupado por la infancia en la teoría psicoanalítica- lo cual posibilitó considerar a niños y niñas como sujetos y actores con derechos, sobre todo frente a la violencia más o menos solapadas que los adultos ejercen sobre ellos, cuyas condiciones físicas y psicológicas impiden su auto-defensa y la producción de la fuerza necesaria para hacer respetar sus necesidades.

De esta manera, niños e indígenas, los primeros desde *dentro* de los grupos sociales locales; los segundos, desde el *fuera* del discurso artificialmente impulsado por los pedidos del investigador, se encuentran y se cruzan en nuestra mesa de trabajo reclamando un lugar de reflexión y de acción. De allí la pregunta: ¿Cuál es la situación actual de los niños y niñas indígenas, en el contexto de la crisis económica y social que viven los pueblos amerindios?

Fácil sería negar el problema en consideración de que las sociedades indígenas tienen un cuidado especial de los niños y niñas. Aun si esto es verdad, como intentaremos demostrar, la inclusión problemática de estos pueblos en las realidades nacionales golpea negativamente a la infancia indígena, por lo menos en dos aspectos importantes de su existencia:

1. La crisis de las economías indígenas tradicionales, aunada a la precariedad de la asistencia médica occidental, produce grandes problemas de desnutrición y enfermedad en la infancia indígena, lo que obliga a tomar en cuenta seriamente la posibilidad de supervivencia de muchos de los grupos indígenas en contacto permanente con las sociedades occidentales locales.
2. La fragmentación de los sistemas sociales indígenas, inducida directa o indirectamente por el contacto permanente con el entorno no indígena, perturba los sistemas tradicionales de socialización de la infancia, lo que repercute negativamente tanto en la transmisión del saber cultural propio de cada grupo, como en la construcción de las identidades.

Estas dos realidades dan al problema un carácter de particular urgencia, sentido muy profundamente por los mismos pueblos indígenas, que reclaman del Estado y de sus instituciones una atención adecuada y digna, al mismo tiempo que quieren ser protagonistas de cualquier acción, cansados ya desde hace tiempo de proyectos y planes que les caen encima sin ni siquiera ser consultados.

A partir de estas consideraciones nace el proyecto *Pautas de crianza entre los pueblos indígenas de Venezuela*, impulsado por UNICEF de Venezuela, presente en el territorio venezolano con programas de apoyo a los pueblos indígenas y, en especial, a su infancia, a la cual dedica su atención tanto en el ámbito nacional como en el ámbito internacional. En este sentido, la tarea que nos fue encomendada consistió en la recopilación de datos etnográficos sobre los sistemas de crianzas de los niños y niñas en las diferentes sociedades indígenas del país, con la finalidad de elaborar una base de referencia fundamental para la elaboración de proyectos destinados a este sector de la población nacional.

Se trataba de identificar el “lugar” social y cultural ocupado por niños y niñas en cada una de las sociedades estudiadas, teniendo en cuenta la diferenciación por género y la existencia de estadios de crecimiento que cada cultura establece de manera particular. De igual forma, una atención particular dimos a la relación entre padres e hijos, con especial énfasis en los procesos de socialización, sobre todo para identificar las formas de transmisión del saber indígena y sus posibles crisis. En este sentido, tratamos de hacer un reconocimiento no sólo de las realidades más tradicionales de cada pueblo, sino también de las más afectadas por la influencia aculturativa de la sociedad envolvente, específicamente en el caso de la presencia de comunidades indígenas integradas en ámbitos urbanos criollos, con la finalidad de identificar la dirección del cambio y los diferentes problemas que estos grupos enfrentan.

En el contexto venezolano, poca ha sido la atención prestada por la comunidad antropológica a la infancia indígena, lo que resulta grave, considerando la importancia que este segmento de las poblaciones reviste en la constitución social y cultural de esta sociedad. De allí también la necesidad de una contribución antropológica en este sentido, capaz de

analizar e interpretar la influencia directa de los procesos sociales y culturales sobre la vivencia de los niños, incluyendo salud y enfermedad, socialización y enculturación, aprendizaje de saberes tradicionales y saberes occidentales, entre otros aspectos. Estos temas asumen particular importancia cuando las sociedades están sometidas a presiones externas que las inducen al cambio social y cultural, siendo esta la situación que hasta ahora han vivido los grupos indígenas, aun cuando en algunos casos se puede observar un progresivo cambio de tendencia de los gobiernos, tanto nacional como local. Sin embargo, el problema no es solamente político y de gobierno, sino que atañe a la relación entre indígenas y no indígenas en el ámbito local: allí donde la convivencia cotidiana no consigue producir en la población criolla un cambio de percepción hacia los vecinos de lengua y cultura diferentes, ya que no han sido formados y educados a respetar el mundo indígena y, por consecuencia, a no entenderlo.

Finalmente, los destinatarios de nuestra investigación, además de la institución patrocinante, son los mismos pueblos indígenas involucrados, concretamente sus organizaciones locales y regionales, ya que son estos grupos los que están conduciendo las luchas para ver reconocidos los derechos de sus pueblos. Pero, como veremos, no se trata solamente de entregar un informe y dejarlo a su destino. Hemos pretendido también incorporar, en la discusión de los datos recolectados, a los líderes de las distintas comunidades y organizaciones indígenas involucrados, con la finalidad de lograr, junto a instituciones públicas y privadas, la elaboración de políticas en beneficio de la infancia indígena, con la participación de los propios sujetos y actores de tales comunidades y organizaciones, que han de protagonizar y seguir salvaguardando los intereses de sus niños y niñas, sin los cuales no sería posible pensar la supervivencia misma de sus pueblos. Así que, este informe debe considerarse solamente como una fase de un trabajo más amplio que debe desembocar en una práctica de colaboración entre personas e instituciones preocupadas por el destino de los pueblos indígenas de Venezuela, puesto que su digna vivencia determina también el valor de la de los demás.

-1-

**Identidad, desarrollo infantil
y pautas de crianza**
Perspectivas teóricas y metodológicas

1. Fundamentación y justificación de la investigación

Si aceptamos que cada sociedad produce una representación propia y particular del mundo, resulta consecuente que también su manera de considerar las relaciones entre adultos y niños y, en general, la definición del lugar cultural ocupado por ellos sea específica de cada cultura. Por esto, cada situación es particular y las condiciones de existencia de los niños varían según el tipo de sociedad y elaboración cultural. En este sentido, es difícil y hasta contradictorio pensar en condiciones ideales de existencia de los niños, ya que estas pueden ser definidas cabalmente sólo en relación con las expectativas de cada sociedad, adaptadas a su idea del hombre y de la mujer ideal. Así, encontramos sociedades donde los niños y las niñas comienzan a trabajar en edad muy temprana, mientras en otras lo hacen en la adolescencia; en otros ámbitos, en algunos grupos los niños pueden participar en las conversaciones de los adultos, mientras en otros les es prohibido hablar. Esta diversidad puede darse también en el contexto interno de una misma sociedad, particularmente las estratificadas, donde la condición de vida de los niños y niñas puede variar enormemente según la posibilidad de acceso a los recursos económicos y culturales y al lugar que cada familia ocupa en la pirámide social.

Este panorama impone, en una primera aproximación, un cierto grado de relativismo, ya que no se puede, por una parte, reafirmar la necesidad del respeto cultural y, por la otra, pretender tomar decisiones sobre las reglas locales de crianza a partir de una idea occidental de infancia, auto-percibida e impuesta como universal. De hecho, históricamente, misioneros y funcionarios públicos han visto de manera negativa muchas prácticas de crianza de los pueblos indígenas americanos obligándolos, cuando su poder e influencia lo ha permitido, a cambios radicales que han puesto en crisis la evolución de los niños hacia una identidad de adultos integrada en su

cultura. Es suficiente aquí la referencia a la desaparición de las tablillas para las deformaciones craneales o de los rituales de paso que permiten, a veces de manera dura, a los niños y niñas transitar del mundo infantil al de los adultos.

Más allá de las pretensiones del Occidente, que evidentemente rechazamos, es necesario preguntarse si es posible definir de manera general las condiciones óptimas para el desarrollo de la infancia o, al contrario, esta posibilidad está negada por el mismo hecho de que lo «óptimo» no puede definirse sino dentro de las constelaciones de valores de cada grupo. Esta cuestión puede resolverse si tomamos en consideración que, cualquiera que sea la sociedad, podemos identificar algunos elementos comunes derivados tanto de la necesidad de protección de los niños y niñas como de la función que se le atribuye en el plan general de reproducción biológica, social y cultural de cada sociedad. Estos dos aspectos de la existencia de los niños pueden servir de brújula al momento de definir unos principios generales, como lo pueden ser la necesidad de protección, alimentación y educación, entre otros. De hecho, no puede existir sociedad donde estos aspectos de la vida infantil no se realicen, ya que, si así fuera, esa sociedad no conseguiría reproducirse biológica y culturalmente.

La necesidad de reafirmar los derechos de los niños interesa particularmente a las sociedades de masa, determinadas directa o indirectamente por el capitalismo, y menos a las pequeñas sociedades de tipo segmentario, como es el caso de los pueblos indígenas americanos. Esta diferencia tiene que ver con el tipo de reglas sociales que cada sociedad pone en acción frente a las necesidades de los niños, derivadas de la particular representación del mundo y, sobre todo, del tamaño poblacional que impone a las pequeñas sociedades un cuidado especial a los niños para garantizar su reproducción en cuanto sociedad. En las sociedades de masa esta necesidad está resuelta de antemano por el gran tamaño poblacional y la existencia de clases diferentes que permiten una variabilidad de las pautas de crianza sin por esto afectar la reproducción global de la sociedad. Es por esto, por ejemplo, que las sociedades capitalistas pueden dramáticamente permitirse el lujo de explotar laboralmente a los niños y aceptar un alto grado de mortalidad sin correr el peligro de llegar a producir su propia extinción.

Estas situaciones se reproducen también en sociedades no occidentales caracterizadas por una rígida estratificación que permite la atribución de derechos a los niños y niñas de un grupo social y no a los de otro. Es el caso de los niños iraníes, hindúes o nepaleses obligados desde muy jóvenes a tejer manualmente tapetes tradicionales destinados fundamentalmente al mercado rico del Occidente, explotando la posibilidad que sus pequeños dedos tienen para la multiplicación de los nudos por centímetro cuadrado. Naturalmente, se trata de los niños y niñas de las castas más bajas y lo mismo pasa con los niños de escasos recursos obligados a buscar su sustento en los basureros de las grandes metrópolis del mundo globalizado.

Aunque estas situaciones no se presentan tradicionalmente entre los pueblos indígenas de América latina, el acelerado proceso de cambio y transculturación a los que están sometidos, las hace también posible en sus comunidades. Estas transformaciones, de las cuales ningún grupo indígena está completamente excluido, nos imponen tomar en consideración que las actuales pautas de crianza de los pueblos indígenas en contacto permanente con la sociedad criolla local han sido afectadas e influenciadas en diferentes grados y ámbitos. Con esto no estamos sugiriendo que se trata de una occidentalización que desvirtúa completamente el sentido de las prácticas tradicionales; si así fuera, allí donde esto se realizara completamente, la identidad indígena no se reproduciría y ese pueblo estaría destinado a desaparecer en cuanto diferente. Está claro que, cuando la reafirmación de la diferencia étnica es genérica y sin referentes culturales fuertes, ya la crisis de reproducción de las pautas tradicionales ha alcanzado niveles profundos y de difícil recuperación, como es el caso de grupos indígenas que desde muchos años viven en territorios urbanos criollos.

La consciencia de esta situación generalizada en el ámbito global ha crecido durante el siglo XX, tanto dentro de los países occidentales como en el resto del planeta afectado por el capitalismo y la globalización. Es en 1924 cuando, a través de la *Declaración de los derechos de los niños* –votada por la quinta Asamblea de la Liga de las Naciones–, se presentan por primera vez los cinco principios básicos de los derechos infantiles en cuanto a su desarrollo físico y mental. En 1959, se le añade a esta *Declaración* el derecho que tienen los niños y las niñas a no ser discriminados, a tener un nombre y una nacionalidad. Sin embargo, no es hasta 1989 cuando, derivada de la

Declaración universal de los derechos del hombre, la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York aprueba la *Convención internacional de los derechos de los niños*; y es en 1990 que se produce el primer instrumento con valor jurídico internacional que ha sido ratificado hasta ahora por todos los países del mundo, menos Somalia y Estados Unidos. Es evidente que la simple ratificación de la *Convención*, que implica su valor de ley en el ámbito local, no garantiza la defensa explícita de los derechos de los niños, pero permite su utilización por parte de aquellas organizaciones que necesitan un asidero jurídico para llevar al frente su lucha en favor de la infancia.

La *Convención* de la ONU de 1989 aportó algo nuevo respecto a las anteriores *Declaraciones*, elaboradas a partir de la sensibilidad y del derecho occidental: una atención especial a la diversidad cultural y lingüística de las sociedades diferentes del Occidente y, por consecuencia, la necesidad de tomar en cuenta las características étnicas de las pautas de crianza de cada sociedad, incluyendo una llamada sobre los problemas de identidad que estas implican.

En el mismo *Preámbulo* de la Convención de 1989 se atribuyen a los niños y adolescentes (de 0 a 18 años) los mismos derechos de los adultos, sobre todo en lo que se refiere al respeto “sin distinción de algún tipo, particularmente de raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política o de cualquier otra opinión de origen nacional o social, de riqueza, de nacimiento o de cualquier otra circunstancia”. Fundamentalmente, la *Convención* identificaba cuatro núcleos importantes a ser tomados en consideración: supervivencia de los niños y adolescentes; desarrollo armónico; protección por parte de las instituciones públicas y participación en la vida social y cultural de sus pueblos.

Por lo que se refiere al respeto de la diferencia y, por ende, a la necesidad de mantener los recorridos formativos particulares de cada grupo cultural, sin por esto excluir el aporte de otras sociedades y otras culturas, la *Convención* reafirma en su artículo 2 la necesidad de no discriminar a los niños por “su origen nacional, étnico y social”; mientras que el artículo 8 obliga a los Estados a “respetar los derechos del niño a preservar su identidad, incluyendo su nacionalidad, su nombre y sus relaciones familiares”, atribuyendo a los padres o a la “familia extendida” el deber de cuidar estos aspectos de los derechos infantiles (artículo 5).

Sobre la educación de la infancia, la *Convención* impone la necesidad de “desarrollar en el niño el respeto hacia sus padres, su identidad, su lengua y sus valores culturales” (artículo #29), haciendo particular hincapié en la existencia, en un mismo Estado, de realidades étnicas y culturales diferentes de las dominantes. Asimismo, el artículo #30 señala:

«En los estados donde existen minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen autóctono, un niño autóctono o que pertenece a una de estas minorías no puede ser privado del derecho de tener una propia vida cultural, de profesar o de practicar su religión o de utilizar su lengua junto a los otros miembros de su grupo».

Una vez ratificada la *Convención* de 1989, el Estado venezolano se comprometió a aplicar sus principios y respetar los derechos de la infancia que allí se definen. Aunque en 1980 se había promulgado una “Ley tutelar del menor”, con la promulgación de la “Ley orgánica para la protección del niño y del adolescente” (LOPNA), vigente desde el año 2000, los principios de la Convención de la ONU son realmente integrados a la legislación venezolana, lo que es reconocido explícitamente en la *Exposición de motivos* de la nueva Ley. Esto implica que la Ley del 2000 asume completamente los derechos allí consignados en materia de protección y educación de los niños (0-12 años) y de los adolescentes (13-18 años). De la misma manera, les atribuye los derechos de pensamiento, consciencia y religión (Artículo #35):

«Todos los niños y adolescentes tienen derecho a la libertad de pensamiento, consciencia y religión. Los padres, representantes o responsables tienen el derecho y el deber de orientar a los niños y adolescentes en el ejercicio de este derecho, de modo que contribuya a su desarrollo integral».

Por lo que se refiere específicamente a los pueblos indígenas, en coherencia con la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* promulgada en 1999, la *Ley Orgánica* hace una referencia específica a los derechos de los niños y adolescentes indígenas (Artículo 36):

«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 aquellos pertenecientes a minorías étnicas, religiosas, lingüísticas o indígenas».

Aunque hay muchas secciones de la *Ley Orgánica* que pueden aplicarse también a los pueblos indígenas de Venezuela, particularmente cuando se refiere a los derechos y deberes de los padres, es necesario utilizar el artículo 36 como referente para cualquier acción que tenga como destinatario a los niños y niñas indígenas y, en concreto, a las pautas de crianzas que los diferentes grupos étnicos han desarrollado en coherencia con su cultura y modo de vida específicos.

Esos referentes jurídicos no son claramente suficientes para que los niños y niñas vean respetados sus derechos; pero, por su función de marco legal, constituyen un importante instrumento para lograr su defensa. En el caso de los pueblos indígenas, a esos planteamientos generales, se añade el marco general de la misma *Constitución*, sobre todo cuando reafirma que el Estado venezolano es multiétnico y multicultural y dedica todo el capítulo VIII a estas poblaciones, amparando su existencia y su diferencia cultural y lingüística.

«Artículo 121. Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados y 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».

Este reconocimiento explícito de la diferencia cultural, ejemplo constitucional poco frecuente de respeto hacia los pueblos indígenas, ha sido determinado por la participación indígena en los procesos constituyentes y es el resultado de una confrontación que los ha visto y hecho protagonistas. Es a partir de este logro que los mismos pueblos indígenas reclaman un papel protagónico en los asuntos que se refieren a su existencia y destino, incluyendo su saber y el estudio que de él se realiza por parte de investigadores no indígenas.

2. Presupuestos teóricos de la investigación

2.1. *Hacia una antropología de la infancia*

La historia de la infancia, campo de estudio reciente derivado de *la Escuela de los Annales* y, especialmente, de los estudios de Philippe Ariés (1987), ha puesto en tela de juicio las concepciones que los historiadores y científicos sociales utilizan cotidianamente en su actividad investigativa y didáctica, cuando subestiman completamente el lugar real ocupado por la los niños y niñas en la historia de las sociedades, confundiendo además la realidad concreta experimentada por los niños y las niñas con la «infancia», es decir, el complejo de ideas, imágenes y representaciones que cada sociedad se hace de ellos (cf. Cunningham, 1995). De hecho, los niños no hablan sino que son *hablados* por los padres, las maestras, los curas, las monjas y hasta los políticos, sin considerar los teóricos de la educación cuyos recuerdos sirven, a menudo, más que la experiencia directa y la investigación social y pedagógica, como brújula para sus reflexiones educativas. Como escriben Fe Bajo y José Luis Beltrán:

«Los niños, seres concretos y diferentes entre sí, han sido marcados por las circunstancias de su entorno y por los valores de su época. Su propia existencia podía ser negada por los mayores o recibida con alegría, pues estos grandes desposeídos no eran dueños siquiera de su propio derecho a la vida, como tampoco lo han sido de su propio reflejo en los documentos históricos» (Bajo y Beltrán, 1998: 11).

Estos sujetos, históricamente negados, por su misma importancia en la reproducción biológica y social de las sociedades, son «pensados» por los adultos con relación a su contexto de acción y sus premisas culturales, derivadas de la representación particular que de los niños ha elaborado históricamente cada grupo social o sociedad. Esta representación es histórica,

en el sentido de que es producida a partir de acontecimientos específicos y vivencias particulares, aunque se presenta a la consciencia de los individuos como «natural», válida más allá de los contextos locales y de las épocas, a través de un proceso de «naturalización de la historia» que permite a las sociedades opacar sus motivaciones y formas profundas a la percepción de sus mismos integrantes.

Estos problemas epistemológicos generales en el estudio de la vida de la infancia se vuelven más complejos cuando éstos pertenecen a sociedades extra-occidentales, particularmente las indígenas americanas. De hecho, investigar las prácticas culturales de pueblos diferentes de los occidentales implica, antes que nada, tener claro que durante los últimos siglos el Occidente ilustrado, el de la Modernidad, se ha asumido a sí mismo como centro de referencia para percibir y representar las culturas de las otras sociedades. De esta manera, ha categorizado a los otros como *salvajes* o *primitivos* y, en su versión académica, hasta de *prelógicos*. Lo de «primitivos» permite al Occidente auto-proponerse como modelo realizado de sociedad, imponiendo implícita y explícitamente el recorrido que esas sociedades deberían cumplir para desplegar su propia humanidad.

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

En realidad y desde una perspectiva antropológica, aun cuando se acepte que algunas características del desarrollo psicológico pueden considerarse válidas para toda la humanidad, cada sociedad tiene una representación

propia de lo que es el “hombre” y la “mujer”, además de definir los elementos y comportamientos que localmente se consideran “normales”. A partir de esta conclusión relativista, por lo menos en el ámbito metodológico, es posible pensar el crecimiento psicológico y cultural de los niños como un proceso característico de cada sociedad ya que, para llegar al “adulto deseable», esta produce toda una serie de prácticas a través de las cuales los infantes, diferenciados por género, puedan ser «transformados» en personas perfectamente integradas con el resto de la población local. En este sentido, como bien lo ha indicado la escuela de «personalidad y cultura» en el siglo pasado, solamente después de la identificación particular de los recorridos formativos y enculturativos de cada sociedad, es posible desarrollar una perspectiva comparada que nos permita identificar semejanzas y diferencias en cada una de las formas, así como el valor y la función de cada una de las etapas que las conforman.

Los postulados, ya ampliamente demostrados, que orientaron las investigaciones de campo de la Escuela de «Personalidad y Cultura» son los siguientes:

1. «Que las experiencias tempranas del individuo ejercen un efecto duradero sobre su personalidad, especialmente sobre el desarrollo de sus sistemas proyectivos».
2. «Que experiencias similares tienden a producir configuraciones similares en la personalidad de los individuos que se sujetan a ellas».
3. «Que las técnicas que los miembros de una sociedad cualquiera emplean en el cuidado y en la crianza de los niños, son modeladas culturalmente y tienden a ser semejantes, aunque nunca idénticas, para las diversas familias que forman dicha sociedad».
4. «Que las técnicas, modeladas culturalmente para el cuidado y crianza de los niños, difieren de una sociedad a otra» (Linton, 1955: 9).

De esta manera, por lo que se refiere al conocimiento antropológico, es posible pensar cada grupo humano como un “caso específico” a partir del cual se puede averiguar cómo las pautas culturales participan directamente en la construcción y desarrollo de la personalidad individual (cf. Leaf, 1974). Por otro lado, considerando las transformaciones más o menos inducidas que sufren las sociedades extra-occidentales, es viable

identificar cuáles son las prácticas tradicionales que ya no funcionan frente a los cambios que tales sociedades sufren debido a las presiones ejercidas por los procesos de globalización, y cuáles han sido las respuestas que cada grupo étnico ha producido ante esta situación a los fines de solventar los problemas de socialización de sus niños.

Más allá de algunos casos interesantes, generalmente los antropólogos se han interesado poco en la vida de los niños, dejando este campo a los psicólogos y educadores quienes, vale la pena repetirlo, investigan fundamentalmente su desarrollo dentro de la cultura a la cual ellos mismos pertenecen. Esto vale para los psicólogos clínicos, los piagetianos y los psicoanalistas, aunque en el primer caso el intento desesperado es el de «hacer ciencia», según el modelo positivista de las ciencias «duras». Pertenecer a la misma sociedad del objeto investigado implica consecuencias que pueden condicionar pesadamente los resultados de cualquier investigación, sobre todo cuando se trata de ámbitos que resuenan fuertemente en el inconsciente y en el imaginario de los mismos investigadores, quienes fueron niños alguna vez y, probablemente, tienen hijos, lo que deberían tenerse en cuenta al momento de calibrar el valor de una contribución científica.

Es el caso de Freud con su psicoanálisis, quien precisamente centra todo su núcleo teórico y terapéutico sobre la importancia que tienen los primeros años de vida en el desarrollo de la personalidad e identidad de los hombres y de las mujeres. De hecho, la propuesta freudiana nace fundamentalmente de su auto-análisis y, posteriormente, de los productos culturales de la cultura occidental que le sirvieron de referente al momento de hurgar en el inconsciente de sus pacientes (cf. Freud, 1973).

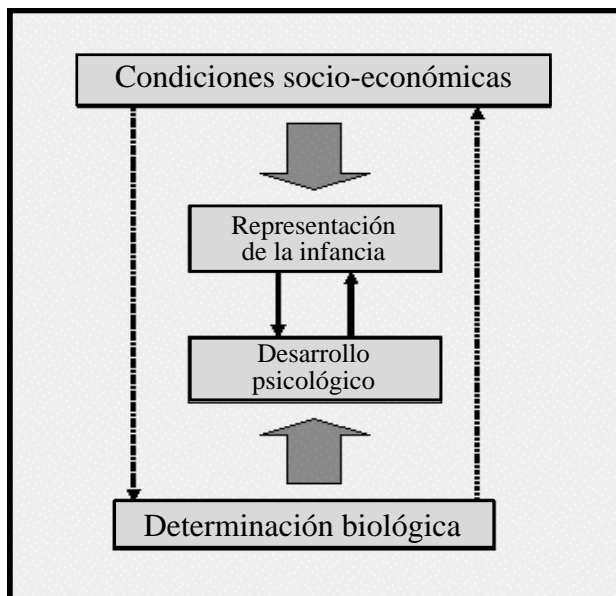
Para evitar, de alguna manera, estas trampas epistemológicas, un primer paso consiste en separar dos realidades que se cruzan cuando hablamos de niños:

1. El desarrollo de los niños a través de diferentes etapas hacia la integración en su grupo social, lo que implica la formación de la personalidad, en cuanto al aspecto psicológico del individuo, y de la identidad, por lo que se refiere al aspecto cultural de su vivencia actual y futura.

2. La representación cultural de la infancia del grupo de pertenencia y las prácticas sociales que involucran directa e indirectamente a los niños, incluyendo la justificación de las diferencias de género y sus desvíos, la imagen del hombre y la mujer ideales y las prohibiciones y tabúes, entre otros.

Nuestra hipótesis de trabajo es que los fenómenos que atañen al desarrollo psicológico y social del niño están fuertemente enlazados de manera dinámica con la representación cultural de la infancia que cada sociedad produce; mientras que ambos aspectos tienen como contexto que los definen y determinan las condiciones socio-económicas de existencia de cada sociedad y, naturalmente, las determinaciones biológicas de cada corporalidad (Cuadro 1).

Cuadro 1



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

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

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

2.2. Desarrollo psicológico y pautas de crianza

Hasta aquí hemos intentado recortar nuestro campo de estudio, fundamentar la investigación, así como su importancia. Ahora necesitamos delinear algunas ideas guías que nos conduzcan a la construcción de nuestro objeto de estudio: las pautas de crianza infantiles entre los pueblos indígenas y sus transformaciones actuales. Para esto, necesitamos referirnos a los recursos documentales ofrecidos por la antropología, más que aplicar de manera automática los modelos psicológicos occidentales (por ejemplo, el psicoanálisis, por lo que se refiere al desarrollo afectivo; o la propuesta piagetiana, por lo que se refiere al desarrollo cognitivo). Siguiendo a George De Vos (1981), podemos identificar seis ámbitos en los cuales se manifiestan en general los procesos enculturativos de los niños:

1. El desarrollo físico y motor.
2. El desarrollo cognitivo, perceptivo, lógico y, en general, la formación de la personalidad.
3. La expresividad, relacionada con el pensamiento simbólico (sueños, mitos, rituales, etc.).
4. Roles y valores relacionados con el pensamiento emocional e intelectual.
5. Desajustes, adaptaciones e innovaciones frente a los cambios sociales y culturales.
6. Conformidad y desviación social individual y de grupo.

Estos seis ámbitos cubren tendencialmente todos los aspectos del recorrido formativo de los niños, teniendo en cuenta que, por cada uno de ellos, es posible identificar (a) prácticas específicas; (b) papel de los adultos cercanos y lejanos; (c) modelos de comportamiento tanto de los niños como de los adultos; (d) expectativas familiares y comunitarias. Dichos ámbitos, por lo menos en la hipótesis teórica, serán aplicables a cualquiera de las fases que sea posible identificar del desarrollo infantil.

Piaget identifica cuatro fases o estadios evolutivos que estarían presentes en cualquier sociedad (Piaget, 1990). El orden de estas sería fijo, mientras que su duración y expresión derivaría, en nuestra apreciación, de las formas y contenidos de la cultura local. Los principios generales que definen estas fases y su valor están determinados por (a) la apreciación de

que todos los seres humanos tienen un desarrollo cognitivo, con *momentos* específicos e identificables, aunque con temporalidades diferentes según la sociedad donde se producen; y (b) los cambios atañen tanto al desarrollo cognitivo como a la representación del mundo que cada cultura tiene. La secuencia, que aquí asumimos como hipótesis de trabajo, es la siguiente:

1. Fase senso-motora: en este período el niño desarrolla sus esquemas sensorio motores, entendidos como esquemas de acción que progresivamente se van diferenciando hacia la formación de representaciones mentales del mundo circundante.
2. Fase pre-operacional: período en el cual el niño flexibiliza su pensamiento, aunque este continúe enfocado fundamentalmente sobre sí mismo, relacionándose de manera voluntaria con el medio ecológico y social, abriéndose progresivamente a las relaciones sociales. En esta etapa se desarrolla el lenguaje y la capacidad semántica.
3. Fase de las operaciones concretas: en esta fase se desarrolla la utilización de esquemas de pensamiento lógico, con características de reversibilidad, aplicados a problemas concretos, y la utilización dinámica de los signos que ya no se confunden con la realidad de las cosas representadas.
4. Fase de las operaciones formales: en esta etapa se da la estructuración definitiva de los conceptos temporales y la utilización de las formas hipotéticas de representación del mundo. En esta última fase del desarrollo infantil, se produce el pensamiento hipotético-deductivo, lo que permite diferenciar experiencias y saber deductivo, adquiriendo los jóvenes autonomía subjetiva frente a los adultos de su sociedad.

La segmentación del recorrido formativo y constructivo del individuo, en términos de años, es elaborada por Piaget de la siguiente manera: de cero a dos años, la fase senso-motora; de dos a siete años, la fase pre-operacional; de siete a once años, la fase de las operaciones concretas y de once a quince años, la fase de las operaciones formales. Es evidente que, aun cuando se acepte la validez teórica de las cuatro fases, la definición de las edades puede cambiar enormemente si consideramos que mientras en la sociedad europea, en cuyo contexto se desarrollaron las investigaciones de Piaget, el acceso de los niños al mundo de los adultos extra-familiares (por ejemplo, el trabajo) se realizaba tardíamente, en el caso de las sociedades

indígenas su integración es comparativamente más temprana, lo que implicaría que la fase de las operaciones concretas puede darse con anticipación.

Para Piaget, la maduración, la experiencia con los objetos y la experiencia con los otros individuos continúan siendo los núcleos básicos del desarrollo psicológico de los niños, como ya la psicología clásica había indicado. Sin embargo, sin la consideración de un cuarto elemento, la “equilibración”, esos tres núcleos no pueden ser articulados entre sí produciendo un desarrollo armónico e integrado del individuo (cf. Piaget, 1978). Se trata de un proceso de autorregulación que media entre las pulsiones del sujeto y las presiones del ambiente, manteniendo un equilibrio inestable pero constante en la personalidad en construcción del niño. Este mecanismo de “equilibración”, en nuestra hipótesis, provendría directamente de las características culturales del grupo local, de forma tal que constituye la base de sustentación de la personalidad culturalmente adaptada del individuo, siendo lo que lo hace “diferente e igual” a los otros individuos del grupo cultural.

Junto al desarrollo cognitivo, es necesario también hacer referencia a la “afectividad” como componente fundamental del crecimiento humano. Es el campo explorado por el psicoanálisis, que se cruza con la propuesta de Piaget, sin integrarse completamente a ella. Es evidente que los intereses y los campos son diferentes, pero es también obvio que no se da desarrollo cognitivo sin desarrollo emocional y afectivo. En el lenguaje psicoanalítico, se trata de dar orden a los impulsos libidinales, lo que ocurre a través de cuatro etapas: oral (0-1 año), anal (1-3 años), fálica (4-5 años), de latencia (6-12 años) y genital (a partir de 12 años). En estas etapas se juegan las relaciones con el propio cuerpo y con el de los demás, incluyendo los procesos identificatorios (cf. Freud, 1993).

Tanto para Piaget y Freud, como para la psicología clínica, el primer año de vida del niño resulta el más importante en la estructuración de la personalidad e identidad del futuro individuo. Sin embargo, es propiamente este período difícil de investigar, puesto que la comunicación directa con el niño es precaria y las conclusiones de la observación pueden ser sólo inferenciales. De allí que lo que es posible decir de este período en gran parte derivado de las teorías de los investigadores o, como en el caso del

psicoanálisis, del trabajo terapéutico con adultos (a excepción de investigaciones como las de Melanie Klein, por ejemplo, que derivan también de la observación directa de los niños de esa edad) (Klein, 1974).

En este primer año, mientras el psicoanálisis apunta al «narcisismo primario» (Freud) y a la oralidad como centro de las sensaciones de placer, Piaget subraya la evolución entre efectos perceptivos (placer y dolor) y efectos intencionales. La psicología clínica, por su parte, pone énfasis sobre el placer y el dolor relacionándolos con la satisfacción alimenticia, el interés para con los adultos y la curiosidad hacia otros niños.

René Spitz, a partir del psicoanálisis, divide el primer año de vida en tres estadios, tomando como referencia la construcción de los objetos externos: estadio pre-objetual, estadio de la primera organización o de exploración del objeto y estadio del objeto libídico, caracterizado por el descubrimiento de la posibilidad de ausencia de la madre (cf. Spitz, 2003). Para estas tendencias de la psicología, la relación con la madre es la que marca el desarrollo del niño y el acceso al mundo, incluyendo la definitiva identificación de sí mismo como diferente de los objetos externos, a través de lo que Lacán llamó «estadio del espejo» (cf. Lacan, 1971).

En todos estos procesos y, sobre todo, en los que se producen en los siguientes años, hay que hacer referencia a dos aspectos del desarrollo afectivo que resultan fundamentales para la investigación de sociedades diferentes de las occidentales: el problema de la agresividad y el de la identidad. En el primer caso, más allá de las teorías que propugnan el origen innato de la agresividad, se trata del control de la pulsión indiscriminada del niño hacia el mundo externo a partir de su ego-centrismo. *Estar al centro de sí mismo*, implica una actitud violenta hacia los demás que, de alguna manera, debe ser controlada y direccionada. Frente a esta actitud, nos encontramos con la multiplicidad de métodos que las sociedades producen para canalizar la pulsión del niño, hasta integrarla en el contexto de las prácticas permitidas (que pueden ser válidas para una cultura y condenadas para otras) (cf. Mead, 1982). En el caso de la identidad, hay que tomar en cuenta que los desarrollos biológicos y psicológicos de los niños y de las niñas se realizan dentro de un marco cultural que le da sentido, es decir, los «identifica» social y culturalmente.

2.3. Pautas de crianza, personalidad e identidad

Cuando hablamos de la identidad, este importante concepto que ha permitido aclarar aspectos fundamentales de la vivencia de los individuos y de los grupos étnicos, nos referimos a lo que un individuo *sabe de sí mismo*, siendo reconocido tal cual por los otros integrantes de su grupo de adscripción. Esta definición coloca a la identidad entre dos ámbitos de existencia: el de la psicología individual y el de la cultura de su sociedad. De esta manera, dependiendo de cómo los individuos construyen su vivencia en cada uno de estos ámbitos, podemos referirnos a un aspecto psicológico, social, cultural y étnico. Sin embargo, dependiendo de las circunstancias, uno de ellos puede desplegarse más que los demás, caracterizando la expresión identitaria del momento y de la acción.

De cualquier manera, todos los ámbitos en el cual se expresa la identidad de los individuos y de los grupos están definidos, más o menos rígidamente, por el contexto cultural y social donde se producen. Este condicionamiento no es total, ya que si así fuera reduciría enormemente las posibilidades de invención de nuevos elementos culturales por parte de los individuos de un grupo social determinado, así que cada sociedad ofrece un abanico amplio de elecciones, además de dejar siempre un espacio indeterminado y escasamente estructurado dentro del cual el individuo puede moverse en su dinámica diaria, elaborando estrategias de supervivencia individuales o de grupo.

El dispositivo que permite la construcción de identidad es de tipo opositivo: lo que uno es no se define por características expresivas aisladas sino que adquieren sentido frente a lo que son los demás. Esta diferencia, que puede tener una base biológica, siempre es definida culturalmente, de allí las variaciones identitarias existentes entre individuos de sociedades diferentes. El *nosotros* se produce frente a *otros*, internos y externos al grupo de adscripción, en el marco de una secuencia de alteridad que comienza en el ámbito familiar y se extiende hasta las relaciones con sociedades diferentes. Es por ello que podemos afirmar que las culturas son «sistemas» de producción de alteridad (cf. Amodio, 1993).

La contraposición fundante del *nosotros* y los *otros*, que sirve generalmente de referencia para cualquier otra, se basa sobre la distancia

étnica existente entre varios grupos, definida por una localización espacial (*los de aquí y los de allá*) y temporal (*los de ahora y los de antes*). Estas coordenadas espacio-temporales permiten al sujeto localizarse en el *aquí* y en el *ahora*, tanto que la misma noción del presente se relaciona con la identidad del grupo que se despliega en el «centro del mundo» (los *otros* siempre están «desfasados» temporalmente y espacialmente). Por esto, todas las sociedades, en diferentes grados, expresan un etnocentrismo de base, a través del cual perciben y localizan a los *otros*. Tendencialmente, el *otro* externo es siempre alguien que no participa completamente de la «humanidad» del *nosotros*; de allí que las relaciones interétnicas no son fáciles y necesitan de una elaborada organización y mediación, con excepción de los casos en los que la negación de la humanidad del *otro* es llevada a extremas consecuencias, justificándose la guerra de conquista y la aculturación forzada (cf. Amodio, 1991).

En el contexto interno de los grupos sociales o de las sociedades, el dispositivo opositivo produce también sus alteridades, desde las identidades de género hasta las de clase, pasando por las variadas formas de identificación social. En el caso de las identidades de género, la sociedad local define lo que una mujer y un hombre deben ser, atribuyéndoles características, derechos y deberes particulares. También aquí, la identidad de los hombres se define en relación negativa con la de las mujeres y viceversa. Romper esta regla implica transgredir las normas, salvo en aquellas sociedades que han previsto un lugar para los individuos que asumen una identidad de género diferente de la relativa a su sexo biológico.

Por lo que se refiere a las identidades sociales, incluyendo lo que los sociólogos llaman status y rol, es necesario citar por lo menos tres aspectos fundamentales:

1. La diferencia niños/adultos, biológicamente determinada, está categorizada de manera particular por cada sociedad, variando con las transformaciones culturales de cada grupo local. En este sentido, ser niño o niña implica asumir un «lugar cultural» diferente de aquel establecido para el adulto, caracterizado fundamentalmente por una tendencial dependencia de los niños, determinada según el tipo de sociedad.

2. La identidad parental, es decir, la expresión dinámica del lugar ocupado en la estructura del parentesco. Cada niño y niña, de manera diferenciada, ocupan un lugar determinado entre parientes biológicos y parientes políticos, tanto que su identidad está predeterminada en relación con los parientes que cada cultura define como importantes (por ejemplo, el tío materno).
3. La identidad grupal, definida por la pertenencia a un grupo interno de la sociedad, según sus formas organizativas específicas (clanes, castas o clases). Cada sub-grupo puede ser definido por unas características míticas o históricas, incluyendo el referente económico de las sociedades occidentales estratificadas, que se refleja sobre el sentido de pertenencia del individuo a su grupo. También en este caso vale la dinámica identitaria opositiva entre grupos diferentes de una misma sociedad.

El lugar cultural de cada individuo puede considerarse como el nudo central de una trama social donde las coordenadas generales están establecidas de antemano, pero dejando abiertas las posibilidades de algunas variaciones, dentro de los límites permitidos, derivadas de la psicología e historia personal del individuo. Por esto, el valor social del individuo depende directamente de su capacidad y/o posibilidad de dar respuesta a las expectativas de su sociedad y, particularmente, de su grupo de adscripción; pero también depende de la construcción de sí mismo que cada uno emprende, a veces en contra de su misma sociedad, sobre todo cuando se encuentra expuesto al contacto con otras culturas. La dinámica que se produce entre vivencia psicológica, pasado familiar e individual y contexto cultural determina el sentido que cada individuo siente tener (o no tener) y que despliega en los *performances* cotidianos, cuando la identidad es puesta en juego. De hecho, es en la vida cotidiana donde la identidad del individuo funciona de manera automática, asumiendo dinámicamente un aspecto u otro según las circunstancias y el posicionamiento relacional que necesita, además de las estrategias elaboradas para alcanzar un determinado fin (*etno-metodologías*, según Garfinkel, 1984; cf. Rodríguez, 1995). De esta manera, las decisiones de los individuos dependen tanto de su personal elección como de los contenidos culturales que han dado forma a su psicología, ya que la identidad grupal debe expresar estructuras de acción comunes sin las cuales no sería posible su misma existencia. Entre

diferencias individuales, históricas y psicológicas, y estructuras culturales comunes se despliega la personalidad de los individuos, sus caracteres y sus actitudes.

De esta manera, la personalidad de los individuos, entendida como proceso y no como esencia, representa el movimiento expresivo que organiza saberes y valores, que dan sentido a la conducta de los individuos. La formación de la personalidad y el aprendizaje de los saberes culturales, por ser elementos que estructuran la identidad, deben darse necesariamente desde los primeros años de vida del individuo a través de procesos de socialización y enculturación específicos. Aquí se cruzan dos variables: el lugar del niño en la cultura local y la identidad social de cada individuo en el contexto cultural, ya que cada sociedad define de manera propia el lugar simbólico y cultural que los niños y las niñas ocupan. Esta definición se articula con la representación del mundo y la concepción local del desarrollo de los individuos. Se trata de una verdadera teoría psicológica que, implícita o explícitamente, cada sociedad produce para explicar las razones de las diferencias entre adultos y niños y que hace posible la transición de los unos a los otros. Por ejemplo, los “rituales de paso” deben ser entendidos como mecanismos que articulan la transición traumática de una fase a otra del desarrollo infantil, en coherencia con el “lugar” que el niño ocupa y que deja de ocupar cuando pasa a otros estatus y roles.

En esta definición social es de importancia primaria la categorización de género que cada sociedad produce a partir de la diferencia sexual entre los individuos. Siguiendo a Robert Stoller, particularmente su obra *Sex and Gender*, es posible afirmar que “género es un término que tiene connotaciones más psicológicas o culturales que biológicas. Si los términos adecuados para los sexos son «varón» y «hembra», los términos correspondientes al género serían «masculino» y «femenino», y estos últimos pueden ser completamente independientes del sexo (biológico)” (Stoller, I, 1968: 9). Desde esta perspectiva, es necesario investigar cómo cada grupo “construye” el género de sus individuos y cómo atribuye los roles y las competencias, sobre todo con relación a sus pautas de crianza infantil, puesto que es desde el mismo día del alumbramiento que esto se realiza. Todos estos elementos deben encontrar una integración, sobre todo frente a los conflictos y situaciones de crisis que el individuo confronta cuando intenta coordinar sus necesidades y deseos con las necesidades y los deseos

de los demás, dentro del marco de la cultura que define y da sentido a los procesos individuales y de grupo. Nathan W. Ackerman describe esta integración del siguiente modo:

«Ya que la organización bio-social del comportamiento es diferente en el nivel del individuo, de la pareja y del grupo familiar, la identidad y la estabilidad psicológica a estos varios niveles tienen significados análogos pero no idénticos. Existe una esencial continuidad entre la identidad y la estabilidad del individuo singular, y la identidad y la estabilidad de la pareja y del grupo familiar. Las relaciones dinámicas entre la identidad del individuo y la pareja o la del grupo familiar son influenciadas por la evolución de las relaciones familiares de rol y por la estabilización de estas relaciones. Estas relaciones son influenciadas por la capacidad de conservar la identidad en el tiempo, por aquella e controlar el conflicto y por la de adaptarse al cambio, de aprender y de conseguir un ulterior desarrollo» (Ackerman, 1968: 116-117).

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

La referencia a la identidad de la familia y del grupo social es fundamental, ya que son la familia, y después el grupo social, los que acompañan al individuo a integrarse a la sociedad. Durante la infancia, la familia, en sus formas variables en cada sociedad, representa el agente socializador y enculturador del individuo, estructurando tanto su corporalidad como su personalidad en coherencia con los dictámenes de la cultura local. En estos procesos, son fundamentales las relaciones con los

miembros de la familia, que incluyen tanto a los padres biológicos como a los hermanos naturales o políticos, además de las diferentes figuras familiares que la sociedad local escoge para coadyuvar o, a veces, llevar a cabo el proceso socializador. Es el caso, en muchas sociedades, de la figura del tío materno o paterno, sobre todo donde el matrimonio preferencial se da entre primos cruzados.

Finalmente, una atención particular debe ser prestada a los casos de crisis de la cultura local debida a la introducción más o menos violenta de elementos culturales externos. Es evidente que todas las sociedades cambian y, por ende, también los hacen sus modelos culturales. En este sentido, ya Linton indicaba que «las situaciones cambiantes en la vida de una sociedad pueden dar por resultado cambios en las técnicas de cuidado infantil, con la correspondiente modificación, a través del tiempo, del tipo de personalidad básica de la sociedad» (Linton, 1955: 11; cf. Linton, 1959). Sin embargo, particularmente en los casos de crisis producida por presión externa, los sistemas tradicionales de socialización y enculturación se fragmentan, hasta no conseguir formar individuos integrados en la sociedad local y tampoco en la sociedad externa que, en nuestro caso, quiere decir la sociedad nacional envolvente. Lo que más llama la atención, en estas situaciones, es la mezcla de prácticas de crianza derivadas de culturas diferentes que encuentra dificultades para producir un nuevo sistema armónico, sobre todo cuando la integración de los pueblos indígenas a los sistemas nacionales se da en términos desiguales, es decir, se transita de una situación de crisis coyuntural a una de permanente precariedad psicológica y cultural.

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

3. Metodología, técnicas y delimitación de campo

3.1. *Perspectiva ética de la investigación*

Si es verdad que la curiosidad personal puede impulsar una investigación, hay momentos históricos en que algunos temas imponen por sí mismos una atención particular, sea porque la realidad que los genera se vuelve importante o de moda, o porque los actores mismos pretenden una atención que hasta ese momento les ha sido negada. Para los antropólogos latinoamericanos, los pueblos indígenas han representado históricamente un «objeto» privilegiado de investigación y de desarrollo profesional. Sin embargo, esta intención cognoscitiva raramente se ha coordinado con las necesidades reales de los pueblos indígenas, menos aun con su voluntad y expresión consciente. Así, por un lado, hay intereses hacia temas como estructura social o mitología y, por el otro, hay necesidades como salud y alimentación, tierras invadidas e ingerencia del Estado en la organización local del poder.

Esta generalización no pretende negar ejemplos importantes de colaboración, sino apuntar hacia un problema que atañe a la disciplina antropológica en su determinación histórica, ya que su existencia y perspectivas se realizan en un mundo artificialmente connotado, el de la Academia, mientras que sus «objetos» reales viven en otro mundo, el de las relaciones sociales y de la lucha cotidiana por la supervivencia. Estos dos planos de existencia no pueden encontrarse de manera automática, sino que es necesario elaborar sistemas de traducción y espacios de mediación, para que ambos aspectos puedan coordinarse.

Esta necesidad se está imponiendo cada vez más, pero no por toma de conciencia generalizada de la comunidad antropológica, aunque el referente epistemológico que funda la disciplina lo permitiría, sino por una resistencia

cada vez mayor de los sujetos de su interés. Esta «rebelión del objeto» asume las formas de rechazo a ser investigados o, en las situaciones menos extremas, a querer entender presupuestos, fines y financiaciones para estar seguros que la acción del investigador no derive en efectos negativos para la comunidad local. Y, aun más, los grupos indígenas, históricamente indefensos frente a la invasión antropológica (y médica, biológica, geológica, etc.), se han organizado de manera nueva en las últimas décadas, queriendo pasar de ser «objeto» de investigación a sujetos en la producción del saber que los atañe.

Frente a estos problemas metodológicos, el antropólogo tiene pocas posibilidades de respuesta: rechazar el desafío y refugiarse en sus actividades académicas, dedicándose a estudiar los textos ya producidos, en una antropología de la historia de la antropología, como los posmodernos norteamericanos, o buscar nichos etnográficos libres todavía de la «contaminación» de la rebelión, donde pueden volver a instaurar su relación colonial y producir ese saber destinado a su sociedad de origen en coherencia con sus intereses (por algo esas sociedades financian las investigaciones). Pueden, sin embargo, aceptar el desafío y transformar su intención cognoscitiva en un puente entre culturas, donde su interés se coordina directamente con las necesidades auto-expresadas y donde la producción de saber se hace comunitaria y compartida, incluyendo también su posible utilización.

Es en este contexto que se desarrolla el llamado «consentimiento informado», derivado de la bioética en campo médico, donde se refiere a la aceptación del paciente de ser sometido a una curación específica, consciente de los efectos y riesgos que esta puede generar. Así, frente al interés cada vez mayor de las grandes industrias médicas hacia el material genético de las poblaciones indígenas, el concepto se ha extendido a otras áreas de investigación. En este sentido, por ejemplo, *La Declaración de Ukupseni, Kuna Yala, sobre el proyecto de diversidad del genoma humano*, de 1997 (en <http://www.revistadelsur.org.uy>), reafirmaba que:

«Los datos deberían recogerse voluntariamente, utilizando la noción moderna del consentimiento informado. El sometimiento obligatorio a pruebas, el condicionamiento de beneficios laborales o empleos a

tales exámenes y las pruebas subrepticias violan la privacidad. El alcance del consentimiento informado debería definir los futuros usos permisibles de las muestras»

La discusión se ha ampliado ulteriormente incluyendo, por un lado, cualquier acción que afecte a las poblaciones indígenas -explotación de recursos forestales, utilización de sus territorios, etc.- y, por el otro, la investigación del saber indígena, cuyo estudio debería ser autorizado por las mismas comunidades organizadas. Véase, en este sentido, la declaración del representante de la COICA en la «Mesa redonda sobre propiedad Intelectual y Pueblos Indígenas», realizada por la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, en Ginebra, el 2 de julio de 1998:

«El requisito del consentimiento informado previo debe ser básico para otorgar nuestro conocimiento, por eso proponemos que se desarrollen instrumentos de consentimiento informado previo que pueden ser adaptados jurídicamente. El consentimiento informado previo debe ser fundamentado y de carácter colectivo. Estos instrumentos deben incorporar opciones claras e incluir el derecho de los pueblos indígenas a negar el acceso a los conocimientos y recursos naturales que existieran en nuestras tierras y territorios, cuando cualquier transacción tenga por objeto destruir o menoscabar la integridad de los conocimientos indígenas» (en <http://www.wipo.org/spa/meetings/1998>).

En el ámbito internacional se ha llegado a acuerdos y recomendaciones para que los Estados incluyeran este tema en sus legislaciones, siguiendo en esto el espíritu del *Convenio 169* de la OIT, como es el caso de la exhortación del «Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial» de la ONU a los Estados miembros, en agosto de 1997, contenida en las *Recomendaciones Generales XXXIII*, párrafo 4: «Garanticen que los miembros de las poblaciones indígenas gocen de derechos iguales con respecto a su participación efectiva en la vida pública y que no se adopte decisión alguna directamente relacionada con sus derechos e intereses sin su consentimiento informado...». Aun existiendo la tendencia de dar un respaldo jurídico nacional a los procesos de «consentimiento informado», pocos pasos se han hecho en esta dirección, diluyéndose el tema específico en el más amplio reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a la «participación política» y al «respeto de sus derechos ancestrales», como es el caso de la

Constitución Bolivariana de Venezuela cuando, en el artículo 125, afirma: “Los pueblos indígenas tienen derecho a la participación política”. Sin embargo, la *Constitución Bolivariana de Venezuela* es explícita cuando se trata de la explotación de los recursos naturales:

«Artículo 120. El aprovechamiento de los recursos naturales en los hábitats indígenas por parte del Estado se hará sin lesionar la integridad cultural, social y económica de los mismos e, igualmente, está sujeto a previa información y consulta a las comunidades indígenas respectivas. Los beneficios de este aprovechamiento por parte de los pueblos indígenas están sujetos a la Constitución y a la ley».

En esta misma dirección se ha dirigido la Comunidad Andina (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela) con la adopción de disposiciones que incluyen otros campos, como es el caso de la *Decisión 391* que sugiere a los Estados miembros la necesidad de imponer el uso del «consentimiento informado» para el acceso a los conocimientos indígenas, afro-americanos y campesinos (cf. www.iied.org/blg/pubs/execsumm/9176.html).

En el ámbito venezolano, fundamentalmente, el debate se ha desarrollado entre los pueblos amazónicos, tal vez los más afectados por las investigaciones biomédicas y genéticas indiscriminadas, tanto por agentes nacionales como internacionales. Es en respuesta a esta presión de los mismos pueblos indígenas que instituciones privadas y públicas se han interesados en el tema, como es el caso del Servicio Autónomo de la Propiedad Intelectual (SAPI), quien ha organizado en junio de 2003 el «Primer taller de formación legislativa sobre conocimiento tradicionales indígenas», donde se discutieron los temas de la explotación de los conocimientos indígenas y su defensa, con la participación de indígenas, juristas y científicos sociales. De la misma manera, tanto en la última Asamblea de la Organización Regional de Pueblos Indígenas del Amazonas (septiembre 2003) como en las Jornadas organizadas por el CAICET en Amazonas, el tema del «consentimiento informado» ha sido el que más espacio ha ocupado en el debate.

Los problemas que enfrenta la elaboración del «consentimiento informado» van más allá de nuestro objetivo actual, pero no podemos pasar por alto los dos nudos principales. Uno atañe a los niveles de decisión: si existe una organización étnica o regional, esta es la instancia que le compete

tomar decisiones, junto naturalmente a la comunidad local interesada directamente. Sin embargo, no siempre existen organizaciones de este tipo, así que la interlocución se vuelve difícil, en especial porque la comunidad local que debe tomar las decisiones a menudo carece de conocimientos suficientes del mundo occidental para poder decidir con completa cognición de causa. Además, hay que tomar en consideración que, cuando una decisión, positiva o negativa, se da en el ámbito de una comunidad local, esta no necesariamente compromete a las otras. El otro problema atañe al tipo de conocimiento, ya que todas las discusiones sobre «consentimiento informado» se han dado sobre todo alrededor de los saberes indígenas y de los recursos faunísticos y biológicos, incluyendo las investigaciones médicas. Pero, si el saber explícito indígena resulta identificable con suficiente claridad y precisión (por ejemplo, el saber botánico), así como los aspectos de la investigación médica (por ejemplo, el ADN), no pasa lo mismo cuando se trata de los aspectos culturales que interesan al antropólogo.

En este caso, se trata de la vivencia misma y de su representación cultural que se pretende investigar, lo que implica una ingerencia en la vida de la gente, en sus ritmos diarios y en su privacidad. Es en este contexto que la necesidad de «consentimiento informado» debe tener un alcance mayor de lo considerado hasta aquí con relación al saber indígena explícito y a los recursos naturales, entre otros. En los casos de las investigación de la cultura, consideramos pertinente recorrer unos pasos esenciales que permitan al antropólogo y a la comunidad indígena diseñar un espacio común de intercambio, donde las intenciones del investigador se crucen directamente con las necesidades de la comunidad.

1. Las intenciones de los investigadores deben ser supeditadas a los intereses de la comunidad. No negamos la posibilidad de un intercambio, sino que este debe ser discutido ampliamente, evitando el recurso monetario. Se trata de compenetrarse con los problemas locales y ver cómo el apoyo externo puede resolver problemas y en esto puede consistir el aporte del investigador.
2. Por otro lado, las comunidades organizadas expresan ellas mismas la necesidad de una colaboración para resolver problemas específicos, según la especialidad del investigador. En este sentido, la investigación tiene

que incluir estos aspectos, como es el caso, por ejemplo, del apoyo a la producción de materiales para las escuelas indígenas o, en campo médico, la necesidad de asistencia o el diseño de planes de fortalecimiento de los saberes médicos locales.

3. La identificación del problema a investigar puede provenir de instituciones que realizan actividades en áreas indígenas y que necesitan del aporte del antropólogo. En estos casos, el investigador debe insertarse directamente en las actividades desarrolladas, una vez constatada su pertinencia con los intereses auto-expresados de las comunidades involucradas.

Por lo que se refiere a este último punto, lo que de verdad importa es presentar el plan de investigación a las organizaciones regionales y comunitarias, aclarando completamente las implicaciones y el alcance del mismo, incluyendo la explícita descripción de los fines y futuras utilización del material recopilado, aunque sea la publicación de un artículo o de un libro. En el caso específico que nos ocupa, y en coherencia con lo expresado hasta aquí, la investigación sobre pautas de crianza entre los pueblos indígenas de Venezuela nace en tres contextos diferentes y entrecruzados:

1. La situación de la infancia indígena expresada en reuniones informales y en congresos y foros por los mismos indígenas venezolanos. En particular, dos aspectos son los más expresados: la salud materno-infantil, precaria en muchas regiones del país, y el problema de la educación de los niños, sobre todo por lo que se refiere a la inserción en un sistema escolar que poco toma en cuenta el saber y la cultura indígena local. Es frente a este abandono y desconocimiento del sistema escolar que los mismos maestros indígenas intentan nuevas experiencias, reclamando el apoyo de expertos para la producción de materiales y la formación de los nuevos docentes. Es esta situación la que nos ha obligado, como antropólogos interesados en la identidad de los pueblos indígenas, a mover nuestra atención hacia los procesos de socialización primarios para identificar permanencias y cambios que pudieran aclarar el sentido de la crisis.
2. La implementación de programas nacionales de preescolares y de Multihogares de cuidado diario entre los pueblos indígenas se ha realizado

sin la intervención de antropólogos que pudieran colaborar a «indigenizar», de alguna manera, sus formas y contenidos. En su falta, son las mismas mujeres indígenas, encargadas del programa en el ámbito local, las que intentan reproducir las relaciones tradicionales con los niños, sin mucha consciencia de las consecuencias derivadas de los cambios que este tipo de acción conlleva para la identidad futura de los niños y niñas. Aquí el pedido de apoyo es explícito, como el de ver reconocido el esfuerzo de reproducir la cultura tradicional en espacios educativos impuestos desde afuera.

3. Finalmente, la necesidad auto-percibida de algunas organizaciones interesadas en la infancia indígena, como es el caso de UNICEF, de hacer un diagnóstico de la realidad infantil, sobre todo en lo concerniente a su socialización, conscientes de que los programas de apoyo necesitan un conocimiento especializado de los procesos que las sociedades indígenas producen y de los cambios que se han dado en las relaciones entre padres e hijos y, en general, de los sistemas de socialización y transmisión del saber cultural a las nuevas generaciones.

La confluencia de estas tres necesidades ha generado así el programa de investigación sobre pautas de crianza, del cual aquí presentamos los resultados. En este sentido, se trató de elaborar un plan de trabajo amplio, cuya realización incluyó explícitamente los tres actores que habían manifestado la necesidad: los indígenas organizados, las instituciones del Estado y las organizaciones privadas con proyección en área indígena. Y esto no solamente en la fase de diseño del proyecto y recolección de los datos, sino también en el análisis de los mismos para elaborar indicaciones precisas de tipo político y cultural.

Aunque los procesos arriba indicados se han realizado en las tres regiones interesadas por el proyecto, es en el estado Amazonas que han tenido realización más completa:

1. La primera fase para conseguir el «consentimiento informado» se realizó a través de la presentación del proyecto a la organización regional ORPIA, a la cual se aclararon de manera explícita finalidades y métodos para su realización. De estas reuniones, con líderes y funcionarios, resultó la necesidad de que la organización indígena regional consultara las

organizaciones étnicas específicas para compulsar sus pareceres y voluntades. Es importante resaltar que estas últimas organizaciones se mostraron interesadas, aunque no dieron su autorización hasta que los mismos investigadores no presentaran directamente sus planes e intenciones.

2. La presentación del proyecto a las organizaciones de primer nivel, es decir, las étnicas específicas, se realizó para los tres pueblos interesados en el Amazonas -jivi, piaroa y ye'kuana- durante reuniones donde participaron: el consultor local de UNICEF, el grupo de investigadores y los líderes elegidos de las diferentes organizaciones. En un caso, el piaroa, se exigió también que el proyecto fuera presentado a los maestros reunidos para otra actividad, considerándose que ellos eran los más aptos para emitir su parecer sobre la cuestión (120 maestros y los investigadores discutieron los pro y contra del proyecto). De esta manera, se consiguió que las organizaciones aceptaran la investigación y apoyaran su realización.
3. En todos los casos, se procedió también a consultar las comunidades que directamente serían involucradas, con la finalidad de que ellos también emitieran su parecer y apoyaran materialmente las actividades. En estos casos, se realizaron reuniones con las autoridades locales, en presencia de gran parte de la comunidad. Por lo menos en una ocasión, derivada de conflictos surgidos en el pasado entre investigadores externos y comunidad, se obtuvo un rechazo parcial, aunque las autoridades locales propusieron continuar con las conversaciones en otro momento para aclarar más y mejor la propuesta.

Para las otras dos regiones interesadas en el proyecto, los Estados Zulia y Delta Amacuro, las tres fases se realizaron solamente en parte, siendo involucrados las organizaciones locales y las diferentes comunidades, sobre todo por la ausencia de organizaciones regionales.

En todas las reuniones los indígenas discutieron el proyecto y pretendieron explícitamente que los resultados, una vez elaborados, estuvieran disponibles también para ellos, de manera que se decidió que una de las condiciones de la aceptación del proyecto era precisamente el compromiso de los investigadores de realizar esta entrega. Por otro lado,

particularmente los maestros, expresaron la necesidad de que se produjese un material específico dirigido a los docentes de los preescolares y de las escuelas básicas, para que sirviera a adecuar su actividad a los requerimientos de la cultura local. Estas condiciones fueron aceptadas por los investigadores y por UNICEF, lo que es coherente con las actividades que ha desarrollado en las áreas indígenas de Venezuela (producción de guías didácticas, folletos informativos y videos, entre otros).

De esta manera, la investigación se realizó con el apoyo de los varios niveles de organización indígena regional y local, y gracias a la adhesión especial de los maestros de cada comunidad, quienes apoyaron las actividades involucrándose directamente, sobre todo como traductores, en los casos necesarios. Una vez recopilados los materiales a través de la observación participante, entrevistas formales y conversaciones, se procedió a elaborar las etnografías específicas, produciendo un texto descriptivo de las pautas de crianza de cada grupo indígena.

En ese momento, en coherencia con lo expresado por los líderes y maestros indígenas y con el enfoque de la investigación, se decidió cambiar en parte el plan de trabajo e insertar una nueva fase en el proyecto: la validación por parte de los mismos indígenas de los datos recopilados y elaborados por el grupo de investigación. A parte de conversaciones informales, raramente el antropólogo discute su producto final con los productores del saber que ha recopilado: produce su *texto* y lo entrega para justificar la investigación, perdiendo los sujetos investigados cualquier control sobre él. En nuestro caso, la situación se presenta un poco diferente, ya que hay una institución patrocinante que pretende utilizar los datos recopilados y su interpretación para su acción dirigida a los grupos investigados. Aun así, esto no implicaría necesariamente la participación de los mismos indígenas en el calibre del material y su adherencia con la realidad. Por esto, se decidió organizar unos encuentros especiales donde los representantes de cada grupo étnico tuvieran la última palabra sobre lo que finalmente se publicaría, tanto el material para la publicación conjunta de los resultados como el específico de cada grupo destinado a la circulación local.

Se programaron así seis «Talleres de validación», como los definimos, cuyos participantes fueron maestros y líderes indígenas de cada grupo (entre

15 y veinte personas) elegidas por las diferentes organizaciones, con especial inclusión de representantes femeninas, con la función específica de (a) leer los textos etnográficos inherentes a sus pueblos y (b) discutirlos durante los talleres para enmendar o añadir datos.

Las seis experiencias han tenido realización de manera fluida, sin particulares conflictos entre los investigadores y los indígenas, aunque en algunos casos las discusiones entre los mismos indígenas han sido intensas, sobre todo para decidir que versión incluir de algunos hechos culturales cuando existen variaciones regionales dentro de la misma población indígena. De importancia fundamental resultan los siguientes elementos:

1. La participación en la producción del texto final, con el poder de corregir y enmendar, ha resultado un proceso interesante fuertemente sentido por los participantes, tanto indígenas como investigadores. Los participantes indígenas han sentido que se les daba una posibilidad única de opinar sobre su propia cultura, mientras que para los antropólogos se dieron los elementos para que tomaran consciencia que el paradigma tradicional de la investigación antropológica tenía que ser reestructurado de manera urgente.
2. Cada uno de los seis grupos se sintió, sobre todo en el caso de los maestros, «empoderado», por lo que se refiere al proceso investigativo, por la posibilidad de decidir sobre la versión final de los textos y por el papel que podía jugar en la utilización práctica de los materiales producidos.

A partir de las sugerencias emitidas durante los «talleres de validación», se produjo también la posibilidad que, una vez editados y publicados los materiales finales inherentes a cada pueblo indígena, donde constará todo el proceso realizado, cada grupo se transformara en el promotor y facilitador de la utilización de los textos, sobre todo para involucrar los maestros y maestras de su región y las mismas comunidades en los temas tocados por la investigación.

Finalmente, la necesidad de socializar los datos de la investigación entre los representantes de instituciones públicas y privadas presentes en el territorio, tanto de alcance nacional como local, ya prevista por los coordinadores del proyecto, fue sugerida también durante los «Talleres de

validación», apuntando sobre todo hacia las autoridades locales las que, según los pareceres emitidos, generalmente obran en las áreas indígenas sin conocer la realidad local y arriesgándose cada vez, sin saberlo además, a producir más problemas que soluciones.

3.2. Metodología y estructura de la investigación

Cualquier investigación antropológica necesita, antes que nada, preparar el trabajo de recopilación de los datos de campo con una investigación bibliográfica que permita tener un cuadro de los datos producidos por la disciplina sobre los pueblos indígenas incluidos en el estudio, sobre todo en relación a los temas de los cuales pretende ocuparse. Así se procedió, elaborando primero una bibliografía general sobre los pueblos indígenas de Venezuela, con particular referencia a aquellos textos que directa o indirectamente hacen referencia a la infancia y al “ciclo de la vida”. Aunque la investigación de campo incluyó solamente una muestra representativa de grupos étnicos, en esta fase nos interesamos por todos los pueblos indígenas de Venezuela reconocidos por el censo indígena de 1992 (28 pueblos). De esta manera, se pretendía tener un panorama general a partir de la literatura antropológica existente que permitiría contextualizar de manera más apropiada los datos que resultaran de la investigación de campo. Para esta recopilación bibliográfica, además de la base de datos ya elaborada por la Asociación ASHA, se utilizaron fundamentalmente dos tipos de material: (a) los repertorios bibliográficos elaborados en los últimos diez años por Erika Wagner, del Departamento de Antropología del IVIC, para la revista *Antropológica* del Instituto La Salle y (b) la recopilación bibliográfica sobre pueblos indígenas elaborada por Walter Coppens (1999).

Una vez recopilada la bibliografía, se identificaron los contenidos inherentes al tema en cuestión y se procedió a la elaboración de protocolos documentales por cada pueblo indígena, contentivos de los datos específicos sobre pautas de crianza, más aquellas noticias que permitían valorar el contenido del texto analizado (trabajo de campo, especialidad del investigador, época de la recopilación de los datos, etc.). Estos protocolos fueron utilizados para dos objetivos: (a) elaboración de los instrumentos de investigación de campo (cuestionarios, guías de entrevistas, guía de

observación, etc.) y (b) tener un referente comparativo e integrado de los datos recopilados en el trabajo de campo.

La metodología antropológica, generalmente, impone una característica específica del trabajo de recopilación de datos, que la distingue de las otras ciencias sociales: se trata de la llamada “observación participante”, realizada por el antropólogo a través de una prolongada estadía y convivencia con los grupos de su interés. En consideración de las características de la investigación y su carácter comparativo, esta “prolongada estadía” deberá ser reducida medianamente a un mes, lo que podría ser determinante para el nivel de profundidad de los datos recopilados. Por esto, se procedió en dos direcciones: constitución de diferentes grupos de investigación y elaboración de instrumentos complementarios de la observación directa.

En relación a la primera decisión, considerando los lapsos de realización previstos y el número de grupos indígenas que se quería incluir en la investigación, se hizo necesaria la constitución de grupos de investigación con experiencia en trabajo de equipo y sobre temas indígenas. De esta manera, se conformaron cuatro grupos de investigación, encargados de la recopilación de los datos bibliográficos y de campo, coordinados por Emanuele Amodio e integrados por estudiantes del postgrado en Antropología de la Universidad del Zulia (Maracaibo) y por tesis y noveles antropólogos de la Escuela de antropología de la Universidad Central de Venezuela (Caracas). El trabajo de los diferentes equipos consistió en la recopilación de los datos de campo tanto en comunidades indígenas como en barrios urbanos, con la finalidad de individualizar los cambios e incluir la situación de los grupos emigrados en el diagnóstico final.

Por lo que se refiere a los instrumentos complementarios de investigación, para facilitar el trabajo de recopilación de datos y unificar los criterios de los diferentes investigadores, se elaboraron tres tipos de instrumentos: una guía extensa para la recopilación de los datos y las entrevistas; una ficha de preguntas cerradas para los datos específicos de cada familia de la comunidad; y una ficha general para la descripción de la comunidad en general (ver anexos). En el caso específico de las entrevistas, nos referimos a la recopilación de datos conscientes, es decir, la descripción de las prácticas sociales así como son percibidas y racionalizadas por quienes

son partícipes directos de las mismas. Sin embargo, la vivencia no siempre coincide con las ideas que una sociedad produce sobre ellas, lo que hace necesario la observación directa y la utilización de datos relativos a otros ámbitos culturales de la misma sociedad para permitir la elaboración de las etnografías y un mínimo de interpretación. El plan de investigación resultante de estas decisiones fue el siguiente:

1. Elección de una o más comunidades por cada grupo donde recopilar los datos. La elección fue determinada en gran parte por el grado de contacto con la sociedad criolla, es decir, se buscaron fundamentalmente comunidades donde la cultura tradicional se continúa reproduciendo, pero con contactos periódicos con el mundo no indígena, para poder identificar cuáles ámbitos de las pautas de crianza y con qué contenidos se da la transformación y el cambio. De la misma manera, se procedió a recopilar datos sobre las pautas de crianza entre los indígenas emigrados a las urbes criollas, particularmente Puerto Ayacucho, Maracaibo, Ciudad Bolívar y Tucupita.
2. Convivencia con la vida del grupo local, compartiendo con una familia con hijos para la investigación durante un mes, recopilando datos sobre la vida de los niños a través de las observaciones directas y las conversaciones informales con niños y adultos. Esta observación se realizó a partir de una guía previamente elaborada y adaptada a las características específicas del grupo étnico local.
3. Entrevistas a los integrantes de las familias indígenas, con particular atención a las madres, tías y hermanas, en consideración del papel que desempeñan en la crianza de los niños y niñas. Para estos instrumentos de recopilación de los datos se estructuró un temario específico para guiar la conversación. En la medida de lo posible, todas las entrevistas se grabaron, previo consentimiento expreso de los entrevistados; mientras que, cuando esto no fue posible, se tomaron notas de las respuestas (material que se desarrolló en los diarios de campo). Se incluyeron en la guía temas como: prácticas de alumbramiento, cuidado de los niños, alimentación, rituales especiales y tabúes, diferencias de tratamiento por género, parentesco, entre otros (ver anexos).
4. Descripción de los juegos de los niños, tanto a partir de la observación, como a través de pedidos explícitos a niños y adultos. Se hizo hincapié

sobre las características de cada juego y el comportamiento de los niños, según el género, incluyendo también, donde fue posible, la relación que se desarrolla con niños no indígenas.

5. Recopilación de relatos, posiblemente míticos, que registraban la presencia de niños entre sus personajes. De esta manera, se pretendía recopilar datos sobre el «lugar» antropológico que tiene la infancia en el pensamiento del grupo local, lo que, en definitiva, permite definir su sentido cultural.
6. Material fotográfico y gráfico sobre la vida de los niños en la comunidad, con particular atención a las relaciones entre ellos y con los adultos, los juegos y los espacios sociales y ecológicos frecuentados.
7. Si las condiciones locales lo permitían, por ejemplo la presencia de preescolares o de los primeros grados de la escuela primaria, se pidió a los niños más grandes de elaborar dibujos sobre la comunidad y su familia, con la finalidad de acceder a su imaginario y al lugar auto-percibido que ocupan.
8. Finalmente, se realizaron reuniones con toda la comunidad con el fin de recopilar datos sobre su percepción de la infancia, los problemas que identifican sus integrantes y las expectativas que tienen con relación a la situación de los niños indígenas.

Para la unificación de criterios, se realizaron algunos talleres donde se discutieron las premisas teóricas y la metodología que se utilizarían en el trabajo de campo, más el entrenamiento en el uso de los instrumentos para la recopilación de los datos. De la misma manera, el coordinador se desplazó periódicamente por las diferentes regiones donde operaban los grupos de investigación para supervisar el trabajo y recopilar datos por su cuenta. Particularmente, al comienzo de la investigación, se contactaron las diferentes organizaciones indígenas con la finalidad de presentar el proyecto, el plan de trabajo y obtener su «consentimiento informado». Lo mismo se hizo directamente con las comunidades interesadas en la investigación. En el caso específico del Estado Amazonas, el consultor de UNICEF, Oskar Pérez, fue quien coordinó todas estas actividades, y sin cuyo entusiasmo y dedicación no hubiera sido posible llevar a cabo las actividades programadas. Esta referencia, más allá del debido reconocimiento, es necesaria ya que

aclara uno de los aspectos de la investigación: en el caso del Estado Amazonas, nuestras actividades se insertaron directamente en el plan de trabajo realizado por UNICEF con las poblaciones indígenas, lo que permitió la utilización del apoyo ya existente de parte de las poblaciones indígenas locales. Por su parte, las organizaciones indígenas y los líderes de las diferentes comunidades consideraron nuestro trabajo de interés para los pueblos indígenas y, de allí, su apoyo en cada momento.

3.3. *Delimitación de campo y alcances de la investigación*

La población indígena de Venezuela, definida como «pueblos» por la *Constitución* de 1999, estaba constituida por 314.815 individuos en 1992, según el Censo publicado en ese año por la Oficina Central de Estadística e Informática (OCEI, 1993-1994). Considerando las dificultades de censar algunas regiones del país, como el Amazonas, además de una definición de «indígena» que no tomaba completamente en cuenta la auto-identificación de algunos grupos urbanos, es posible afirmar que se trataba de un sub-registro. El Censo indígena de 1992 fue programado en tiempos diferentes del resto de toda la población venezolana, debido fundamentalmente a los problemas particulares que implicaba. No fue así en el *Censo General de Población y Vivienda* realizado en 2001, que incluía toda la población nacional. En este caso, aunque permitió cubrir mejor las áreas urbanas (la ficha de empadronamiento tenía un renglón sobre la auto-identificación étnica), las dificultades surgieron precisamente en las áreas indígenas, ya que el operativo especial que fue organizado encontró las mismas dificultades detectadas en el Censo de 1992.

De cualquier manera, entre la población indígena que vive todavía en sus territorios y los grupos desplazados o emigrados a las urbes, el Censo de 2001 registró una población de 511.329 individuos, lo que representa el 2,3% de la población global de Venezuela, subdividido en 183.343 en comunidades indígenas rurales y 327.986 en grupos y comunidades en pueblos y ciudades criollas (cf. INE, 2002). Actualmente, se manejan cifras más altas, como las indicadas por la *Comisión Permanente de Pueblos Indígenas* de la Asamblea Nacional, que sugiere que la población indígena actual de Venezuela llegaría al millón de personas, aunque habría que

analizar los criterios utilizados para saber si se trata de una supervaloración con finalidades políticas (cf. Rivero, Vidal y Bazó, 2002).

Esta población se distribuye en diferentes regiones, incluyendo los estados Anzoátegui, Apure, Bolívar, Delta Amacuro, Monagas, Sucre y Zulia, a los cuales se añaden de manera menor el resto de los estados del país, considerando la alta movilidad indígena de los últimos años, sobre todo hacia las grandes ciudades como Caracas y Valencia. El Censo de 1992 indicaba que la población indígena venezolana estaba compuesta de 28 grupos, pertenecientes a varias familias lingüísticas, siendo preponderantes la arahuaca y la caribe. Sin embargo, algunos grupos fueron incluidos como subgrupos, mientras que no se tomaban en cuenta algunos interesantes procesos de re-etnización en población campesina y urbana. Estos problemas han sido parcialmente resueltos por la *Ley de Demarcación y Garantía del hábitat y tierras de los Pueblos Indígenas* donde se indica la existencia de 35 grupos étnicos (quedan por incluir los guaquerías, los píritu y los timotes, pequeños grupos que, después de sufrir un fuerte procesos de desculturación, están retomando su identidad indígena). Los 35 grupos étnicos indígenas reconocidos por la *Ley de Demarcación* son los siguientes (ver mapa al final del capítulo).

Pueblos indígenas de Venezuela

Akawayo	Bolívar
Añú	Zulia
Arawak	Bolívar, Delta Amacuro
Baniva	Amazonas
Baré	Amazonas
Barí	Zulia
Cubeo	Amazonas
Cumanagoto	Anzoátegui, Monagas, Sucre
Chaima	Monagas, Sucre
Eñepa	Bolívar
Jiwi	Amazonas, Apure
Japreria	Zulia
Hoti	Amazonas, Bolívar
Kariña	Anzoátegui, Bolívar, Monagas, Sucre

Kuiva	Apure
Kurripako	Amazonas
Mako	Amazonas
Mapoyo	Bolívar
Pemón	Bolívar
Piapoko	Amazonas
Piaroa	Amazonas, Bolívar
Puinave	Amazonas
Pumé	Apure
Sáliva	Amazonas
Sánema	Amazonas, Bolívar
Sape	Bolívar
Uruak	Bolívar
Warao	Delta Amacuro, Monagas, Sucre
Warekena	Amazonas
Wayúu	Zulia
Yanomami	Amazonas
Yabarana	Amazonas
Ye'kuana	Amazonas, Bolívar
Yeral	Amazonas
Yukpa.	Zulia

Aunque la investigación sobre pautas de crianza entre los pueblos indígenas fue pensada como un programa de trabajo de largo alcance, la primera fase de diagnóstico general, auspiciada por UNICEF, no podía incluir todos los grupos étnicos indígenas tanto por la complejidad de la tarea como por el tiempo a disposición. Por esto, se elaboraron algunos criterios que permitieron una representatividad de los resultados teniendo en cuenta la localización geográfica, la familia lingüístico-cultural y la situación particular del contacto con la sociedad nacional. Se seleccionaron así seis grupos indígenas, algunos de los cuales han estado en contacto permanente entre ellos desde la época prehispánica:

1. **Wayúu, Añú:** Se trata de dos grupos de la región del Lago de Maracaibo, localizados en la península de la Guajira y en la laguna de Sinamáica, ambos pertenecientes a la familia lingüística arahuaca. Los dos grupos hacen parte de un extenso sistema histórico de relaciones interétnicas (cf. Amodio, 2001), que se mantiene hasta la actualidad con intercambios y definiciones recíprocas de identidad.

2. **Ye'kuana, Piaroa y Jivi:** Establecidos principalmente en áreas de selva y sabana, el primero es de habla y cultura caribe mientras que el segundo aun no está claro si pertenece a la familia sáliva o es independiente. Igualmente, la familia lingüística jivi no ha sido clasificada. Relacionados desde la época colonial, comparten un mismo hábitat ecológico y continúan en estrecho contacto de intercambio.
3. **Warao:** Este grupo habita en el Oriente de Venezuela, en un ecosistema formado por caños fluviales. Los warao pertenecen a un grupo lingüístico independiente.

Aunque los resultados que presentamos se refieren a seis grupos indígenas, fueron recolectados datos de campo de otros dos grupos -Pemón y Barí- cuyo material se pretende elaborar en una próxima etapa del proyecto.

Por lo que se refiere al tema específico de la investigación, las pautas de crianza, era necesario definir el grupo de edad que, de manera teórica, debía ser tomado en consideración. Por lo afirmado en la primera parte de este capítulo, resulta evidente que cada sociedad segmenta de manera particular sus edades, así que la definición de etapas de crecimiento no puede ser decidida completamente desde afuera y de manera general. De poco sirven las categorizaciones de la psicología cognitiva o del desarrollo, ya que todos los autores, aunque reafirmando la universalidad de los estadios que han identificado, están de acuerdo que su duración varía en cada sociedad.

En el caso del Censo Indígena de 1992, la segmentación se hizo entre grupos de edad de 0-4 y de 5-9 años, en consideración de que es a la edad de 5 años que los niños urbanos se integran al sistema escolar. No es este el caso de los grupos indígenas rurales, aunque de alguna manera la presencia de la escuela modifica en parte las categorizaciones locales. De esta manera, teniendo en cuenta esta discontinuidad en la vida de los niños y niñas, decidimos que fueran las categorizaciones locales las que se impondrían caso por caso, dejando para una discusión final las consideraciones generales.

Finalmente, es necesario indicar los límites de nuestros resultados para evitar el riesgo de una generalización válida para todos los grupos indígenas de Venezuela. En la medida de las posibilidades, los datos que reportamos fueron contrastados con la literatura existente, con el fin de validarlos e

identificar los cambios, cuando esto fuera posible. Sin embargo, considerando también la casi ausencia de investigaciones sobre nuestro tema, los análisis resultantes tienen que ser considerados como un cuadro que nos aproxime a la realidad, sin agotarla.

Por otro lado, considerando las finalidades generales de nuestro proyecto, el informe final y las indicaciones políticas producidas durante los «Talleres de validación» se harán circular en el ámbito nacional para que sean tomadas en cuenta y sirvan de insumo para ulteriores actividades de investigación y acción. De hecho, considerando que la investigación tiene finalidades tanto teóricas como prácticas, se pretende contribuir al conocimiento de las pautas de crianza de los grupos étnicos de Venezuela y su importancia en la reproducción de las culturas de estas poblaciones. De esta manera, los destinatarios principales de los resultados de la investigación, además de la institución patrocinante, deben ser los mismos pueblos indígenas de Venezuela y, particularmente, sus organizaciones y los maestros y maestras del sistema escolar en sus áreas, para que los resultados de nuestro trabajo sirvan de referente para la implantación de acciones concretas propias y, al mismo tiempo, para evaluar las acciones que instituciones foráneas quieren realizar en sus comunidades. Particularmente, este informe pretende ser una contribución a las organizaciones indígenas para reforzar, donde sea necesario, la percepción del valor de las formas tradicionales de crianza y poder acceder a un material comparativo que les permita sustentar, también de manera antropológica, la validez de sus costumbres y la necesidad de su dinámica reproducción.

De igual manera, son destinatarios prioritarios del informe las instituciones gubernamentales y privadas que realizan actividades entre los pueblos indígenas, particularmente dirigidas al sector infantil de la población. Queremos hacer referencia tanto a los proyectos de cooperación nacionales e internacionales que las ONG's privadas realizan en el país, así como a las actividades institucionales del Gobierno, como lo es la implantación de multihogares, preescolares y escuelas primarias, asistencia social a las madres indígenas y asistencia médica, entre otras. Es evidente que no se puede continuar implantando actividades dirigidas a la familia y a la infancia, sin conocer de manera suficiente las realidades culturales indígenas locales.



Localización de los pueblos indígenas de Venezuela
(fuente: www.a-venezuela.com)

Bibliografía consultada

- Ackerman, N. (1968): *Psico-dinamica della vita familiare*. Torino: Boringhieri.
- Amodio, E. (1991): “Relaciones interétnicas en el Caribe indígena. Una reconstrucción a partir de los primeros testimonios europeos”. En *Revista de Indias*, 193: 572-606. Sevilla.
- Amodio, E. (1993): “Soñar al Otro: la identidad étnica y sus transformaciones entre los pueblos indígenas de América Latina”. En Daniel Mato (ed.), *Diversidad cultural y construcción de identidades*. Caracas: Tropykos, Universidad Central de Venezuela.
- Amodio, E. (1997): *La artesanía indígena en Venezuela*. Caracas: Dirección General Sectorial de Artesanía, CONAC.
- Amodio, E. (2001): “La construcción geográfica del Lago de Maracaibo durante la época colonial”. En Comisión Quinto Centenario del Lago de Maracaibo, *Pueblos y culturas de la cuenca del Lago de Maracaibo*, 81-96. Maracaibo: Acervo Histórico del Estado Zulia.
- Amodio, E. (ed.) (1986-1988): *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Quito: Abya Yala (dos tomos).
- Ariés, P. (1987): *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Arvelo-Jiménez, N. (1974): “Influencias aculturativas en el área marginal-fronteriza de Venezuela”. En *América Indígena*, XXXIV (1): 135-150. México.
- Ausubel, D. y E. Sullivan (1989): *Teorías los comienzos del desarrollo*. México: Editorial Paidós.
- Ausubel, D. y E. Sullivan (1989): *El desarrollo de la personalidad*. México: Editorial Paidós.
- Ausubel, D. y E. Sullivan (1989): *Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*. México: Editorial Paidós.
- Bajo, F. y J. Beltrán (1998): *Breve historia de la infancia*. Madrid: Temas de Hoy.
- Barth, F. (ed.) (1976): *Los Grupos Étnicos y sus Fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bergeron, M. (1974): *El desarrollo psicológico del niño. (Desde la primera edad hasta adolescencia)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bonfil-Batalla, G. (1987): “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos” En *Revista Papeles de la casa chata*, 2 (3): 23-43. México.

- Camaioni, L. (2001): *Psicologia dello sviluppo e del linguaggio*. Bologna: Mulino.
- Cardoso de Oliveira, R. (1962): "Estudo de Areas de Fricção Interétnica no Brasil". En *América Latina*, V (3). Rio de Janeiro.
- Cardoso de Oliveira, R. (1968): "Problemas e hipóteses relativos à fricção interétnica: sugestões para una metodologia". En *América Indígena*, 28 (2): 339-388. México.
- Castelli, C. (1995): *Psicologia sociale e sviluppo*. Milano: Franco Angeli.
- Coppens, W. (ed.) (1999): *Los aborígenes de Venezuela*. Volumen IV: Bibliografía (1535-1992). Caracas: Fundación La Salle.
- Cunningham, H. (1995): *Children & Childhood in Western Society since 1500*. New York: Longman.
- De Mause, Ll. (1991): "La evolución de la infancia". En: Ll. De Mause (ed.), *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- De Vos, G. (1981): *Antropología psicológica*. Barcelona: Anagrama.
- Di Leo, J. (1996): *Child development: analysis and synthesis*. Nueva York: Brunner.
- Erickson, E. (1973): *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme.
- Freud, A. (1993): *Normalidad y patología en la niñez*. México: Paidós.
- Freud, S. (1973): "Compendio de psicoanálisis". En *Obras completas*. Vol. III. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Garfinkel, H. (1984): *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Gluckmand, M. (ed.) (1972): *Il rituale nei rapporti sociali*. Roma: Officina Edizioni.
- González, R. (1983): "La formación de conceptos en niños bilingües". En N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América latina. Una guía bilingüe intercultural*. II: 401-422. México: UNESCO, Instituto Interamericano.
- Hallpike, C. (1986): *Fundamentos del pensamiento primitivo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- INE - Instituto Nacional de Estadística (2002): *XIII Censo General de Población y Vivienda 2001. Primeros Resultados*. Caracas: Instituto Nacional de Estadística.
- Kardiner, A. (1955): *Fronteras psicológicas de la sociedad*. México: Fondo de cultura Económica.
- Klein, M. (1974): *El psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Kneller, G. (1974): *Introducción a la antropología educacional*. Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, J. (1971): *Escritos I. El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*. México: Siglo XXI.
- Leaf, M. (1974): *Frontiers Of Anthropology*. New York: Nostrand Co.
- Linton, R. (1955): "Prologo". En: A. Kardiner, *Fronteras psicológicas de la sociedad*. México: Fondo de cultura Económica.

- Linton, R. (1959): *Cultura y personalidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mead, M. (1972): *Educación y cultura*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Mead, M. (1982): *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Paidós.
- Narodowski, M. (1994): *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Noguera, C. (1972): “Dos estudios acerca de la influencia de los factores socio-culturales cognoscitivos”. En: *Psicología*, II-3: 3-18. S/I.
- OCEI - Oficina Central de Estadística e Informática (1985): *Censo indígena de Venezuela*. Caracas: Oficina Central de Estadística e Informática.
- OCEI - Oficina Central de Estadística e Informática (1993-1994): *Censo Indígena de Venezuela 1992*. Caracas: Oficina Central de Estadística e Informática.
- Piaget, J. (1978): *La Equilibración de las Estructuras Cognoscitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1985): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Piaget, J. (1990): *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. y otros (1987): *El lenguaje y el pensamiento de niño pequeño*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Rivero, D., S. Vidal y M. Bazó (2002): *Hacia un Sistema Integral de Calidad de Vida y Salud*. Caracas: Ministerio de Salud y Desarrollo Social.
- Rodríguez, F. (1995): *Etnometodología: Deconstruyendo el sentido común*. San Sebastián: Iralka.
- Sahlins, M. (1984): *Sociedades tribales*. Barcelona: Editorial Labor.
- Scotto, I. (1991): *Los cuchillos de la ausencia. Aproximación a la psicología del desarraigo*. Caracas: CEVIAP/KSK. Editores.
- Spitz, R. (2003): *El primer año de vida del niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stoller, R. (1968): *Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity*. Nueva York: Science House (dos tomos).
- Varela, J. (1986): “Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños”. En *Revista de Educación*, 281: 155-175.
- Winnicott, D. (1979): *El Proceso de Maduración en el niño*. Barcelona: Laia.
- Winnicott, D. (1979): *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

-2-

**Pautas de crianza del pueblo jivi
de Venezuela**



Localización geográfica del pueblo jivi en Venezuela

El pueblo indígena jivi

1. Territorio y población

El pueblo jivi, también llamado guahibo, ocupa una amplia región de sabanas y bosques entre Colombia y Venezuela. En el Estado Amazonas de Venezuela se ubica particularmente en los municipios Atures, Autana, Atabapo y Manapiare; en el Estado Apure, en los municipios Achaguas, Biruaca, Páez y Pedro Camejo; y en el Estado Bolívar, en los municipios Cedeño, Gran Sabana, Raúl Leoni y Sucre. La mayor parte del grupo está establecida en las riberas de los ríos Vichada, Orinoco (desde la desembocadura del Guaviare a la del Meta), Tomo, Tuparro, Meseta, Bitá y Alto Capanaparo, además de ocupar algunos caños menores de estos ríos, debido a su fertilidad en contraste con la planicie abierta, cuyos suelos son muy pobres en nutrientes. La región está caracterizada por dos periodos estacionales bien diferenciados: uno de sequía (diciembre-marzo) y uno de abundantes lluvias (abril-noviembre), las que transforman la sabana en pantanal.¹

La población jivi, según el censo de 1992 de la Oficina Central de Estadística e Informática, estaba conformada por 11.608 individuos, incluyendo el subgrupo Cuiva (OCEI, 1993-1994). El «XIII Censo de Población y Vivienda», realizado en 2002 por el Instituto Nacional de Estadística (INE), arrojó una población de 14.750 individuos, de los cuales 10.473 habitan en comunidades y 4.277 en ciudades y pueblos criollos

¹ Cuando no está indicado particularmente en el texto, la fuente de los datos generales sobre el pueblo jivi es la siguiente: Metzger y Morey, 1983. Los datos de campo en las comunidades jivi fueron recolectados principalmente por David Ibarrola.

(cf. INE, 2003). Estas cifras, deben ser consideradas un sub-registro, sobre todo porque se trata de un grupo étnico con una dinámica poblacional particular, con la residencia fija alternada a un semi-nomadismo local y regional que lleva a algunos pequeños grupos familiares e individuos a desplazarse periódicamente hacia la periferia de las urbes criollas, específicamente Puerto Ayacucho en Venezuela y Puerto Carreño en Colombia, y hacia los estados Guárico y Barinas en búsqueda de trabajo.

2. Economía y división sexual del trabajo

La economía tradicional está constituida fundamentalmente por la agricultura de tala y quema, asociada a actividades de caza, pesca y recolección. Se cultivan yuca dulce, yuca amarga, maíz, frijoles, batatas, ñames, plátanos, piñas y caña de azúcar. La yuca amarga es particularmente importante, ya que el mañoco (harina de yuca) y el casabe (pan de yuca) constituyen la base general de la alimentación, siendo también comercializados junto con el maíz. La actividad de caza se realiza tanto individualmente como en grupo, con escopetas, arcos y flechas, macanas y machetes, aunque se encuentra en desuso creciente. Las presas más comunes son el cachicamo, el chigüire, el conejo, la iguana, el puerco espín, la danta, el mono y las aves. La pesca se realiza todo el año, aunque es más practicada durante la estación seca mediante la técnica del barbasco y en grupo. También se pesca individualmente con hilo de nylon y anzuelo, principalmente, además de rendal, vara, red, o arco y flecha, utilizándose la curiara familiar. Cuando la pesca es abundante, los peces sobrantes son ahumados o salados para ser consumidos posteriormente o transformados en harina de pescado (*hiyapabéne*) para los viajes o las épocas de escasez. Finalmente, la recolección abarca un gran número de productos tanto vegetales como animales: plantas medicinales, frutos el seje, el moriche, tubérculos, insectos como bachacos, hormigas y orugas, además de tortugas y culebras.

Casi todas las actividades productivas conllevan una diferenciación sexual del trabajo. Así, la caza y la pesca son actividades masculinas, mientras que la cosecha diaria del conuco y la recolección son femeninas. Sin embargo, en algunas actividades participa toda la familia coordinadamente,

como es el caso del cultivo del conuco donde los hombres realizan la tala y quema, mientras que la siembra y la cosecha son realizadas por las mujeres, tarea que a veces también incluye la participación de niños de ambos sexos. De la misma manera, ambos sexos participan del tratamiento del pescado, con excepción de las mujeres menstruantes o embarazadas, ya que en el primer caso el contacto con el pescado lo echaría a perder, mientras que, en el segundo, el embarazo podría verse comprometido por el contacto con algunos tipos de peces. Las actividades de recolección son realizadas fundamentalmente por las mujeres.

Una parte de los productos elaborados por los jivi son intercambiados con otros grupos indígenas, como los piaroa, o comercializados en los mercados criollos, sobre todo en Puerto Ayacucho, donde la presencia de familias jivi emigradas permite a las del interior tener una base de referencia en la capital del Estado Amazonas para realizar sus actividades urbanas (comercio, salud, educación, compras, cobro de sueldos, etc.).

3. Familia y parentesco

La familia jivi es de tipo matrilocal extendida, es decir que el hombre va a vivir en la casa de los suegros hasta que forma su propio núcleo familiar. El matrimonio preferencial es entre primos cruzados (el varón se casa preferiblemente con la hija del hermano de la madre), siendo prohibido entre primos paralelos (el varón no se puede casar con la hija de la hermana de la madre), y se realiza por concertación de los padres de los dos jóvenes, debiendo el varón prestar un servicio pre y post-matrimonial al suegro. En las comunidades con más contacto con el mundo criollo, sobre todo las familias que viven en Puerto Ayacucho, la tendencia es la adopción de las reglas matrimoniales occidentales. Es también el caso de la poliginia de tipo sororal, tradicionalmente reservada a los hombres con autoridad y prestigio, como jefes y chamanes, que ha ido mermando por influencia de los misioneros y, en general, de la sociedad no indígena.

En lo que se refiere a la estructura del parentesco, la filiación es de tipo bilateral. En este sentido, se clasifican solamente tres generaciones hacia arriba y tres hacia abajo. Hay una diferenciación terminológica entre hermanos mayores y hermanos menores, lo que no parece implicar

necesariamente una diferencia de trato ni una estructura jerárquica entre ellos. Esta relación es muy estrecha durante la infancia, pero tiende a debilitarse después de la pubertad.

4. Organización política

No existe en las comunidades jivi un sistema formal de estructura política. El elemento más explícito es la existencia de jefes comunitarios cuyas funciones se refieren a mantener la unidad de la comunidad, organizar los trabajos comunitarios y ser el enlace con el mundo no jivi. Actualmente, en cada comunidad jivi hay un capitán y un comisario; éste último es nombrado por el Gobierno regional con sede en Puerto Ayacucho. El poder que ejerce el capitán no es coercitivo, sino que se basa en el consenso, manteniéndose la completa autonomía de los núcleos familiares. Las características que permiten al capitán ser respetado tienen que ver con su capacidad de dirimir los conflictos y, en general, su prestigio y autoridad personal. Aunque el cargo no es hereditario, a menudo los jefes viejos son substituidos por hijos o hermanos. Sin embargo, es la comunidad quien, en última instancia, decide si acepta o no su liderazgo.

El control comunitario se da generalmente de manera informal, siendo la familia el núcleo de referencia. De hecho, es a partir de la socialización primaria que los niños aprenden a controlarse y a respetar a los otros, sobre todo a los mayores. El «respeto» puede ser considerado la clave de las relaciones entre los jivi, incluyendo adultos y niños, ejerciéndose un fuerte control grupal sobre las transgresiones individuales, las cuales acarrearán una «vergüenza» que todo adulto intenta evitar. En este sentido, un aspecto cotidiano de control informal es el ejercido por la comunidad a través de chismes y rumores.

Actualmente, las comunidades jivi están esparcidas en diferentes municipios articuladas con la estructura política del Estado venezolano, por lo que participan todas ellas en el sistema político occidental en mayor o menor grado. Además, en los últimos años, se han desarrollado nuevas formas de organización comunitaria de tipo étnico. Algunas de las comunidades se han organizado en asociaciones civiles y cooperativas, lo que les permite tener un estatus jurídico y, por ende, tramitar créditos o pedidos frente a las instituciones del Estado nacional.

5. Religión y medicina

El panteón jivi está constituido por espíritus de varios tipos, con *Kúwai* como creador del mundo y de los jivi y *Purunáminali* como el creador de los no jivi. *Iwanai* les enseñó a construir las casas, *Masulodani* las herramientas de trabajo y de caza y *Madua* las curiaras. Los espíritus protectores se diferencian según el ámbito de acción, por ejemplo *Mánu* protege a los animales y el medio ambiente; mientras los espíritus peligrosos están asociados con algunos animales y elementos naturales, como *Yamaxa*, espíritu del trueno y de las culebras, *Dawatai*, que ataca a los humanos devorándole la carne y el alma, *Kuliwakua*, quien roba los cadáveres, y, entre otros, *Malike*, quien causa las enfermedades.

Algunos espíritus, llamados *ainawis* y *mawaris*, pueden influir en la vida de los individuos en los momentos de crisis y, especialmente, durante las enfermedades o cuando pasan de una etapa a la otra del ciclo de la vida. Estas acciones, de protección o de ataque, se ejercen sobre el cuerpo o las almas de los individuos, ya que para los jivi cada individuo tiene dos almas: el *yéthi*, un doble que puede abandonar el cuerpo durante el sueño, y el *humpe*, que es la fuente del conocimiento y solamente abandona el cuerpo cuando un individuo muere y es llevado frente a *Kúwai*.

Los rituales más importantes se realizan para la protección de los niños, quienes son «rezados» por el chamán, y de la joven que termina la reclusión impuesta durante la primera menstruación. Estos rituales tienen relación, fundamentalmente, con los objetos puntiagudos empleados en la vida cotidiana y con los peces de los ríos, quienes deben ser nombrados y «rezados» para evitar que causen daño a la mujer y a sus hijos futuros. Estos rituales son oficiados por un especialista, aunque cualquier anciano o anciana de la comunidad puede realizar alguno de ellos. Común es el uso de collares y pulseras protectoras, sobre todo durante la infancia. Si bien la presencia de los misioneros católicos y protestantes ha influido sobre estas creencias, los jivi conservan gran parte de su universo religioso, aunque en parte superpuesto con el del cristianismo.

Por lo que se refiere a las enfermedades, en el universo cultural jivi las causas son sobre todo de tipo espiritual y social, siendo las más frecuentes el mal de ojo de un chamán, los rezos maléficos y la trasgresión de algún

tabú. Hay especialistas chamánicos para la curación de las enfermedades, aunque los ancianos y muchos adultos tienen un saber médico que les permite curar directamente las enfermedades menos graves. El chamán puede curar recurriendo a la ayuda de los espíritus, con quienes se comunica su alma *húmpe* a través de cantos y del trance inducido por el *yopo* inhalado. Una función importante es desempeñada por una piedra de poder, llamada *Wanali*, que puede contribuir a la curación de las enfermedades, ayudar a identificar los ataques de los chamanes enemigos, así como producir dolencias graves cuando se asocia con algún resto del cuerpo de los individuos, como uñas o cabellos. La curación de las enfermedades se realiza a través de soplos, succiones, fumigaciones de plantas, masajes, cantos y sonidos de las maracas.

Junto a estas enfermedades espirituales y sociales, los jivi categorizan también otras de origen natural que se curan recurriendo a una farmacopea de tipo vegetal. Este saber es más difuso que el chamánico, siendo generalmente puesto en práctica dentro de la familia por los ancianos de ambos sexos. En la actualidad existen algunos ambulatorios rurales donde se cuenta con la asistencia de médicos, enfermeros o auxiliares de medicina simplificada, según el tipo de ambulatorio. De la misma manera, el aumento de los contactos con las ciudades criollas donde funcionan hospitales, permite el recurso creciente a la medicina occidental, sobre todo en caso de enfermedades que no se pueden curar localmente con recursos y prácticas culturales propias.

6. *Cultura material*

La casa tradicional jivi es de forma ovalada o redondeada, de una sola planta, con paredes de madera y techo de palma de moriche. Junto a ésta se encuentra también un caney que sirve de cocina. Otro tipo de vivienda, más reciente y actualmente mayoritaria, es de planta cuadrada con divisiones en cuartos y paredes de ladrillo y cemento, con techo de zinc, a la que a menudo se anexa en la parte trasera una casita de planta rectangular más tradicional construida con paredes de barro y techo de palma. No se utiliza mucho mobiliario, aparte de algunos bancos de madera y chinchorros, que usan para dormir o sentarse. En las comunidades más criollizadas se utilizan

mesas y sillas, mientras que a los utensilios tradicionales de cocina (ollas de arcillas, pilón, fogón...) se ha añadido el ajuar occidental (ollas de aluminio, platos, gas...).

Los jivi mantienen la tradición de construir objetos de arcilla, sobre todo ollas, escudillas y jarras para almacenar el agua. De la misma manera, en algunas comunidades se tejen chinchorros, catumares, cordeles y porta niños de moriche, bejuco y algodón. Actualmente resulta más fácil comprar en Puerto Ayacucho el hilo para tejer los chinchorros. Con fibras vegetales, sobre todo el moriche y las tiras de caña, se realizan los sebucanes, las esteras y las cestas que sirven para tamizar el mañoco y almacenar alimentos. De la madera del cedro se construyen curiaras monóxilas, lo que impone generalmente un trabajo de grupos.

En el ámbito ornamental, los jivi producen gran número de pulseras y collares, tanto masculinos como femeninos. Se trata de cordeles con abalorios de semillas, garras o dientes de animales y, en las últimas décadas, de plástico o vidrio mayoritariamente. Los collares tradicionales tienen un valor religioso, ya que son utilizados de manera protectora, después de haber sido «rezados» por el chamán, sobre todo en el caso de los niños.

Finalmente, se construyen también algunos instrumentos musicales, como las flautas de caña simples, la de hueso de venado o las flautas de pan. A estos instrumentos de viento hay que añadir el cráneo de los venados, recubierto de cera de abeja. El valor simbólico de estos instrumentos es explícito, ya que se utilizan en contextos rituales, junto a tambores y maracas.

7. Características de la comunidad investigada

La recolección de los datos se realizó, primariamente, a través de conversaciones con hombres y mujeres jivi en Puerto Ayacucho y, de manera más sistemática, en la comunidad de Macua, perteneciente a la parroquia Munduapo del municipio Autana del estado Amazonas. En esta parroquia hay un total de ocho comunidades jivi, además de varias piaroa y, en menor número, de otros pueblos indígenas. La comunidad de Macua se encuentra cercana al caño del mismo nombre. En invierno las aguas crecidas del Orinoco inundan el caño Macua, lo que permite a los bongos y curiaras

llegar hasta la misma comunidad, mientras que en la época de verano es necesario caminar una decena de minutos.

La comunidad fue fundada en 1990 por una familia nuclear y tiene actualmente cerca de noventa miembros. El asentamiento está formado por 16 casas de planta rectangular de cemento y zinc. Cada familia nuclear (y algunos casos de familia extendida) habita una casa de tipo occidental, con una puerta delantera y otra trasera; y otra de tipo tradicional anexada a la parte trasera de la primera, donde se encuentra la cocina para preparar los alimentos con leña y en ollas de aluminio. Es en esta casa tradicional donde las familias desarrollan gran parte de sus vidas cotidianas. Sólo dos casas tienen cocinas de gas, que se compra en Isla de Ratón (capital del municipio Autana) o en Puerto Ayacucho, lo que implica que esporádicamente no funcionan por la dificultad logística del suministro del gas. Además, cada vivienda tiene una letrina separada de la casa por unos quince metros. El agua potable se saca del caño o de un pozo que sirve a toda la comunidad. Entre las nuevas construcciones se encuentra una escuela que consta de dos salones y una pequeña edificación cercana con dos baños.

Normalmente, las familias duermen en la casa de cemento, amarrando los chinchorros en cualquiera de los tres cuartos que éstas poseen. En general, todos utilizan mosquitero. Las viviendas tienen suministro de luz gracias a una planta de energía que funciona con gasoil de siete a once de la noche cuando se tiene disponibilidad del combustible. La energía eléctrica sirve también para el funcionamiento de televisores; en la comunidad hay actualmente dos aparatos, uno de los cuales está conectado con una emisora satelital que funciona por pago mensual.

En lo concerniente a la salud, gran parte de las enfermedades se curan acudiendo al chamán de la comunidad u otros de otras comunidades e incluso de Isla de Ratón o Puerto Ayacucho; o a través de remedios vegetales que los mayores de la comunidad conocen. No hay servicio médico, lo que obliga a los enfermos, en algunas ocasiones, a recurrir al enfermero de una comunidad vecina o viajar hasta Isla de Ratón o Puerto Ayacucho.

Cada familia nuclear tiene su conuco para la producción agrícola, complementada por lo que se obtiene de la pesca, la caza y la recolección de frutos silvestres. De la misma manera, periódicamente, muchos hombres viajan a Puerto Ayacucho e Isla de Ratón para cobrar sueldos del gobierno

regional, vender pescado, mañoco y casabe, y comprar algunos productos occidentales que se han convertido en insumos de primera necesidad como jabón azul, arroz, sal, café y azúcar, entre otros. Recientemente, la comunidad creó una asociación civil para conseguir el financiamiento oficial necesario para la ejecución de un proyecto comunitario de siembra de maíz.

En relación con la educación, a principios de 2002 se construyó una nueva escuela que incluye un salón para educación preescolar y otro para primaria. El preescolar, que comenzó a funcionar 2003, está organizado por la misma comunidad y no ha sido reconocido todavía por el Ministerio de Educación y Deportes. Este preescolar es frecuentado por una veintena de niños no mayores de seis años, atendidos por una maestra designada por la comunidad. En la otra aula de la escuela se ubica la educación primaria (de primer a quinto grado) que funciona desde hace unos diez años y cuenta con un docente de la misma comunidad. Los idiomas utilizados son el castellano y el jivi. Aunque se intenta aplicar la educación intercultural bilingüe (EIB), hay una prevalencia del uso castellano así como de contenidos y métodos ajenos que no se adecuan a las realidades socioculturales del niño y niña jivi. A esto se añade la ausencia de materiales en su idioma materno. Después de quinto grado, los alumnos que quieren continuar su educación acuden en régimen de internado al colegio de la Misión Salesiana en Isla de Ratón.

Las pautas de crianza del pueblo jivi

1. Embarazo y gestación

Entre los jivi el embarazo generalmente es pensado dentro del matrimonio, y se considera a la mujer soltera como no apta socialmente para tener hijos. Esto no quiere decir que no haya embarazos antes del matrimonio, sino que no son vistos de manera positiva, recayendo la responsabilidad de lo acontecido en el hombre más que en la mujer. Una vez embarazada, la responsabilidad de llevar al frente el embarazo es de la mujer, mientras que el hombre entra plenamente en escena después del nacimiento. Sin embargo, las características futuras del niño son consideradas derivadas de los dos.

Para conocer el sexo del futuro neonato se espera su nacimiento. No obstante, hay algunas posibilidades de conocerlo de antemano consultando al chamán del grupo, aún cuando este saber se les atribuye más a los médicos occidentales. Esta consulta al chamán puede darse de manera específica o para solicitar su ayuda en la resolución de algún malestar de la mujer embarazada.

Generalmente, las nuevas parejas tienen sus hijos inmediatamente, ya que no se considera a la familia bien formada hasta que no llega el primer hijo. En los casos de matrimonios con muchos hijos, puede darse un control de la natalidad preventivo, a través de la ingestión de yerbas conocidas por las ancianas o por el chamán. No se habla mucho de abortos provocados por la misma mujer, pero sí de los que se dan de manera espontánea. En este caso, se recurre al chamán para identificar las causas que pueden ser derivadas de haber ingerido comidas prohibidas o por caídas o golpes. Sin embargo, el aborto puede ser provocado también por una acción externa,

generalmente atribuida al «daño» producido por algún chamán que puede obrar con la simple vista o a través de un viaje espiritual hacia la mujer dormida. No siempre este tipo de «daño» produce el aborto, pero sí puede generar problemas en el desenvolvimiento del embarazo.

En general estos accidentes son vistos de manera negativa, tomando en cuenta que para el jivi es la presencia de los hijos lo que le da sentido a la familia frente a la comunidad. Por lo tanto, una pareja puede tener un número alto de hijos, si tiene la posibilidad de mantenerlos. La media actual es de 4 a 5 hijos por familia, sin embargo, es importante tener en cuenta que esta cantidad de hijos no es el resultado de un previo cálculo familiar, ya que está determinado por factores externos, como las enfermedades y las muertes.

El embarazo es reconocido por el retraso de la regla. Es a los dos o tres meses que la mujer está completamente consciente de su estado de gravidez. No hay una periodización del embarazo específicamente marcada, aunque después del sexto mes la mujer reduce su trabajo aumentando sus periodos de reposo y cuidándose de golpes accidentales. La pareja continúa manteniendo relaciones sexuales hasta los cinco o seis meses, momento a partir del cual se abstiene (cf. Metzger y Morey, 1983: 184). Una vez determinada la existencia del embarazo la mujer cuida su alimentación, especialmente de algunos alimentos prohibidos como los peces con dientes, ya que, por ejemplo, el caribe puede «comerse el niño por dentro de la matriz», o la sierra, cuyas aletas pueden «trancar» a la madre durante el alumbramiento.

2. Alumbramiento y postparto

No hay determinación precisa de la época del alumbramiento, siendo el tamaño de la barriga un indicador, de la misma manera que los movimientos del niño y los cambios en la cara de la mujer unos días antes del parto. Algunos jivi señalan que la mujer puede contar el tiempo del embarazo por las lunas, contabilizando 280 noches desde el día que le falta la menstruación. No parece este un método muy difundido, aparte de la dificultad de contabilizar todas esas noches. Esta indefinición del momento del parto está actualmente resuelta por los médicos occidentales, cuando

es posible consultarlos. Sin embargo, hay una preparación previa para el alumbramiento, con la compra de ropa para el niño o la niña y también con la elaboración de comida como mañoco, casabe, catara y ají, que se coloca en un lugar fresco y fácilmente accesible para la madre después del parto. La mujer también toma infusiones de hierbas medicinales desde el principio del embarazo, para no tener problemas a la hora del parto. De la misma manera, el agua rezada sirve para facilitar el parto. La mujer tiene una dieta muy estricta; por ejemplo, no come diversas especies de peces, para no abortar, así como tampoco galápago o tortuga porque el niño podría nacer con problemas físicos.

Actualmente, sobre todo en las comunidades que tienen más contacto con la sociedad nacional, el alumbramiento se realiza en la misma casa y, cuando es necesario y hay posibilidad, en el hospital de Puerto Ayacucho o de Isla de Ratón. Tradicionalmente, el parto se realizaba en una casita especial, la *tsoruata* que, según Metzger y Morey (1983), es la misma que se utilizaba para la joven en su primera menstruación. En esta casa la mujer, acompañada por familiares, como la madre, la hermana, la abuela o alguna tía, se acostaba en una estera, llamada *tulima*, donde daba a la luz en posición acurrucada. De cualquier manera, se citan casos en los que ha sido el mismo marido el que ha prestado asistencia a la mujer o el enfermero de la comunidad, aunque lo común es que las mujeres con experiencia en partos se encarguen de asistirlos.

Con la mujer arrodillada, el niño sale poco a poco, hasta quedar en la estera, sobre un paño, mientras también la placenta baja (“nace”) y se puede realizar el corte del cordón umbilical con una caña o una esquila afiladas, previamente “sopladas” por el chamán. Más recientemente se utilizan también tijeras, previamente aseadas. El ombligo del niño es amarrado con un pedazo de hilo, sobre el cual se coloca un poco de barro quemado, ceniza o *caraña* para que no sangre y seque rápido. La *caraña* tiene también función protectora de tipo ritual. La placenta es enterrada en un lugar secreto entre la maleza por una de las hermanas adultas u otro familiar. En caso de que haya algún problema con la salida de la placenta, se corta el cordón y se busca al chamán o alguna señora experta para que preste su ayuda. En estos casos, una de las medidas consiste en que la mujer ingiera una bebida “soplada” por el chamán, para que ayude a que la placenta baje. Esta agua

tibia puede ser ingerida previamente al parto, para ayudar en la expulsión del niño o, después, a fin de que la madre elimine los residuos del alumbramiento. Si se le diese agua fría afectaría negativamente a la mujer. El agua generalmente está mezclada con una raíz especial que evita que se quede en el interior cualquier coágulo de sangre. De cualquier manera, actualmente, cuando en la comunidad existe un auxiliar de medicina simplificada, también se le llama si hay problemas o se traslada la parturienta al servicio médico o ambulatorio más cercano.

En caso de que el niño haya nacido muerto, la responsabilidad se atribuye a alguna brujería o a la misma mujer cuando tiene miedo y «no suelta al niño». Sin embargo, la responsabilidad puede también ser del marido, quien puede haber golpeado a la mujer grávida o haber tenido relaciones sexuales hasta el final del embarazo. En estos casos, como declaran algunos entrevistados, las mujeres también pueden correr el riesgo de morir durante el parto. El niño muerto es velado en la casa y el sepelio se realiza el día después del alumbramiento, generalmente en secreto, entre la maleza, mientras se llama al chamán para que ahuyente al espíritu del niño muerto (*yethi* o *peyethi*) que podría volver de noche a amamantarse con la leche de la madre. Se dice también que antiguamente los niños nacidos con malformaciones se eliminaban, atribuyendo la causa de los nacimientos extraordinarios a la acción maléfica de algún brujo o como resultado de relaciones sexuales con un espíritu llamado *Oinavi*, que se presenta bajo la forma de un animal.

El nacimiento de gemelos es atribuido a la ingestión de fruta «morocha» o a la influencia de algún espíritu negativo. Por esto, cuando se daba el nacimiento de gemelos, se decía que era un castigo y se sacrificaba a uno de los niños a escondidas. Se atribuye, entre otros motivos, a esta posibilidad el hecho que las madres daban a luz siempre a escondidas, para matar a un gemelo en secreto, en caso que fueran dos los hijos, y así no sufrieran cuando adultos. Una manera de evitar el nacimiento de gemelos es eliminar las relaciones sexuales durante el embarazo, así como evitar el consumo excesivo de cambur y plátano en abundancia. Actualmente estas prácticas están en desuso o poco se habla de ellas, mientras que la afirmación corriente es que los niños con malformaciones o gemelos se cuidan igual que a los otros niños, aun cuando, en el caso de estos últimos, uno de ellos puede ser entregado a algún familiar para que lo críe.

El niño recién nacido es lavado y puesto en un chinchorro con sus ropitas y una cobija que lo proteja, mientras que la madre también se lava y se cambia de ropa. La afirmación general es que el niño debe permanecer vestido por lo menos durante una semana o hasta que se le seque el obliquo. La alimentación del niño comienza de inmediato, aunque hay un cuidado especial para sacar el calostro (la primera leche) de la madre, ya que por su amargura puede dañar la salud del niño. Si la madre no tiene leche, por motivos físicos o espirituales, se busca una pariente para que lo amamante o se substituye la leche con el *amiawali*, alimento hecho a base de yuca, cambur y casabe, como una masa-papilla. Actualmente, se utiliza de manera creciente el tetero con leche en polvo.

No hay amarres especiales del niño, aparte de los pañales cuando es posible su adquisición, siendo particularmente cuidado durante la noche cuando duerme en el mismo chinchorro de la madre. La mayor protección que se le da al niño es espiritual, a través de collares y pulseras de semillas rojas o negras que se ponen en el cuello, en los brazos y en los pies. También se le pone una cuerquita trenzada, soplada por el chamán contra el mal de ojo. En la actualidad a las niñas se les perforan las orejas para el uso de zarcillos.

En relación con el «soplo» del agua realizado por el chamán, se trata de una técnica ritual jivi utilizada generalmente para purificar o sanar a los enfermos durante las sesiones de curación realizadas por este especialista con la ayuda de *yopo* inhalado. En el contexto del alumbramiento, la técnica del soplo es utilizada para obtener múltiples efectos: se sopla el agua que va a ingerir la madre como la que sirve para lavar al niño. Según Isabel Santos (1989), tradicionalmente el chamán soplaba también los objetos que se utilizarían en el parto, como la hamaca donde descansa la madre y la *tulima* (estera), así como a las personas que participan, incluyendo al padre. Todas estas acciones rituales están destinadas a proteger al niño de los *ainawis* o *mawaris*, espíritus que rondan los asentamientos.

El sentido de todas estas acciones puede estar relacionado con un mito específico jivi que hace referencia a la historia de *Kotsala* (águila), que picoteaba al vientre de las madres para comerse al niño con placenta y todo. Contra esta situación se rebeló *Siipiyoo* (el colibrí hembra), quien a través de una oración especial para parir consiguió tener hijos por su cuenta,

aunque fue obligada a escaparse con el niño que había parido, perseguida por *Kotsala*. *Siipiyo* enseñó a las otras mujeres a parir y es por esto que su nombre sirve para distinguir a las comadronas.

Los peligros para el recién nacido no se limitan a ataques espirituales, sino también al comportamiento de sus padres en los primeros días del alumbramiento. En este sentido, tanto la madre como el padre deben someterse a un régimen especial durante un tiempo, ya que el parto los ha “debilitado”, además que sus violaciones de conductas sociales pueden afectar seriamente la salud del recién nacido. Por esto, la madre debe cuidarse mucho, por lo menos durante los tres primeros meses que, tradicionalmente, debía pasar en la *tsoruata*. Particularmente, no debe tocar los machetes, ya que cualquier objeto de hierro manejado por ella puede producir “defectos” en los niños o incluso matarlos. De la misma manera, debe mantener una dieta específica, de la cual están excluidos los pescados, —particularmente cuando estén fritos—, sobre todo, porque son de sangre fría y producirían diarrea al niño que es amamantado. La leche materna se purifica con la abstención de relaciones sexuales con el marido durante un periodo que debe durar por lo menos por 40 días después del parto. Todo lo que hace el padre también puede afectar al niño; por ejemplo, no debe golpear a un perro porque el niño puede morir desangrado; si pisa un sapo, el niño tendrá *diri* (irritación de la piel). Esto se produce no sólo con los animales, sino también con otros objetos y elementos del mundo natural: el padre no puede tocar el árbol de seje ya que puede producir la muerte del niño. Tampoco se puede pisar por donde pasó una serpiente de agua. Por todo esto, es importante el “soplo” del chamán que sirve como “inmunización” del bebé y de los padres.

En esta situación, la ayuda de la familia es fundamental para la madre, ya que ésta necesita continuar con los trabajos domésticos. En la actualidad, además de los primeros tres días que la madre permanece con el niño en el chinchorro, el periodo de restricciones se reduce sólo a algunas semanas. El padre tiene que resguardarse también, aunque menos tiempo que la madre. Para que al niño no le pase nada malo, es necesario que un familiar mayor, generalmente un abuelo, o el chamán, realicen una serie de rituales de protección, que consisten en oraciones que se hacen sobre las manos que tocarán objetos de trabajo, sobre los pies que caminarán, etc. En este sentido, también la madre puede emprender algunas actividades si antes se

protege con estas oraciones. Las prohibiciones incluyen la restricción de acceso a algunos espacios, particularmente los considerados sagrados o indirectamente relacionados con el mundo espiritual, por esto el lugar más seguro para el niño y sus padres es la casa familiar.

Por lo que se refiere al niño, la atribución del nombre se realiza en el ámbito familiar, siendo escogido por los padres o los abuelos. Desde hace algunas generaciones, los nombres y los apellidos son de origen criollo, pero se encuentran también apellidos indígenas, más o menos derivados de nombres clánicos relacionados con algunos animales como, por ejemplo, el caimán que protegería a los integrantes del grupo familiar que lo lleva y atacaría a sus enemigos. La explicación dada por un miembro de una comunidad sobre esto es la siguiente: *“La mamá de mi mamá ha nacido con un animal que ellos tienen la sangre del animal, que hoy en día lo llamamos caimán, que eso, la sangre también la cargamos nosotros. Cualquier embarcación que se trabuque por ahí en el río... los caimanes no nos hacen daño, más bien nos auxilian a nosotros los caimanes. Mientras los que no pertenecen a la etnia de nosotros, completamente el caimán se disgusta y se la come, pero a nosotros no”*.

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

3. Etapas del desarrollo infantil

A partir de la observación etnográfica realizada, se concluye que las etapas de desarrollo social de los niños son las siguientes:

Una primera etapa, desde el nacimiento hasta el año y medio o dos años, durante la cual el niño está casi todo el tiempo junto a la madre, quien lo cuida y lo amamanta.

En una segunda etapa, más o menos desde el año y medio o dos años hasta los cuatro, los niños comienzan a explorar el ambiente alrededor de

la casa, permaneciendo bajo el cuidado principal de la madre y de los hermanos. A partir de los tres años los niños duermen separados de los padres, en un chinchorro propio, y el padre les dedica más tiempo, sobre todo para contarles historias tradicionales. En esta etapa los niños y las niñas comienzan a jugar cada uno por su cuenta.

De los cuatro y hasta los seis o siete años los niños y las niñas se integran progresivamente al trabajo de los padres, siendo vivido en gran parte esta actividad como juego. Cuando existe, frecuentan la escuela criolla.

De los siete u ocho años en adelante, y hasta los 12, se asocian cada vez más a los trabajos de los padres, las niñas en las tareas domésticas y trabajo del conuco y los niños en las actividades de pesca y caza.

De los doce o trece años en adelante los niños son considerados adultos. Para la niña la etapa está marcada por la primera menstruación, que a veces puede darse antes de la edad indicada, mientras que para los niños este periodo se caracteriza por la adquisición de autonomía en el trabajo y el cambio de la voz.

Estas etapas del desarrollo del niño y de la niña son codificadas por la misma cultura jivi, por lo menos en el ámbito nominal, aunque hay algunas discrepancias entre los datos de la observación directa y lo expresados por los padres. El cuadro que reportamos es el resultado de las discusiones en el *Taller de Validación* que se realizó después de la investigación de campo:

Años	Niños	Niñas
Recién nacido	<i>Peejana nakueto</i>	<i>Peejana nakueto</i>
0-3	<i>Peejewajinüüyo</i>	<i>Peejewajiwayo</i>
3-10	<i>Tsikirrinüüyo</i>	<i>Tsikirriwajo</i>
10-18	<i>Pewüjüato</i>	<i>Pehanawa</i>

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

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

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

Por lo que se refiere a los gateos, parece haber consenso en que los niños y las niñas, sin particulares diferencias, comienzan a gatear entre los cinco y los seis meses; si estos comienzan más tarde, por ejemplo a los ocho y nueve meses, se considera un retraso. Los gateos se realizan en el espacio doméstico interno, bajo la mirada de la madre o de algún otro familiar. Las enfermedades a veces atrasan el gateo y el caminar, lo mismo que algunos comportamientos como, por ejemplo, que el padre del niño mate una culebra de agua, que es dañino porque ablanda las piernas del niño. A partir del noveno mes el niño comienza a levantarse, sólo o con ayuda de los familiares, hasta que, al cumplir más o menos el primer año de vida, lo consigue y comienza a deambular. Así describe un padre este proceso,

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

Aunque es la madre la indicada como la figura fundamental de este aprendizaje, el padre no está ausente. De hecho los mayores detalles son declarados por ellos, como las referencias de que los niños se ayudan con sillas y otros elementos para levantarse. Los niños, una vez que han aprendido a levantarse, corretean por toda la casa, siguiendo a los adultos, quienes tienen un papel activo en la enseñanza de los primeros pasos.

Contemporáneamente a estos desarrollos, los niños comienzan a hablar, desde los primeros balbuceos hasta la formulación de frases enteras. Es afirmación común que los balbuceos de los niños no tienen sentido, mientras que las primeras palabras parecen referirse particularmente a los nombres de los padres y a la comida, bajo inducción de los adultos, quienes repiten los nombres de papá y mamá en jivi tocándose la cabeza y señalándose a sí mismos. Aunque es la madre quien habla más a menudo a los niños en el idioma jivi, lo mismo hace el padre, el que mezcla con más facilidad este idioma con el castellano. Como explica un padre jivi, *«Ellos hablan, como yo le dije a usted, la mamá le habla en idioma, e yo le hablo en castellano. Él dice agua pues, agua en idioma dice mera, él habla en dos idiomas, agua y mera»*.

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

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

No hay actualmente rituales especiales codificados entre la infancia y la pubertad, aunque el ingreso a la escuela criolla puede ser considerado como un momento especial para los niños, ya que marca de manera profunda el tránsito del espacio familiar a otro comunitario, definido por nuevas relaciones de poder y acceso a contenidos no pertenecientes a la cultura local. Por otro lado, en el caso de la niña, el fin de la infancia está fuertemente marcado por la menstruación que, como veremos, conlleva rituales especiales; mientras que, en el caso de los niños, se trata de un proceso no particularmente remarcado y el mismo cambio de nombre es un evento intra-familiar. Generalmente, los mismos familiares añaden un apodo basado en las características del niño.

4. Cuidados corporales

Desde su nacimiento, el cuidado del niño es responsabilidad fundamentalmente a la madre, con quien colaboran los familiares, sobre todo la abuela o alguna hermana y, cuando las hay, las hijas. Sin embargo, en caso de necesidad pueden asumir este rol también la suegra o las cuñadas. De estas tareas, salvo casos particulares, son excluidos los hombres, quienes remarcan de manera explícita que se trata de una actividad femenina. Esta separación de tareas es particularmente fuerte en el caso de la niña, de cuyo cuidado corporal los hombres están completamente excluidos. Un papel relevante en estos menesteres lo desempeña la tía materna quien a menudo se encarga de la limpieza de la niña.

El núcleo medular de los cuidados corporales atañe, en los primeros meses de vida, a la limpieza, relacionada fuertemente con las necesidades de evacuación del niño. En la actualidad, y si es posible financieramente, se utilizan pañales desechables, aún cuando es más común el uso de telas, a veces recicladas de prendas de los adultos. Estos pañales se utilizan hasta que el niño aprende a controlar sus esfínteres, momento en el que el uso de esta protección se restringe a la noche. Limpiar al niño, en general, coincide con la limpieza de las excretas, que el mismo niño reclama llorando por la molestia que le producen. La limpieza se realiza con agua tibia y con jabones de uso común dentro de la casa y, cuando hay disponibilidad, se utilizan también talcos.

De esta manera, la rutina de la limpieza del niño durante los primeros meses está relacionada con las necesidades corporales, por lo menos hasta que los niños aprenden a caminar y, después, a controlar sus esfínteres. De hecho, estos dos aprendizajes proceden paralelos, siendo la madre la encargada principal de esta tarea, la que se realiza a través de advertencias y regaños, hasta que el niño y la niña aprenden que tienen que hacer sus necesidades fuera de la casa y en un lugar que los familiares indican tanto explícitamente como con el ejemplo. Si algún niño o niña continúa orinándose, se pone carbón o espuma de una madera recién cortada en el ombligo. En la sociedad jivi se pretende que los niños hayan adquirido completamente esta habilidad hacia los tres o cuatro años de edad y, de esta manera, es posible ver alguna vez niños y niñas de dos o tres años al lado de la casa realizar solitos sus necesidades. De cualquier manera, durante los primeros años, los niños son acompañados por algún familiar, sobre todo en la utilización de las letrinas. Generalmente, cuando los niños menores hacen sus necesidades fuera de la casa, son los padres o los hermanos mayores quienes cubren las heces, tapándolas con tierra.

La limpieza general de los niños y niñas es una tarea fundamentalmente femenina, por lo menos hasta los cuatro o cinco años, realizada en casa, con niños muy pequeños, o más a menudo detrás de la casa, con agua del río traída en recipientes. A partir de los tres o cuatro años de edad, los niños y niñas van junto a sus padres a bañarse en el río, aunque no es raro encontrar a los varones bañándose solos a la edad de seis o siete años.

Al cuidado corporal de los niños atañe también la eliminación de parásitos, como los piojos o las niguas. Esta desparasitación, dependiendo de la edad, es realizada por la madre o algún familiar femenino adulto, como las hermanas, aunque no es raro encontrar padres que se dedican a esta tarea, particularmente con los varoncitos que ya comienzan a caminar. Otros tipos de molestias corporales que no implican directamente problemas médicos, son resueltos dentro de la familia, como es el caso de las pequeñas infecciones debidas a picaduras de insectos o heridas que los niños se ocasionan jugando. En el caso de las niguas, por ejemplo, a partir de los cinco o seis años los niños se extirpan estos parásitos por su cuenta.

No parece haber una atención particular sobre el corte de las uñas y del cabello de los niños, con excepción de algunas referencias para evitar la caspa, de allí que el primer corte se puede realizar entre los cinco y los seis meses, siendo los padres o el hermano mayor quien realiza esta tarea, aunque se afirma que es mejor después del primer año, ya que se considera que el corte temprano del cabello puede retrasar el habla y hasta el crecimiento. Al mismo tiempo, son las madres quienes se encargan de cortar las uñas de los niños, ya que implica una necesidad referida a los peligros que podría acarrear tener las uñas largas, sin referencia explícita a ceremonias particulares asociadas a esta tarea.

Finalmente, no hay un cuidado especial de la boca y de los dientes, aún cuando los adultos pueden limpiar a veces los dientes de los niños con un palito de palma seca. Debido a la asistencia de la escuela criolla y la influencia de las costumbres urbanas, los niños de seis años en adelante comienzan a utilizar crema dental y cepillos, aunque su uso no es muy común y sistemático.

5. Alimentación de los niños

La alimentación de los niños recién nacidos es fundamentalmente la leche materna, la cual continúan recibiendo hasta ser destetados, con una continuidad diferenciada según la edad. Durante los primeros meses, sobre todo cuando es la madre quien lo carga con su faja, el niño mama todas las veces que siente la necesidad, mientras que con el pasar de los meses la toma de la leche materna se estructura durante el día, aunque la madre

vuelve a darle el pecho todas las veces que el niño llora. A partir de los cinco-seis meses la leche materna es complementada con otros alimentos preparados con masa de yuca, batata, plátano o mapuey y, más adelante, por *yucuta*, mañoco, jugo de caña y hasta sancocho de pescado. El *amiawali* es una mezcla de yuca, batata y plátano sancochados y mezclados en una masa compacta tostada que se prepara con agua cuando es necesario y que sirve de complemento alimenticio para los primeros meses de vida, cuando la madre no tiene leche suficiente, o más adelante en caso de necesidad, por ejemplo durante una enfermedad. Sin embargo, su preparación ha menguado ante el uso creciente de alimentos procesados como leche en polvo, arroz, harina de maíz o pastas. Es importante resaltar que la comida que se va añadiendo a la alimentación de los niños debe ser «rezada» por el chamán o por algún anciano de la familia, particularmente los pescados, para evitar que hagan daño al niño. Esta ceremonia puede también realizarse una vez de manera comprensiva para los niños y niñas a temprana edad, mientras que a las niñas se les volverá a rezar cuando llega la primera menstruación.

La alimentación tradicional se ha ido mezclando con otra de origen criolla, como la leche en polvo y la crema de arroz, que es necesario comprar en los mercados urbanos. La leche en polvo, suministrada con teteros, se asocia cada vez más a la leche materna, sobre todo cuando la madre no produce suficiente de la propia. Lo mismo pasa con la crema de arroz como complemento de la leche materna y, de hecho, muchas familias jivi consideran estos alimentos criollos como los mejores para los niños. Solamente cuando no se tiene el dinero para adquirirlos se vuelve al uso de las comidas tradicionales, como la batata o el plátano. No hay prescripciones alimenticias particulares para los padres durante la época de la lactancia del niño, aparte de la de soplar y rezar los alimentos y la necesidad de la madre de alimentarse bien para poder tener leche en abundancia (caldo de pescado y *yucuta* caliente, sobre todo). La falta de leche materna puede ser subsanada con la ayuda de otra mujer que está amamantando o con los alimentos occidentales para niños, anteriormente señalados.

Dentición y destete van juntos, tanto que con el crecimiento de los dientes la madre deja a veces al niño una semana con otra familia, sobre todo cuando tiene que ir al conuco, para que se acostumbre y se separe

poco a poco de su pecho. El destete puede darse de manera progresiva entre el año y medio y los dos años, aunque puede haber casos de amamantamiento que van más allá de esta edad. En los casos más difíciles, se recurre a yerbas amargas machucadas con las cuales se soban los pezones.

A partir del destete, la comida que sirve de complemento nutricional adquiere más importancia, integrada progresivamente por la de los adultos: sopas de pescado o pescaditos asados, cambures y seje, alimentos dulces como el jugo de la caña, todos ellos acompañados con el omnipresente casabe y la *yucuta* con mañoco. Generalmente los niños comen con los adultos, y aunque haya mesa y silla los niños se acomodan en el piso, a su lado, donde comen por su cuenta, generalmente con las manos y a veces con cuchara en casos de sopa, mientras que si son demasiado pequeños para hacerlo completamente solos, son ayudados por los adultos de la familia. La periodicidad de las comidas de los niños destetados no es rígida, ya que pueden comer en cualquier momento, si hay comida disponible. Y si no hay y es necesario esperar por los padres, la *yucuta* suple momentáneamente el hambre.

Dependiendo de la estación, es posible que haya escasez de alimentos y, de alguna manera, los que más sufren son los niños quienes, en estos casos, se alimentan casi exclusivamente de mañoco o casabe y algún pescadito que consigan. Un alimento para los niños en estos periodos de escasez es el yare, el almidón que se extrae de la yuca amarga, o la *yucuta* caliente por las mañanas. Una manera de complementar la alimentación familiar es, para los niños y niñas de cinco años en adelante, recolectar y consumir fruta de los árboles que rodean las comunidades, como moriche, pijiguao, lechosa y guama, entre otras. Esta actividad, de carácter lúdico, se realiza generalmente en grupo, integrando niños y niñas de diferentes edades.

6. Desplazamientos

Durante los primeros meses de vida es costumbre mantener a los niños dentro de la casa, bajo el cuidado de la madre o de un familiar. Hacia el tercer mes de edad, los niños y las niñas pueden ser sacados fuera de la casa, siendo la madre quien normalmente los transporta con un cabestrillo

de tela que lleva atravesado en el hombro. Tradicionalmente, esta faja se sacaba de la corteza del árbol de la *marisma*, machucada y vuelta suave para coserla. Actualmente las fajas son preponderantemente de tela criolla. Esta faja es utilizada tanto por la madre como por las hermanas mayores que cargan al niño cuando la madre no está o cuando ésta necesita libertad de movimientos para realizar sus tareas en el conuco, donde el niño es llevado a veces desde los primeros meses, dependiendo de su lejanía. De la misma manera, los niños de cinco-seis meses son llevados a reuniones o a visitas en otras casas. No es raro que sea el padre quien lo cargue en brazos, en este caso siempre sin la faja.

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

A partir de los cinco-seis años el espacio de los niños se extiende a casi toda la comunidad, aunque con alguna diferencia de género, ya que la niña se queda más apegada a su madre y al espacio familiar, el interior de la casa y sus alrededores. Aunque los niños pueden en sus actividades lúdicas ir más allá del espacio interno de la comunidad, no es sino a partir de los siete-ocho años que adquieren suficiente autonomía para salirse de ese espacio para, por ejemplo, ir a bañarse solos. Ya para esa edad los niños de ambos sexos conocen los peligros que no atañen solamente a la naturaleza, sino también al mundo espiritual, ya que en los ríos habitan «duendes» o *mawaris* que pueden producirles alguna enfermedad.

Es ésta también la edad cuando los padres llevan a los niños en sus viajes como, por ejemplo, a Puerto Ayacucho y, en general, a otras comunidades para que aprendan poco a poco los caminos. Dice un entrevistado: *«El niño cuando es menor de edad, el niño no comienza a salir a las calles ni a salir por ahí por distintas comunidades, sino puede haber algunos problemas entre los niños, más que todo la salud. Cuando ya tienen sus nueve, diez años ya el padre y la madre se encargan de sacar al niño a Puerto Ayacucho para que el niño se acostumbre de cruzar las calles, de conocer el vehículo, de conocer las luces, porque está el semáforo y cuándo y cómo tiene que pasar con la luz roja y por qué. Bueno, ya ellos van enseñando a sus hijos a los nueve y a los diez años».*

7. Actividades lúdicas

Cualquier actividad del niño pequeño puede ser considerada lúdica, en el sentido de que le permite relacionarse con el mundo de las cosas y, al mismo tiempo, integrarse progresivamente al mundo de los adultos. De allí que, como dice un entrevistado: *«los niñitos cuando ya comienzan a jugar por ahí, agarran cualquier cosita que está por ahí, una bolsita, un trapito nada más, y empiezan a jugar».* Se trata de juegos solitarios que, sin embargo, con facilidad se trasforman en juegos con los hermanitos y, en general, con los mismos padres, cuando tienen un momento libre para dedicarlo a sus hijos. En este sentido, es bien explícita la conciencia de que es necesario prestar atención a los juegos de los niños por los peligros que pueden implicar: cuando todavía gatean, por la facilidad con la cual estos agarran cualquier objeto y se lo llevan a la boca y, más tarde, cuando comienzan a caminar solos, por la presencia de animales que pueden reaccionar violentamente a los intentos de los niños por agarrarlos.

Cualquier objeto parece servir para inventarse un juego, aunque cuanto más crecen, más los materiales del juego están caracterizados por la vida social del grupo. Es el caso de la utilización de pequeños arcos y flechas o pequeños barquitos de cogollo de *cucurito* (palma), en el caso de los niños, mientras que las niñas utilizan los mismos enseres tradicionales de la casa para realizar su actividad lúdica, junto a otros juguetes como taparitas o muñecas (*ruruwa*) de cogollo de moriche doblado y cortado para hacer los

piecitos y las manitas, incluyendo algunas ropitas confeccionadas por la madre. La observación común es que estos juegos preparan al niño y a la niña a la vida adulta. En general son elementos de la naturaleza local los que son utilizados para soporte del juego: palos, corozos de fruta u hojas, como las de mango que pueden ser utilizadas para silbar. Sin embargo, el contacto permanente con el mundo criollo ha influido fuertemente sobre los juegos de los niños y niñas, tanto que no hay casa jivi donde no se encuentre un juguete de plástico regalado por los padres: bolas, carritos, camiones y pistolas de plástico, para los niños; y muñecas para las niñas, son los juguetes occidentales más comunes con los cuales juegan los niños jivi.

Es normal encontrar la mezcla entre juguetes tradicionales, como arcos y barquitos, construidos por los padres, y juguetes occidentales, como es el caso de soldaditos o carritos de plástico. A partir de la observación y de las declaraciones de los entrevistados, podemos relacionar los juguetes utilizados y las edades respectivas de los niños. Las indicaciones temporales no son estrictas, sino una indicación general, ya que hay juegos que se realizan en diferentes edades:

Edad	Juguetes
2-4	Carritos de plástico Palitos de madera, plantas, desperdicios, latas, bolsitas.
3-4	Atrapar gallinas, Barquitos.
4-7	Tocarse y correr, muñecas de plástico o de trapo, arco y flecha, futbolito, matar lagartijas.
5-6	Escondarse, Rin.
5-6-7	Volleyball, casitas.
5-8	Pistolas de plásticos o de madera, metras.
6-10	Dibujos en el suelo, pelota, carritos de caja de refresco, flautas de canizo.

Como resulta evidente, algunos de los juegos observados pueden realizarse individualmente, mientras que la mayor parte se realiza en grupo. De hecho, más o menos a partir de los tres años de edad, los juegos se

vuelven cada vez más sociales, tanto dentro de las casas como en los espacios comunitarios. Aunque tanto los niños como las niñas menores de tres años pueden jugar con los mismos juguetes, la diferenciación se vuelve perceptible a partir de esa edad, además de ser ampliamente subrayada por los padres entrevistados. Los niños son impulsados a jugar con juguetes considerados masculinos, como arco y flecha, carritos y pistolas, mientras que las niñas lo hacen con muñecas y cesticas. De esta manera, los adultos consiguen un doble efecto: reforzar la identidad de género de los niños y, al mismo tiempo, introducirlos al mundo del trabajo adulto. El niño se identifica cada vez más con el trabajo del padre a través de los juegos con arco y flecha o pequeñas canoas, mientras que la niña escenifica las actividades de la madre. Estas actividades lúdicas, a partir de los seis o siete años, se sobreponen a la participación directa en el trabajo de los adultos (la niña en la casa y el conuco con la madre, y el niño con el padre en la pesca y la caza), tanto que no hay una clara diferenciación entre juego y trabajo. Niños y niñas también aprenden a realizar algunos oficios que corresponden al sexo opuesto: los niños a veces acompañan las madres en el conuco y algunas niñas aprenden a manejar el arco y la flecha, aunque no es lo común. Los adultos juegan a menudo con los niños pequeños y, a veces, cuando son requeridos, con los mayorcitos. Sin embargo a medida que van creciendo, la autonomía de juego es casi total.

De cualquier manera, el saber necesario para algunos juegos particulares (por ejemplo, las reglas de los juegos de grupo o la manera de construir un pequeño arco), no es obligatoriamente transmitido por los padres, siendo sobre todo los hermanos y hermanas quienes realizan esta función. Explica un entrevistado: *“...si son hembras ya comienza a jugar con sus hermanas, comienzan a hacer el muñequito para su hermanita, ya comienzan a jugar, pero no con el deporte... Si son los varones, con los hermanos ya comienzan a jugarse, conocen que es el deporte, que es lo que se quiere con esto, ya comienzan a jugar con sus mismos hermanos, lo enseña el hermano, así sucesivamente de generación en generación, se van explicando lo que es deporte y todo eso”*.

Por lo que se refiere al género, la afirmación constante de los entrevistados es que, a partir de los 6 o 7 años, las niñas y los niños juegan separadamente, particularmente entre hermanos, y así se le indica: *“Los hermanos pueden jugar cuando hayan varios familiares pues, cuando estén*

todos ellos, pero solos nos... Esa es la prohibición que tenemos nosotros desde pequeños, desde que nacemos hasta que terminamos la muerte de nosotros, terminantemente prohibido". Esta afirmación está reforzada explícitamente por la historia de dos hermanos que tuvieron relaciones sexuales y se transformaron en dantos. En este sentido, es común la enseñanza a través de la narración de historias y mitos, lo que constituye la base pedagógica del mundo jivi.

A pesar de ello, en la realidad cotidiana de las comunidades es común actualmente ver niñas y niños jugar juntos fuera de la casa, por ejemplo, a tocarse y escapar o al fútbol, lo que implica que las reglas ya no se cumplen completamente. Actualmente se permiten este tipo de relaciones sociales en la escuela, sobre todo en los juegos colectivos, pero siempre bajo la presencia cercana del docente. En estos juegos en grupo, es posible observar también que, tendencialmente, los niños y niñas juegan con sus hermanos o hermanas, y primos o primas, sobre todo cuando viven cerca, aunque los juegos que se realizan en el preescolar y la educación primaria, cuando los hay, o durante los recesos de la escuela, reúnen a todos los niños de la comunidad.

8. Relaciones dentro y fuera de la familia

En general las relaciones importantes para los niños ocurren dentro del núcleo familiar, aunque éstas se extienden a los parientes cercanos como abuelos, sobrinos y tíos. Se observa una progresiva ampliación relacional con el crecimiento, tanto que es posible afirmar que una primera fase incluye casi exclusivamente la madre y alguna otra mujer pariente. El padre, aunque presente siempre, interviene en una segunda fase del crecimiento, cuando el niño, sobre todo, alcanza el año de edad y comienza a desplazarse solo. La niña continúa reforzando sus relaciones sobre todo con la madre, las abuelas y las tías. Estas consideraciones, fruto de la observación, son recalçadas por los informantes: *«las niñas comienzan a hablar directamente con su mamá, no directamente con su papá, sino porque ya nosotros los jivi ya tenemos otra costumbre que la niña se relacione directamente, que el papá la eduque directamente, sino que la mamá de la niña lo va comenzando educándolo, relacionándose con ella, hablándose con ella, más que todo de la*

forma educativa. Luego, ya cuando la niña cumple a los 7, 8 años, ya el papá también va educando. De ambos lados pues ellos dos se encargan de educarlo, la forma de relacionar, para que el niño vaya superando la otra etapa de su vida».

La afirmación más recurrente es que, en el caso de los niños pequeños, «la mujer sabe lo que quiere el niño». Sin embargo, el padre jivi, como ya se mencionó, se interesa mucho por sus hijos y hasta puede sustituir a la esposa en el cuidado de niños pequeños si es necesario; por ejemplo, cuando ésta va al conuco temprano por la mañana para traer la yuca. Sin embargo, su rol se define completamente con los hijos varones y, sobre todo, una vez que han alcanzado la edad del aprendizaje directo. De esta manera, cuando los niños necesitan de ayuda, cada género recurre al padre o a la madre para resolver sus problemas.

Los padres se relacionan con los más pequeños de forma muy tierna, aunque el proceso educativo implique a veces la necesidad de reprimendas que raramente implican maltratos físicos. En términos de autoridad, tanto la madre como el padre pueden mostrarse firmes con los niños, pero diferenciados claramente por género.

El afecto que se observa entre padres e hijos pequeños, se expresa también en las relaciones entre hermanos. Antes que nada, los hermanos y hermanas mayores cuidan de los más pequeños, llevándolos con ellos cuando es necesario o, simplemente, jugando con ellos o acariciándolos. Una vez crecidos, los niños terminan integrando los grupos de juegos de sus hermanos mayores, tanto en el caso de los niños como de las niñas. De la misma manera, los hermanos mayores son considerados responsables de la protección de los niños una vez estén fuera de casa: *«el mayor quiere a su hermano, no quiere que le sucedan cosas, que tenga problemas con otras personas, que mejor se relacione para evitar el problema con otros, y así sucesivamente se relacionan, se quieren, se aman entre sus hermanos y hermanas».* Vale aquí también la diferenciación progresiva por género, ya que los niños tienden a relacionarse más entre ellos, en consonancia con las presiones culturales, así como las niñas entre sí.

Esta relación se extiende también a los primos, aunque incluye sobre todo a los niños que ya tienen suficiente autonomía de desplazamiento.

De hecho, gran parte de las actividades lúdicas se realiza en grupos de primos y primas. Lo que es importante resaltar en estos casos, es que las pequeñas peleas que pueden darse entre los niños no implican un conflicto entre los mayores, como puede darse en el caso de familias no emparentadas.

La relación entre hermanos puede extenderse en gran parte también a los primos, a espejo de la relación que existe entre los adultos. En este sentido, es posible identificar las familias extendidas simplemente observando a los niños que juegan juntos con más frecuencia. Estas relaciones entre primos pueden considerarse, de hecho, como la estructuración de base para las futuras relaciones de parentesco, particularmente las que se dan entre primos cruzados, ya que es entre éstos que se realiza el matrimonio preferencial del grupo. Esta regla de parentesco, que evita lo que localmente se consideraría un incesto, está ampliamente consciente en los niños y niñas hacia los 10-12 años, tanto que es posible escuchar a niños de 12 años decir explícitamente que *«me gusta X, pero me han dicho que no puedo porque es hija de mi tío [paterno]»*.

De cualquier manera, la relación con los primos está también determinada por la que los niños tienen con sus tíos y tías, según el género, particularmente el tío paterno y la tía materna con quienes los niños tienen relaciones afectuosas y consideran como segundos padres y madres. De hecho, éstos se preocupan por el sobrino o sobrina, particularmente cuando están enfermos, siendo precisamente ellos quienes «rezan» y «soplan» a los niños en caso de necesidad. Esta relación implica también un respeto de los niños hacia los tíos, que los padres hacen cumplir desde los primeros años de vida.

Todavía más estrecha puede considerarse la relación con los abuelos, particularmente los maternos. De manera especial resalta el rol desempeñado por la abuela materna hacia los nietos y especialmente hacia las niñas que, a menudo, son criadas prácticamente por la abuela, siendo ésta capaz de gastar dinero propio para suplir sus necesidades. De hecho no es raro que una abuela críe, por su cuenta, una nieta como si fuera su hija. Es sobre esta base relacional que, en verdad, se desarrolla la relación entre niños y ancianos de la comunidad, fundada sobre un respeto que se también durante la edad adulta.

No parece haber particulares diferencias de actitudes de los padres hacia el primer hijo o el último, aunque este último, por su edad, es más cuidado y mimado. Pueden darse diferencias de actitud de parte del padre entre los hijos habidos de una primera esposa y los de la segunda, pero se trata de casos esporádicos. Hacia los hijos que quedan huérfanos, la afirmación explícita es que la familia tiene que hacerse cargo y cuidarlos como propios. Véase la siguiente declaración de un entrevistado: *«El niño cuando le comienza, cuando el niño queda de huérfano desde niñez, si al menos el papá del niño muere y queda la mamá, y siempre la mamá los cuida al niño hasta la edad que puede cumplir hasta ser mayor. En tal caso si la mamá y el papá mueren parejos, el niño ha sido cuidado a través de sus familiares, así sea con sus hermanos, primas, tías, sobrinas, pero siempre es adaptable de su familia».*

De la misma manera, los hijos de madre soltera son generalmente asumidos como responsabilidad de toda la familia, aunque evidentemente es la madre quien se dedica más a los niños. Importante en estos casos es el papel que desempeñan los hermanos de la madre que asumen el rol de referencia masculina, sobre todo para los niños varones.

Fuera del ámbito familiar las relaciones de los niños con los adultos no parecen particularmente cercanas. De hecho, es hacia los 7-8 años que la relación de los niños fuera de la familia se estructura, es decir, cuando comienza a perfilarse la asunción de responsabilidad que los prepara para la edad adulta. De cualquier manera, la relación entre niños y adultos externos a la familia está definida por la que sus padres tienen con ellos, es decir, a una mayor cercanía mayor confianza de los niños. Esto vale particularmente cuando se trata de individuos de otras etnias, así la afirmación explícita de los padres es que no hay diferencias, por ejemplo, en la relación entre niños o con adultos. En la práctica cotidiana, sin embargo, es posible observar que la relación no es muy fluida, sobre todo cuando se trata de criollos, reflejando así lo que pasa entre los mismos adultos. También en este caso, la frecuentación de la escuela permite a los niños entablar relaciones directas, aun tratándose de etnias diferentes, soslayando en parte las diferencias identitarias.

Finalmente, es importante resaltar el aspecto lingüístico de todas estas relaciones. Fundamentalmente la lengua hablada dentro de las comunidades es el jivi, aunque hay un buen número de adultos bilingües, lo que les

permite moverse con facilidad también en el mundo criollo. Por esto, la lengua utilizada por los padres durante las diferentes etapas de socialización es el jivi y éste es el idioma que utilizan cotidianamente los niños durante sus juegos y relaciones fuera de la familia. Sin embargo, tanto por la influencia de la escuela criolla como por una exigencia sentida por los padres, gran parte de los niños entre 7 y 10 años son bilingües. Como declara un entrevistado: *«Yo creo que yo tengo que decirle eso, porque al nacer niño ya no comienza a hablar el idioma castellana, sino que el niño comienza a adaptarse con el idioma jivi, que es el idioma nuestro, que es el idioma oficial de nosotros, a medida que el niño o la niña vaya creciendo nosotros vamos explicando ya a través del estudio como se pronuncia en el idioma castellana y comparándolo con el idioma jivi también».*

9. Conflictos y control

Las relaciones entre hermanos o primos pueden desembocar en conflictos y peleas, tanto entre niños de la misma edad como de edades diferentes. El principal motivo de las riñas parecen darse por la disputa para la posesión de algún juguete u objeto que uno de los niños considera de su propiedad, sin importar el género. Sin embargo, las peleas entre niños y niñas ocurren sobre todo entre menores de 2-3 años, mientras que la progresiva separación de los dos sexos aleja la conflictividad entre ellos.

De cualquier manera, se considera que los niños expresan el rencor directamente, mientras que la niña reacciona de manera menos explosiva. En este sentido, la reacción de los adultos es diferente cuando se trata de niños o niñas, particularmente en caso de pelea entre hermanos de género y edad diferente. Véase la declaración de una entrevistada: *«Yo le digo a mis hijas, yo le digo, mire, este varoncito está creciendo poco a poco, cuando sea grande él va a pescar para ustedes, él va traer pescadito el día que tú labores, que tú tienes hambre, no lo vaya a maltratar a tu hermanito porque es el único que tiene. Al varoncito se le dice no le pegue a su hermana mayor, usted debería respetar, y a tu hermana la menorcita también porque un día cuando yo me muero ustedes se van a vivir juntos, ustedes se van a comer juntos, el día que tú no tienes alimentos, ellas te van a traer alimento, casabe, mañoquito. Le explicaba así para que ellos agarren el ritmo de la educación».*

A menudo la pelea entre hermanos de diferente edad se da por la apropiación del más pequeño o pequeña de algún objeto poseído por los hermanos mayores. Generalmente, se disculpa este comportamiento en los más pequeños, considerando que todavía no entienden. De hecho, la percepción y consideración que los adultos tienen de estas peleas tiende a relativizarlas, considerándolas como expresión de una etapa del crecimiento de los niños. Véase la siguiente declaración: *«El niño cuando pelea con su hermano ya no es porque el niño está rechazado de su hermano, sino que por una cosa, el niño que haya codiciado, robado de su hermano, haya agarrado lo que no es de él y bueno el mayorcito se disgusta con él otro, el otro menorcito, y comienzan el conflicto, comienzan a pelear, se disgustan entre los hermanos siempre y cuando en el mundo jivi se reclaman, no se dan a puñetazos, sino que ellos mismos reclaman con buena fe, ellos aconsejan a sus mismos hermanitos que no tienen que hacer esas cosas de los que él había hecho».*

Estos tipos de conflictos entre niños pueden darse también fuera de la familia, es decir, con otros niños no parientes. De cualquier manera, estas peleas nunca llegan más allá de gritarse y de pequeños golpes, por lo menos cuando hay adultos presentes que pueden corregir tal comportamiento. A medida que van creciendo, las peleas entre niños disminuyen, ya que las relaciones se enmarcan más dentro de las de la familia, donde existe un control social más generalizado de los conflictos.

Con los adultos también puede haber algún conflicto, sobre todo en la obediencia a los padres cuando estos mandan a los niños y niñas hacer alguna tarea o por el manejo no autorizado de herramientas de trabajo. La codificación local atañe al respeto que se les debe a los adultos, cuya falta implica un cierto grado de punición que puede ir desde el regaño verbal hasta pequeños golpes cuando se trata de niños pequeños. Es importante resaltar que los niños jivi tienen una gran autonomía de decisión, siendo la corrección relativamente blanda y asociada a contextos particulares de acción, como el buen comportamiento en público. Así, para los padres, cuando de faltas se trata, el regaño debe ser destinado a corregir comportamientos impropios y, en general, a educar al niño o a la niña. Es el caso del control de los esfínteres o de la manipulación de excretas, que es reprimido con regaños y hasta con golpes en las nalgas. Los golpes nunca deben ser fuertes, ya que el niño puede enfermarse, sobre todo de “susto”

cuando son dados de manera extemporánea. En estos casos es necesario «rezar» a los niños para que superen su trauma. Las puniciones son prerrogativas de los padres, dándose raros casos de niños castigados por adultos externos a la familia. Cuando esto pasa, los padres pueden apelar ante la misma comunidad el comportamiento impropio de esos adultos.

En este contexto resulta interesante sobre el tema de las puniciones a los hijos, citar la opinión de un criollo casado con una mujer jivi y que vive en una comunidad de este grupo indígena: *«Mira, éste, entre el jivi y el criollo hay una diferencia, un trecho muy largo en la manera de criar a los niños. Porque nosotros los criollos estamos acostumbrados a criar a los hijos con gobierno, que lo que es malo es malo, si hay que pegarle se le pega, se corrige desde pequeño para que más grande no vaya a tener problemas. En cambio, el jivi o todas las etnias, no solamente el jivi, ellos tienen, si le pegan al niño se enferman hasta 15 días, ¡“le pegué a mi hijo”! No, yo le digo a mi mujer corrígelos ahora que están pequeños, porque después de grandes ya no vas a poder corregirlos. Ya ella agarró ese carril y se da de cuenta de que yo le digo es verdad. Pero entre los jivi, entre todas las etnias, de mil un sólo padre corrige a los hijos. Que eso te lo digo yo porque yo lo he visto, a ellos nos les gusta pegar a los niños. No pegan a los niños, para ellos eso es sagrado.... Claro que yo castigo a mis hijos cuando se me portan mal».*

10. Estados anímicos y actitudes

El llanto y la risa del niño son considerados indicadores de su bienestar y también como indicadores de su carácter. De hecho, la afirmación común es que *«si un niño nace sonriendo, ya quiere decir que ese niño es bueno con todo, tranquilo»*, mientras que *«cuando el niño no sonríe con nadie ese niño ya es malo y cuando esté grande ya tiene maldad con los otros»*. Estas consideraciones parecen corresponder directamente al hecho de que el carácter del jivi adulto es jovial y risueño, y son raras las personalidades introvertidas y tristonas.

Un niño que llora a menudo es tildado de «mañoso», aunque se distingue con suficiente claridad si un niño llora por hambre, por alguna enfermedad o por la ausencia de su madre. Sin embargo, también en el

caso de llanto por hambre, se distingue los niños que «saben aguantar sin quejarse» de los que no lo aguantan. También esta caracterización de la actitud del niño es leída como indicador de la personalidad futura.

Otro indicador de personalidad, atribuida más a las niñas que a los niños, se refiere al morder y al gritar: agarrar la mano de uno de los padres y morderla, o ponerse brava y gritar, es visto como un ejemplo de futuro mal carácter. Las actividades lúdicas son consideradas medio de identificación de género y, al mismo tiempo, campo expresivo del carácter de los niños dependiendo de si pelean o no con los otros, si hacen bulla, etc.

De cualquier manera, aparte de los primeros meses, cuando los niños se perciben suficientemente indiferenciados, las expresiones de la personalidad se distinguen claramente según el género, siendo la tipificación del carácter y de la personalidad de hombres y mujeres fuertemente codificadas por la cultura. Tanto es así que a la pregunta de cuál es el carácter mejor para los niños, la respuesta de un informante fue tajante: *«La niña el carácter de la mujer, en cambio, el niño el carácter del hombre»*, lo que expresa una clara diferenciación impuesta desde la infancia.

Lo que parece común entre los dos sexos es la idea de que un buen niño o una buena niña cumplen con los mandados de los padres y los ayudan en las tareas sin quejarse. En este contexto es de mucha importancia el comportamiento respetuoso hacia los mayores, particularmente, los padres, los tíos y los abuelos. Véase la siguiente declaración: *«Por lo menos si ellos le mandan [a la niña] una cosa para que hiciera el oficio en su casa, cuando lo manden para que no cambien las caras, y tomen una decisión respetando a su abuela. Y los varones también tienen que hacerlo como lo mandan, y tomarlo con respeto, y hacerlo y esa es la obligación que tienen los abuelos hacia sus nietos pues»*. Es evidente que aquí se cruzan tanto las expectativas de los adultos hacia los niños como las expresiones efectivas de los mismos, reforzando las consideradas positivas y descalificando las negativas.

En el caso específico de la niña, parece que este respeto es requerido de manera especial: *«el respeto de una hembra y un varoncito es diferente, porque una hembrita debe tener un respeto responsable para, como te digo, para que, y así pues. Y el varoncito también de igual manera, pero es diferente un poquito»*.

De hecho, superados los tres-cuatro años, a los niños se les da una mayor libertad y autonomía de acción que a las niñas, de las cuales se espera una disponibilidad mayor para cumplir las órdenes de sus mayores. No cumplir con estos requerimientos implica descarriarse de los mandamientos culturales, tanto que un entrevistado, claramente desde su perspectiva masculina, no duda en afirmar que *«si le manda su mamá a rallar yuca, si ella no cumple, a pelar yuca, si ella no cumple, ya quiere decir que ella no tiene comportamiento como una persona. Si no solamente agarra el puro ritmo maligno de la calle, eso ya uno lo sabe desde el principio hasta el final»*.

El concepto de «respeto» es fundamental en la cultura jivi como regulador de relaciones entre padres e hijos y, en general, hacia los mayores y ancianos. En lengua jivi hay dos diferentes acepciones del concepto: *yáyatane*, que significa respeto hacia la autoridad (padres, jefes, profesores) y *urátane*, que hace referencia a la actitud hacia los otros en general determinada por las reglas culturales, por ejemplo entre hermano y hermana o del padre hacia la niña (cf. Sosa, 1985: 10).

Aunque es posible escuchar observaciones de los adultos sobre algún niño que «nació con malas mañas», la responsabilidad de desvíos de las normas ideales es atribuida en general a los padres que no han sabido educar a los hijos o que, peor aún, ellos mismos «son malos» y no cuidan bien a los hijos ni tienen buen comportamiento social. Esta responsabilidad de los padres se refiere también a la posibilidad de corregir aspectos no deseables de la personalidad, particularmente a partir de los 3/4 años de edad, cuando es posible conversar con los niños, conocer mejor lo que piensan e inducirlos hacia una dirección u otra. En esta tarea, sobresale el rol atribuido a los abuelos.

Las emociones más importantes atribuidas a los niños pequeños son la alegría, expresada por la risa, y la tristeza, expresada por el llanto o por el silencio y el susto. Tanto la alegría como la tristeza son debidas a causas naturales, como hambre o enfermedades o, más a menudo, a la relación con los familiares, sobre todo los padres.

Es el caso de ausencia de la madre, para los hijos más pequeños, o el deseo frustrado de ir con el padre a cazar o pescar, en el caso de los hijos de más edad. Ampliamente subrayada es la reacción de los niños frente a los

objetos como juguetes y regalos, que puede ser de alegría cuando los reciben y de tristeza y llanto si alguien se los quita. El susto puede ser generado por fuertes ruidos o enfermedades relacionadas con el mundo espiritual. La tristeza de los niños puede tener también otras causas, como los *ainawi*, una serie de espíritus relacionados con el río y otros elementos físicos del paisaje que lo vuelven melancólico y decaído. Los síntomas referidos son calenturas en los pies y la cabeza, generados, por ejemplo, por baños de agua fría en el río. En estos casos, hay que recurrir al chamán para saber si se trata de la acción de un *ainawi* o de un resfriado.

En este contexto es importante referirse también a los sueños de los niños, ya que pueden ser expresiones tanto de los miedos infantiles como de un ataque espiritual que puede causar una enfermedad. Además de los sueños derivados de las actividades cotidianas de los niños, que pueden incluir el sueño de ser atrapado por un enemigo, los niños *jivi* pueden soñar con espíritus positivos o negativos. En estos casos, es frecuente que se hable de «visión», como sinónimo de sueño, que los adultos aclararán al niño una vez que éste se los haya relatado al despertar normalmente o cuando lo hacen asustados por una pesadilla. Los espíritus pueden aparecer a los niños cuando duermen profundamente, que es el estado en el que se pueden también tener visiones. Generalmente, en el caso de sueños con espíritus negativos, se hace referencia al “espanto”, un espíritu relacionado con animales que puede provocar la enfermedad, así como los *mawari*.

En general, los niños *jivi* no son agresivos y, de hecho, esta emoción es considerada de manera negativa, tanto que puede ser percibida como expresión de algún trastorno físico o espiritual. En estos casos, la indicación es dejar descansar al niño y, si la situación continúa, recurrir al chamán para que lo examine y lo «rece».

Las expectativas que los padres tienen de sus hijos atañen a su buena integración en el mundo de los adultos, por lo que éstos tienen la responsabilidad final del proceso. Como dice un entrevistado, *«un adulto ya sabe lo que está haciendo... Cuidándolo [al niño] para que evite problemas, si el niño agarra cualquier cosa más pesada y se acerca a un niño o niña y le pega, o un animal o un gato o un perro lo muerde... Porque no conoce todavía, no capta todo»*.

11. Enfermedades y curación

Las enfermedades infantiles pueden ser categorizadas dentro de la sociedad jivi, según sus causas, en enfermedades naturales, relacionales o sociales y espirituales, aunque los dos últimos tipos están íntimamente ligados. En el primer caso, se trata de malestares cuya causa es inmediatamente atribuible a un acontecimiento preciso, como una herida o un golpe; en el segundo, se trata de malestares debidos a peleas, malas relaciones o envidias, a ataques maléficos de algún chamán y, en el tercero, a los espíritus de la naturaleza o *ainawis*. El chamán (*penajorobinü*) es el experto encargado de definir a cuál categoría pertenece cada enfermedad, aunque puede haber algunas que pertenecen a varias categorías a la vez.

En general, la fiebre o el malestar que provoca debilitamiento en los niños son señales de que algo no va bien y que es necesario activar algún sistema de protección y/o curativo. Si la familia diagnostica alguna enfermedad leve, puede proceder a una curación con yerbas o algún recurso farmacéutico occidental, acompañado de los rezos y soplos sobre la parte del cuerpo afectada por la enfermedad o en general, los cuales son realizados por algún anciano o adulto experimentado, como los abuelos y los mismos padres.

Por ejemplo, en el caso de fiebres (*domae*), las intervenciones familiares pueden ser múltiples, pero siempre conllevan un aspecto espiritual importante, tanto en la identificación de las causas como en las acciones curativas que pueden incluir también la necesidad de protección de los padres. En estos casos, es frecuente que al niño o niña enferma se le suministre algún remedio casero, además se le “rezará” y a los padres se le prohibirá comer pescado en esos días, ya que el niño enfermo puede verse afectado, por “tener la misma sangre”, lo que implica que estas prohibiciones pueden extenderse también al resto de la familia. Por las mismas razones, un niño enfermo no puede comer pescado, ya que empeoraría la enfermedad, sin importar su causa o gravedad. A menudo, se le suministra *yucuta* caliente, para que “*el cuerpo vaya agarrando los huesos*”.

Entre las enfermedades que golpean más fuertemente a los niños encontramos resfriados y tos, fiebres genéricas, paludismo, diarrea y parásitos estomacales, aunadas a situaciones de desnutrición. Además, un

malestar de estómago de un niño o una fiebre puede derivar directamente del regaño o reprimenda de uno de los padres. Sin embargo, en el ámbito local, no siempre los signos de la enfermedad permiten su discriminación, así que para diagnosticarla y proceder a la curación es necesario a menudo recurrir a un especialista, es decir, al chamán de la comunidad o de alguna comunidad cercana.

Hay otro tipo de enfermedad de carácter espiritual que está asociada a los *ainawis* o *mawaris*. Estos son espíritus relacionados con los animales, muy a menudo en forma de peces de los ríos y caños y que agarran el *pejumali* (alma o espíritu) del niño y se lo llevan bajo el agua. En estos casos, hay que rezar al niño para impedir que su *pejumali* se vaya definitivamente. Es el chamán quien, con la ayuda del *yopo* (una sustancia alucinógena), busca el *pejumali* hasta encontrarlo y regresarlo al cuerpo.

El *ainawi* o *mawari* aparece por ejemplo cuando el muchacho traga mucha agua o se sumerge repentinamente en el caño. Los efectos comienzan a través de la fiebre, pero como dice una mujer jivi, el niño no se enferma en el acto, sino que generalmente pasan unos días. La enfermedad aparece transcurrido cierto tiempo debido al ataque espiritual del *ainawi*. El cuerpo se enfría con la entrada del agua fría y el chamán le reza para sacarle el frío producido por el ataque espiritual.

Sin embargo, las causas culturales más frecuentes de las enfermedades entre los jivi tienen que ver con la «envidia», «rabia» o «arrechera» que alguien puede tener hacia un niño o un adulto, y que se pueden caracterizar por ser enfermedades de tipo social y/o relacional. La definición más frecuente es que «*nosotros parientes nos agarramos sucio*». Véase, entre tantas, la siguiente declaración: «*La enfermedad que más le causa daño al niño, que cuando nosotros mismos, nuestros parientes nos echan a perder, que si nos echa cosa sucia y nos comienzan a dañar, nosotros ya conocemos que enfermedad nos está dañando la salud*».

«Agarrar sucio», o *pejuira*, consiste en una brujería que algún jivi que sabe «oraciones malvadas» o un chamán considerado malo puede lanzar contra los niños o los adultos, incluyendo individuos de otros grupos étnicos. La técnica consiste en recoger un poco de comida que se le cayó al niño, una ropa dejada afuera o una espina de pescado para «soplarle» con

la finalidad de hacer un daño. Generalmente, la causa más citada de este tipo de acciones es la «envidia» por un bien poseído por la familia o por un juguete que un niño ha recibido. La diferencia entre chamanes buenos y chamanes malvados, definidos por algunos jivi en castellano como *brujos* los primeros y *hechiceros* los segundos, no está muy clara y, de hecho, un chamán puede tanto curar como producir enfermedades. Así, cuando alguien se convierte en chamán no es ni bueno ni malo, todo depende de la conciencia y de la responsabilidad de cada especialista con el grupo. Lo que los jivi tienen claro es que «*el hechicero le mienten a uno*».

El ataque de un chamán o de otra persona conocedora de los hechizos puede generar en los niños desórdenes de la personalidad y de la memoria, tanto que, por ejemplo, puede desconocer a su familia y no recordar más los caminos de la comunidad, hasta perderse en la selva: *“el niño se pierde cuando un chamán lo daña, lo echan a perder, lo hacen desconocer a su familia y el niño se aleja hacia un sitio ya determinado, así sea la selva, y para allá el niño ve que no puede venir y allá se convierte de otra forma, en persona como salvaje y el niño se adapta solito en la selva”*. El “salvaje”, en este caso, es un ser equiparable a los espíritus negativos del universo espiritual de los jivi. Las historias de niños perdidos en la selva, son generalmente relatadas con fines normativos.

Las curaciones chamánicas incluyen acciones más o menos complejas según la gravedad del mal diagnosticado. Veamos el caso de un niño enfermo: *«El chamán le dijo al niño, cuando el chamán lo fueron a buscar para ver lo que tenía, el chamán le dijo que el muchacho estaba un poco mal, grave, entonces la familia estaba asustada, y el chamán le dijo cálmate, todavía no le va a pasar nada. Bueno, esas son las costumbres de nosotros, los jivi, tenemos nuestro médico como dice el mundo criollo, ahora el chamán... viste como le sopló y le dijo el muchacho está tranquilo... El rezo que es para calmar los dolores y eso son cosas que nosotros los jivi también confiamos, esos son los trabajos del chamán»*.

Uno de los síntomas más evidentes de la brujería puede ser el desmayo, tanto en niños como en adultos. En estos casos se llama al chamán para la identificación y curación. Mientras se le espera, algún miembro de la familia comienza a «rezar» al niño intentando frenar el avance del mal. A su llegada, el chamán hace lo mismo y, si llega a la conclusión que se trata de algo

grave, comienza a aspirar *yopo* «*para ver la parte dañada de una persona*» y determinar el mal y, con la ayuda de sus espíritus protectores, la curación a través de cantos, rezos, soplos y el sonido de la maraca. Puede también rezar un poco de agua y soplarla con una caña para esparcir una parte por el cuerpo del enfermo, mientras el resto del agua puede ser conservada por la madre o la abuela, para dársela al niño con un tetero o bañarlo con ella.

Normalmente si no hay un chamán en la comunidad se recurre a los que viven en las comunidades vecinas, visitando al que tiene mejor fama. Todos los chamanes cobran dinero o reciben bienes materiales como cartuchos, alimentos u ollas, entre otros. Una curación de un *sucio* fuerte puede costar desde 5.000 hasta 80.000 bolívares, lo que implica un gasto bastante alto para las familias jivi.

Si la sesión con un chamán no consigue la cura esperada, se recurre a otro de otra comunidad y, finalmente, si no hay resultados, se va al auxiliar de medicina, si hay, o al hospital de Puerto Ayacucho o ambulatorio de Isla de Ratón. Generalmente, hay resistencia a acudir a la medicina occidental, por la desconfianza y/o miedo hacia su espacio físico y el costo de las medicinas. Sin embargo, hay casos de niños o adultos internados en el hospital de Puerto Ayacucho. El problema, además, es de tipo cultural, ya que, según la opinión corriente, los médicos occidentales no saben reconocer cuando se trata de una enfermedad producida por envidia o por brujería. Véase la siguiente declaración: «*el niño cuando se enferma, nosotros lo primero que acudimos es con el chamán, y el chamán dice que remedios nosotros tenemos que aplicarlo para cuidarlo el niño, para que se mejore la salud. Luego de que, si las medicinas que nos da el chamán no curan el niño, lo llevamos directamente al hospital donde los médicos les dé ya la medicina*».

De cualquier manera, es evidente que las familias que recurren con más facilidad a la medicina occidental son las que han tenido más contacto con la sociedad no indígena y la religión cristiana, especialmente la evangélica. Para este último caso, no es raro que los niños enfermos sean llevados a la iglesia para rezar en su favor, antes de recurrir al especialista tradicional. Sin embargo, también estas familias, más allá de lo que pueden declarar explícitamente, recurren al chamán en caso de necesidad. La influencia de la precaria evangelización cristiana no ha mellado mucho la cultura médica de los jivi, aunque es posible observar que algunos rezos

curativos tradicionales incluyen actualmente referencias a «Dios» o al «Espíritu Santo», en español. Los chamanes más requeridos, sin embargo, son los tradicionales, que curan en «*puro jivi*» y son reconocidos como depositarios del saber curativo tradicional.

En caso de muerte de los niños enfermos se realiza generalmente un velorio, al cual sigue el entierro «afuera de la comunidad», siendo poco común la existencia de un cementerio. Se relata también que, tradicionalmente, los niños pequeños eran enterrados dentro de la casa, cerca del chinchorro del padre o del abuelo. De la misma manera, se reporta la costumbre del segundo entierro, al año de fallecido el niño, en una tinaja pintada de onoto rojo (ver también Santos, 1989: 33). Pareciese sin embargo que la práctica del segundo enterramiento se encuentra en desuso creciente, limitándose los *jivi* al entierro primario en una zona alejada de la comunidad.

Para saber si la muerte ha sido producida por envidia o brujería, se lavan con agua limpia las manos del niño muerto, agua que se deja durante la noche debajo de la urna o del chinchorro. Si por la mañana el agua ha sido derramada, toda o en parte, quiere decir que se trata de brujería. De la misma manera, Isabel Santos afirma que «si la muerte es natural no hacen nada, pero si creen que le hicieran maleficio le cortan un mechón del cabello y el dedo meñique para mandarlo a rezar con el chamán o persona que sepa esa oración, para saber qué persona le hizo el maleficio y asegurarse que también muera» (Santos, 1989: 33). En la actualidad, algunas personas declaran que no se corta el dedo meñique sino que se raspa un poco la piel del talón o se corta un poco de cabello, para que el chamán descubra si se trata de un ataque de brujería e identifique al agresor o agresora para vengar el mal hecho y hasta provoque su muerte.

12. Procesos educativos

Como para los otros pueblos indígenas, entre los *jivi* la educación de los niños se realiza desde la primera infancia tanto de manera implícita, a través de la imitación, como explícita por parte de los padres y familiares. El saber cultural fluye a lo largo del proceso de socialización, con momentos específicos diferenciados según el género.

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

Para los padres *jivi*, educar tiene que ver con dos ámbitos: las reglas de comportamiento y el saber cultural, diferenciando por edad tanto los contenidos que se transmiten como la manera de transmitirlos. De hecho, es a partir de los 3-4 años que el proceso educativo es asumido de manera explícita. De allí en adelante, al niño se le enseña *«como tiene que pescar, como tiene que respetar al mayor y a la mamá, al papá, los hermanos mayores, el abuelo y las abuelas, y al tío. Nosotros nos hemos educado de esa forma»*. Cuando un niño va a pescar se le cuenta que existe un pájaro llamado *tjkküe* (picúa), cuyo canto puede anunciarle si le irá bien o mal.

Explícitamente se indica que a los niños hay que enseñarles *«las cosas buenas, no las cosas malas»*. En este sentido, los padres tienen la obligación de conversar con los niños y aceptar sus preguntas, a las cuales los adultos no deben negarse a contestar. Esta educación moral atañe sobre todo a los siguientes tópicos:

- *«Como tiene que comportarse»;*
- *«Conocer profundamente el respeto mutuo entre la familia»;*
- *«Le indicamos esto, sobre todo el robo, es malo robar, malo decir palabras desagradables a otras personas, malo decir una cosa, una grosería a los hermanos mayores».*
- *«Que no maltrate a su compañerito, que no haga daño a cualquier otro amiguito cuando estén jugando».*

Mientras que el saber moral fluye a través de la imitación y de correcciones continuas durante el día, algunos saberes específicos tienen momentos particulares para ser transmitidos, como los son, por ejemplo, la tarde noche, recién acostados, o las madrugadas, desde los chinchorros y antes de levantarse. Un informante señala como: *«También es costumbre de nosotros como *jivi*, nos levantamos como a las 2 de la mañana para enseñar y*

educar y decir la historia y el suceso ancestralmente, y eso es lo que nosotros hemos educado a nuestros hijos, sobre todo para llevar a un camino recto, bueno hemos dado muchas enseñanzas pero poco a poco».

Esta gradualidad del aprendizaje está referida directamente a las etapas de desarrollo de los niños. En este sentido, hay comportamientos que los niños deben aprender tempranamente, como lo es la limpieza corporal, sobre todo con relación a las excretas, cuya manipulación espontánea por los niños es suavemente reprimida cuando éstos comienzan a caminar. Así, son poco a poco inducidos a aprender el uso de las letrinas o, de cualquier manera, a hacer sus necesidades lejos de la casa, en un hueco y cubriendo de tierra el mismo. Las justificaciones tienen que ver, explícitamente, con el peligro de enfermarse, ya que los niños pequeños fácilmente se llevan a la boca las cosas que agarran.

Con la adquisición del habla, el niño es introducido progresivamente a un tipo de enseñanza más explícita como, por ejemplo, su lugar dentro de la familia, quiénes son sus hermanos y sus primos-hermanos, los tíos maternos y paternos, los abuelos, etc. De la misma manera, se les indica los nombres de las plantas y de los animales cuando los niños preguntan durante las caminatas hacia el conuco o en el río. Particular importancia revisten los peligros de la selva, los animales dañinos y, naturalmente, los peligros espirituales, sobre todo los que se refieren a los *ainawi*. Estos saberes pueden ser transmitidos a través de cantos, historias míticas o cuentos de hazañas de los antepasados relatados por los abuelos o los padres.

Fundamentalmente, todos estos aprendizajes se dan en el idioma *jivi*, desde la primera infancia. Esto no implica, por lo menos en las declaraciones explícitas, que se excluya el castellano, sino que se le considera como un complemento necesario, sobre todo, para el futuro del niño varón. Importante es la enseñanza de los nombres con los cuales referirse a los parientes, diferenciados según el género a partir de la estructura del parentesco *jivi*. Sin embargo, en algunas comunidades más cercanas a la ciudad, el saber se transmite sobre todo a través del castellano. Este proceso ocurre también en las escuelas interculturales bilingües.

Desde los 3-4 años, la educación de los niños se diferencia progresivamente según el género, creándose dos mundos característicos: el

de las mujeres: madre, abuela, tías e hijas; y el de los varones: padre, abuelo, tíos e hijos. Veamos dos diferentes apreciaciones de la educación en estos dos mundos.

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

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

A partir de los cinco-siete años los aprendizajes son de orden más explícitamente prácticos, relacionados con la introducción del niño en el mundo del trabajo masculino y de la niña en el del trabajo femenino. Es ésta también la edad de la sistematización de los saberes geográficos, los nombres de los ríos y caños y los de las otras comunidades y de las distancias respectivas tanto desde la comunidad de vivencia como entre ellas. No hay una explícita educación sexual, aunque los niños pueden hacer preguntas a los padres, según el género. Esto implica, probablemente, un aprendizaje horizontal entre grupos de pares, excepto en el caso de las niñas durante la primera menstruación, cuando las mujeres de la familia las ponen al tanto de lo que tiene que saber.

Considerando que en la sociedad tradicional jivi no existe un sistema religioso organizado, el aprendizaje de las creencias del grupo se mezcla completamente con el resto de las enseñanzas. Así, los niños aprenden sobre la existencia de los espíritus relacionados con la naturaleza, particularmente

los peligrosos, así como sobre los rezos de los abuelos y cómo preparar las yerbas curativas. Los niños pequeños acuden a las curaciones chamánicas tomando medidas de cautela para evitar problemas de salud; por ejemplo, se les recomienda que durante los rezos o la inhalación del *yopo* no miren los ojos del chamán para no asustarse.

Los chamanes enseñan su saber a uno de sus hijos o algún joven adulto que manifiesta interés y «*tiene buenas cualidades*», sobre todo a través del ejemplo. Ya que las curaciones implican la ingestión de sustancias alucinógenas, como el *yopo* o el *caapi*, no se considera a los niños suficientemente fuertes para esto, ya que implica visiones y la pérdida de la conciencia. El joven tiene que ser iniciado poco a poco, y el chamán maestro le canta y le transfiere espiritualmente el conocimiento al aprendiz. Mientras ocurre este proceso educativo, está prohibido tener relaciones sexuales y se sigue una dieta muy estricta. Los espíritus hacen de intermediarios entre el chamán y el aprendiz y si éste viola las prescripciones, el espíritu le cuenta al chamán y ya deja de ser apto el aprendiz para la profesión.

Muchas comunidades jivi han tenido una fuerte acción misionera, tanto católica como protestante, así que, en menor o mayor grado, dependiendo del nivel de penetración, la cultura jivi ha asumido contenidos religiosos occidentales. Sin embargo, en general, no hay una enseñanza religiosa cristiana explícita de parte de los padres, exceptuando los casos de pastores evangélicos jivi o de los maestros y curas de los internados de la Misión Salesiana en Isla de Ratón, donde algunos muchachos y muchachas jivi son enviados después de quinto grado. Por otro lado, parece haber en algunos líderes una conciencia clara que a los niños hay que enseñarles las historias religiosas propias, los bailes y los rituales tradicionales y, sobre todo, el idioma jivi.

La introducción de las instituciones educativas occidentales en las comunidades ha provocado que los niños vayan incorporándose con 3-4 años a aulas de preescolar en las que se alejan de las prácticas de socialización familiar. Los juguetes incluyen piezas geométricas de plástico para construir, figuras humanas para reconocer partes del cuerpo, relojes manuales y pizarrones convencionales. El caso de la escuela básica es más significativo respecto al alejamiento de la socialización familiar, por tratarse de un sistema más rígido de organización del tiempo y de los contenidos, que son en

gran parte los mismos que se utilizan en las escuelas nacionales no indígenas. Sin embargo, la educación occidental es precaria en muchas escuelas, de allí que la transmisión de contenidos criollos se realiza muy residualmente.

Por otro lado, se han hecho muchos intentos de aplicar el sistema de educación intercultural bilingüe y, de hecho, algunos maestros han frecuentado cursos de especialización como el Programa de Educación Rural “El Macaro”, pero su aplicación es precaria y confiada a la iniciativa de cada maestro y no a un plan de realización general. Mayoritariamente, la escuela obedece a una educación occidental que poco o nada se adecua a la realidad sociocultural de las comunidades y quebranta los tiempos propios relacionados con los ciclos de lluvia y sequía, caracterizados por sus respectivas actividades de subsistencia. De cualquier manera, los padres, aparte de la genérica afirmación del valor de la escuela occidental, no parecen muy al tanto del tipo de actividad y enseñanza que en las escuelas se imparte, pero expresan que los maestros tienen que ser respetados como una autoridad, aunque señalan algunas reservas sobre el hecho de que niños y niñas estudien juntos, precisamente durante el periodo (7-9 años) que comienzan a tener intereses particulares hacia el sexo contrario.

Es importante citar la presencia entre los jivi de los medios criollos de comunicación de masas, como radio y televisión. Para este último caso, en cada comunidad hay actualmente uno o más televisores que funcionan solamente cuando hay gasoil para la planta de luz y que reciben las señales de servicios como Direct TV. Cuando se paga el servicio y hay energía eléctrica, en las casas donde hay un televisor es fácil ver muchos niños siguiendo algún canal internacional, película o teleserie nacional. Se trata, evidentemente, de la exposición a contenidos culturales completamente ajenos a la sociedad y cultura jivi que proponen modelos de comportamiento muchas veces contrastantes con los locales.

A menudo, la televisión no es percibida como peligrosa para la identidad y cultura jivi, y se escuchan pareceres encontrados. Algunos consideran negativos para la educación de los niños ver los programas televisivos. Otros le reconocen alguna utilidad, como afirma un entrevistado: *“Sobre la televisión, los niños aprenden cosas que nunca han visto, por ejemplo ahí sale de diferentes tipos de personajes, ahí sale de chino, quizá otra persona salen en*

esa pantalla de televisión y entonces ellos van captando lo que nunca han sabido en la casa ni en la escuela. Ellos van estudiando pues a través de la televisión y nos cuentan en la casa: Mira, yo he visto hoy, anoche así, a esa persona, hicieron así, así nos cuentan siempre”.

Entre los pareceres negativos, se reprocha que los niños se queden con los adultos hasta altas horas de la noche, lo que no es bueno, sobre todo para las niñas. Sin embargo, la queja mayor se refiere a las películas y telenovelas donde aparecen escenas más o menos explícitas de sexo (por ejemplo, películas nocturnas), ya que, como dice una entrevistada, *“muchas veces que los niños, las niñas ven y ya lo tienen grabado en su mente y quieren hacer las cosas como ven en la televisión. Por eso que no es recomendable, mi hermano aquí exige a su niño de que no puede estar viendo lo que es película de la sexualidad”.*

13. Actividades laborales

Las actividades laborales de los jivi se distribuyen entre los dos sexos, en el contexto de la familia nuclear que, en este sentido, puede considerarse una unidad productiva autosuficiente. Los hombres pescan y cazan, además de derribar los árboles y limpiar el terreno para los conucos, mientras las mujeres acuden al conuco para sembrar y sacar la yuca amarga, procesarla con los sebucanes y demás instrumentos, y cumplir con todas las tareas domésticas. Los hombres, además, trenzan las cestas y otros objetos de fibra, junto con la elaboración de los arcos y las flechas para la caza, mientras las mujeres tejen pulseras y fajas.

Todas estas actividades laborales involucran paulatinamente a los niños y niñas mientras crecen, aunque sólo sean testigos permanentes de las actividades maternas desde la primera infancia. Es la niña, en este sentido, la que se involucra en las actividades laborales antes que el niño, ya que para ellas no existe transición neta entre la época de los juegos y la del trabajo, sobreponiéndose las dos fases entre los 3 y los 5 años. Para ambos, pero más para los niños, el tiempo del juego es, al mismo tiempo, el del aprendizaje, tanto por imitación como por inducción directa de los adultos. Por ejemplo, en el caso de caza, el niño observa al padre construir su arco y lo imita, hace su arco o su padre le hace uno. Con este arco pequeño

juega imitando la caza hasta que, hacia los 4/5 años, irá con los amiguitos a buscar blancos reales, como animalitos pequeños, lagartijas y pajaritos. También la niña juega, imitando a la madre, lava una ropita o intenta rallar un pedazo de yuca en el pequeño rallador de lata. Cuando los adultos están presentes en estas actividades, a menudo comentan los juegos y dan indicaciones a los niños sobre cómo realizarlos.

Los padres comienzan a llevar consigo a los niños y niñas de 5/6 años en las actividades laborales características de cada sexo. Véase la siguiente declaración de un entrevistado: *«Bueno, sobre todo a la niña le enseña su mamá cómo tiene que rallar yuca, cómo tiene que pelar yuca, cómo tiene que sembrar, a qué distancia, tanto el maíz como la yuca, diferentes cultivos pues. Ellas las lleva para el conuco, tienes que arrancar así, y el catumare tiene que llevarlo así. Cuando llega le manda a rallar, bueno así lo aprende la niña sobre todo. Y el niño también lo llevan para el conuco, así tiene que talar, así tiene que limpiar, así tiene que ligar machete, el hacha, así va aprendiendo poco a poco».*

De cualquier manera, hay una atención particular sobre el uso de parte de los niños de algunos instrumentos de trabajo que pueden resultar peligrosos, como es el caso de machetes y hachas. En este sentido, los padres no les permiten su uso a los niños hasta que no estén seguros de que saben emplearlos.

Dentro de la casa, la niña ayuda a la madre desde los cinco años a recoger agua, barrer, fregar los platos y comienza a cocinar, tanto que no es raro ver una niña de nueve o diez años cocinar para la familia, aunque no pueda todavía cargar cosas pesadas como es el caso del *catumare* (morril de fibras) para llevar la yuca. Por su parte, a esa misma edad, el niño va con el padre a pescar, acumulando la experiencia necesaria para que, hacia los 10-11 años, pueda ir a pescar solo en caños o riberas del Orinoco cerca de la comunidad, y capture pequeños peces como palometas, chorrococos o arengues que lleva a la casa.

Al contrario de los niños, las niñas no desempeñan sus actividades laborales fuera de la casa o del conuco familiar, salvo en la casa de algún pariente cercano, como puede ser la tía o la abuela, en caso de necesidad. Se trata, de hecho, de un permanente aprendizaje doméstico para prepararse

a asumir su papel de mujer cuando, después de la primera menstruación, estará lista para formar su propia familia. De hecho, tanto para el niño como para la niña el aprendizaje laboral es percibido como una necesidad y la autonomía es reforzada o buscada: *«Nosotros los jivi, bueno, nosotros nos sentimos orgullosos, nos ponemos contentos de que está aprendiendo solo, a vestirse solo, a comer solo, bueno, esos son los sentimientos que nosotros tenemos, los jivi».*

14. Participación en actividades sociales

La dinámica de las comunidades jivi se mueve entre la vida familiar, las actividades laborales y una vida social informal, además de las ocasiones de reunión con fines organizativas y las reuniones especiales, como la muerte de un individuo, una manifestación religiosa, etc. A estas actividades sociales se añaden las escolares que interesan tanto a los niños de los preescolares, cuando existen, como a los que frecuentan la escuela primaria. Aparte de estos dos últimos casos formalizados, los niños están presentes en casi todas las ocasiones y, de hecho, en el diario convivir de las comunidades los niños están siempre presentes, con sus juegos y sus correrías.

La realización de asambleas generalmente está abierta a los niños, donde, sin embargo, no opinan y si hacen mucha bulla son alejados. Lo mismo pasa en alguna manifestación religiosa, tipo misa católica o reunión periódica de pastores evangélicos.

Sin embargo, hay por lo menos dos situaciones en las cuales los niños son excluidos: los partos y los velorios. En el caso de los partos, la explicación de la prohibición hace referencia simplemente al hecho de que un menor de edad, tanto niña como niño, no puede asumir todavía responsabilidades en el contexto del acontecimiento. Por su parte, la explicación de la prohibición en los velorios y entierros se refiere a los peligros que los menores de edad pueden correr en estos casos. Antes que nada, si la muerte se ha dado por alguna enfermedad, el peligro es que los niños pueden enfermarse de la misma dolencia. Veamos una de las declaraciones de un maestro a este propósito: *«El niño supuestamente no puede ir a ver el muerto, porque le puede ocasionar la misma muerte que le ocasionó [a] él. Porque deja la enfermedad que le pegó él y deja pues en el aire, va viajando todos los microbios*

de las personas muertas. Entonces por eso que no es recomendable que un niño o una niña vaya de menores de edad donde hay un muerto, o vaya al entierro porque no le compete pues en ese caso».

Más allá de la explicación que hace referencia a los «microbios», lo que manifiesta el saber occidental del maestro, la teoría jivi parece hacer referencia a una «debilidad» de los niños frente a los ataques de tipo espiritual negativo que pueden producirse en estas ocasiones especiales. De hecho, junto a la explicación anterior, se produce otra, más común, que hace referencia precisamente a espíritus negativos que pueden atacar a los niños: los niños no pueden «...irse a un velorio porque dicen que el espíritu malo le puede venir y echarle el daño al niño también y eso es que le prohíbe el papá determinadamente, y no ir al sepulcro donde el entierro de las otras personas porque está prohibido para el mundo jivi ya desde muy pequeño». Lo ideal, para otra entrevistada, es que en estas ocasiones los niños deberían estar encerrados en las casas para no ver ni al muerto ni el lugar del entierro. De cualquier manera, no es que la prohibición se cumpla al pie de la letra, ya que, la curiosidad es más fuerte que la prohibición y siempre hay un grupito de menores que espían los entierros, como bien lo saben los adultos.

Muy diferente se presenta la situación de las curaciones chamánicas, donde no está prohibida la asistencia de los niños, en su casa o en la casa de otros o del mismo chamán. Esto vale para las curaciones pequeñas que cada anciano realiza, como rezar o soplar para una fiebre, así como para las más complejas realizadas por el chamán y que implican la ingestión de sustancias alucinógenas. Se sugiere también que su asistencia es buena, ya que de esta manera pueden aprender cómo curar y, de hecho, los niños observan siempre con atención a la abuela cuando reza un pescado o sobre un niño o adulto enfermo.

15. El fin de la infancia

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

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

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

Sin embargo, el acontecimiento que marca definitivamente el cambio de status de la niña tiene que ver con la llegada de la primera menstruación. Tradicionalmente, la niña era encerrada en una casita construida para esta finalidad, donde tenía una dieta especial, se le “rezaban” todos los pescados para que no tuviese en el futuro problemas con ellos y se le educaba sobre las tareas de ser esposa y madre, siendo la abuela materna la que asumía gran parte de esta tarea. Actualmente, en algunas familias y comunidades la práctica de aislamiento en una casita separada está en desuso y ésta se realiza dentro de la misma casa de la familia de la niña. A pesar de ello, a la joven se le sigue guindando en un chinchorro en un lugar apartado de la casa, cumpliéndose el resto de las prescripciones, por lo menos durante un par de semanas.

Bibliografía consultada

- Amodio, E. (1997): *La artesanía indígena en Venezuela*. Caracas: Dirección Nacional de Artesanías, CONAC.
- Arismendi, I.; Rodríguez, J. y L. G. Sequera (2000): *Los juegos indígenas tradicionales de la etnia Piara y Hiwi*. Tesis de Estudios Supervisados, escuela de Educación. Puerto Ayacucho: Universidad Central de Venezuela.
- Armellada, C. (1979): «Los Guahibos». En *Venezuela Misionera*, 476: 82-83, Caracas.
- Armellada, C. y C. Bentiveña (1975): *Literaturas indígenas venezolanas*. Caracas: Monte Ávila.
- Coppens, W. y J. Cato-David (1971): «El yopo entre los Cuiva-Guajibo: aspectos etnográficos y farmacológicos». En *Antropológica*, 28: 3-24.
- Cora, M. (1972): *Kuai-Mare. Mitos aborígenes de Venezuela*. Caracas: Monte Ávila.
- García, P. (1992): *Estilo Cognoscitivo Guahibos. Factores cognoscitivos y socioculturales que afectan el aprendizaje de niños Guahibos*. Bogotá: Agencia Canadiense para el desarrollo Intercultural (ACDI).
- Guevara, B. (2000): «Guahibo (jiwi)». En: E. Mosonyi y J. Mosonyi (eds.), *Manual de lenguas indígenas de Venezuela*. Tomo I. Caracas: Fundación Bigott.
- INE - Instituto Nacional de Estadística (2002): *XIII Censo General de Población y Vivienda 2001. Primeros Resultados*. Caracas: Instituto Nacional de Estadística.
- Metzger, D. y R. Morey (1983): «Los Hiwi (Guahibo)». En: R. Lizarralde y H. Seijas (eds.), *Los aborígenes de Venezuela*. Tomo II: 125-216. Caracas: Fundación La Salle.
- Morey, N.; R. Morey y D. Metzger (1973): «Guahibo band organization». En *Antropológica*, 36: 83-96.
- Morey, R. (1970): *Ecology and Culture change among the Colombian Guahibo*. Trabajo final de Ph. D. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Morey, R. (1974): «El cultivo de rotación entre los Guahibo de Colombia oriental». En *América Indígena*, XXXIV (4): 993-1008.
- Morey, R. y D. Metzger (1974): «The Guahibo: people of the savanna». En *Acta Ethnologica et Linguistica*, 31: Serie Americana 7.
- Morey, R. y D. Metzger (1983): *Los Jiwi, gente de Sabana*. Caracas.
- Morey, R. y N. Morey (1974): «Terminología de parentesco Guahibo». En *Revista Colombiana de Antropología*, XVI: 249-258.

- Mosonyi E. y J. Mosonyi (eds.) (2000): *Manual de lenguas indígenas de Venezuela*. Tomo I. Caracas: Fundación Bigott.
- Mosonyi, E. (1984): «La sexualidad indígena vista a través de dos culturas: waraos y guahibos». En *Boletín Americanista*, XXVI (34): 179-189.
- OCEI - Oficina Central de Estadística e Informática (1985): *Censo indígena de Venezuela*. Caracas: Oficina Central de Estadística e Informática.
- OCEI - Oficina Central de Estadística e Informática (1993-1994): *Censo Indígena de Venezuela 1992*. Caracas: Oficina Central de Estadística e Informática.
- Reyes, A. y C. Chiappe (1973): *Los Guahibos hoy*. Informe de la Región de Planas, DIGIDEC 3. Bogotá: Ministerio de Gobierno.
- Santos I. (1989): *Los Guahibos: Aspectos culturales de la comunidad Guahiba de La Reforma*. (TFA). Puerto Ayacucho: Vicariato Apostólico.
- Wilbert, J. (1956): «Apuntes sobre el parentesco y la estructura SOCAL de los Guahibo». En *Acta Científica Venezolana*, 7 (7): 146-151.
- Wilbert, J. (1972): *Survivors of El Dorado: Four Indian Cultures of South America*. Nueva York: Praeger Publishers.

-3-

**Pautas de crianza del pueblo piaroa
de Venezuela**



Localización geográfica del pueblo piaroa en Venezuela

El pueblo indígena piaroa

1. Territorio y población

El grupo étnico *uwotjuja*, más conocido como piaroa, en Venezuela, y como *dearuwa* y *wotuja*, en Colombia, pertenece lingüísticamente a la familia sáliva y se encuentra establecido en los Estados Amazonas y Bolívar de Venezuela, en la ribera derecha del Orinoco medio. La región ocupada por los piaroa conforma *grosso modo* un cuadrado delimitado al norte por el río Parguasa, al este por el Manapiare, al sur por el Ventuari y al oeste por el Orinoco. El medio ambiente ocupado por los piaroa forma parte del escudo guayanés y está constituido por bosque pluvial y algunas sabanas en la desembocadura de los ríos que descienden de montañas sobre los 1500 mts., que han producido numerosas cataratas y raudales. El clima de la región está definido por dos estaciones, una lluviosa durante los meses de mayo a octubre y otra seca, de noviembre a abril.¹

Los piaroa viven generalmente en pequeñas comunidades que no llegan a cien individuos, separadas entre ellas por una distancia de más o menos un día de camino. Tradicionalmente, los piaroa vivían en una casa comunal, donde las diferentes familias estaban emparentadas. En la actualidad, aunque

¹ Cuando no está indicado particularmente en el texto, la fuente de los datos generales sobre el pueblo piaroa es la siguiente: Overing y Kaplan, 1988. En Paria Grande la investigación de campo fue realizada por los tesisistas Gilberto Pérez e Isabela Lujan, de la Escuela de Antropología de la Universidad Central de Venezuela. Se realizaron varias visitas a la comunidad, más una estadía continuada de un mes. En el caso de San Pablo de Cataniamo, la investigación de campo fue realizada por la tesisista Claudia Poblete, de la misma escuela, a través de varias visitas a la comunidad y una estadía de cerca de un mes.

continúa existiendo la casa comunal, las aldeas están formadas por casas principalmente unifamiliares.

El censo de 1982 indicaba que el pueblo piaroa estaba compuesto de 7.030 individuos (OCEI, 1985), mientras que en el de 1992 llegaba a 11.539 (OCEI, 1993-1994), incluyendo al sub-grupo maco. Aunque considerando que existe un intenso movimiento poblacional entre las comunidades piaroa de Venezuela y las de Colombia, la diferencia sólo se explica con un sub-registro del Censo de 1982. Finalmente, el «Censo de Población y Vivienda», realizado en 2001 por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2003), censó 14.494 individuos que se autodefinen piaroa, de los cuales 12.558 en comunidades y 1.936 incluidos en el Censo General, es decir, fuera del territorio del grupo, sobre todo en urbes criollas.

2. Economía y división sexual del trabajo

La economía piaroa se basa en la agricultura, la caza, la pesca y la recolección de frutos silvestres. La agricultura es de tala y quema, y se desarrolla durante todo el año, aunque con variaciones estacionales: al comienzo de la estación seca se realiza la tala y quema para los nuevos conucos, mientras que para la siembra de las plantas se esperan los meses de abril y mayo, es decir, la estación lluviosa. La yuca, sembrada en la estación de lluvia, se cosecha todo el año.

En los conucos se cultivan diferentes tipos de plantas, entremezcladas, aunque los plátanos y cambures pueden ser plantados en un espacio específico. En general, los piaroa cultivan varios productos, entre los cuales encontramos: yuca, ñame, ají, caña, piña, maíz, frijoles, batata, entre otros. Estos conucos no son fijos, sino que cada siete u ocho años son abandonados tanto por al agotamiento del suelo como para permitir la regeneración de la selva.

La caza y la pesca se realizan todo el año, aunque durante la estación de la lluvia los peces escasean. La caza se realiza con cerbatanas, arcos y flechas y escopetas, medios utilizados para cazar báquiros, lapas, monos, dantos, venados y aves, entre otros. Es importante resaltar que no todos los animales son cazados, ya que esto implicaría la ruptura de tabúes culturales. La pesca se realiza con nasas, anzuelos, arpones y barbasco, para pescar bocones, morocotos, bagres, rayados, guabinas, etc.

Generalmente, la caza y la pesca son consideradas actividades masculinas, así como la tala y quema de los conucos. Las mujeres se dedican a los trabajos domésticos y al cultivo del conuco, sobre todo al deshierbe, la siembra y la recolección de frutos silvestres e insectos, tarea en la cual participan activamente los niños de ambos sexos. Son estos, sobre todo, quienes recolectan la miel silvestre, considerada también un remedio médico.

Junto a las actividades económicas citadas, los piaroa producen un gran número de objetos artesanales, incluyendo chinchorros, cerbatanas y el curare con el cual untan las flechas. Estos productos son de uso familiar, aunque una parte es comercializada en tiendas y mercados artesanales. De la misma manera, algunos productos de origen agrícola, junto a otros producidos por la caza y pesca, son también comercializados en los mercados criollos o intercambiados con otros grupos indígenas de la región.

3. Familia y parentesco

Las relaciones de parentesco, de tipo cognático, definen completamente la vida social de los piaroa, tanto que, como ellos mismos afirman, cada individuo puede relacionarse con todos los demás a través de lazos de consanguinidad o de afinidad. La base de esta concepción se encuentra en los relatos míticos donde se explica que todos los piaroa descienden de la primera pareja creada por *Wajari*, el dios creador.

El matrimonio es generalmente endogámico y los jóvenes piaroa se casan preferiblemente con la hija del hermano de la madre o con la hija de la hermana del padre (primos cruzados). El énfasis está en la relación que se establece entre afines y no entre primos cruzados y paralelos o, como escriben, Overing y Kaplan, «la norma matrimonial es afirmar que un hombre debe casarse con la hija de los afines de sus padres» (Overing y Kaplan, 1988: 355). De esta manera, la relación sobredeterminada es la que se establece entre cuñados y no entre hermanos, casándose los hijos entre sí. Aun se admite la posibilidad de casarse con la hija del afín, cuando se trata de generaciones diferentes.

Cada individuo está insertado en un sistema de tres generaciones particularmente marcadas por las categorías de parentesco entre parientes

y afines: la propia, una ascendente y una descendente. En la primera generación ascendente, tanto el hombre como la mujer diferencian dos categorías con sus variantes femeninas: *cae'o* y *cae'ohu*, para los parientes (ascendentes) y *c'imiña* y *c'imiñahu* para los afines (ascendentes), como se indica en la tabla del parentesco que sigue. Por lo que se refiere a la generación de ego y la generación descendente, reportamos la descripción de Overing y Kaplan:

«En la generación de Ego y en la primera generación descendente debe aclararse para la mayoría de los términos cuál es el sexo de Ego. Ego tiene cuatro términos para los miembros de su propio nivel generacional, dos para sus parientes y dos para sus afines. Tanto Ego masculino como Ego femenino hacen diferencia entre hermanos mayores o parientes mayores de la misma generación, y hermanos menores y parientes menores de la misma generación. Ambas categorías son hijos de los parientes de la primera generación ascendente. Los términos que sirven para designar a los afines que pertenecen a la misma generación de Ego son los únicos que se diferencian de acuerdo al sexo. Ego masculino distingue a los cuñados o varones afines de la misma generación, de las esposas potenciales o hembras afines de la misma generación. Ego femenino distingue a las cuñadas o hembras afines de la misma generación, de los esposos potenciales o varones afines de la misma generación. Todos los afines de la generación de Ego son hijas de los afines de la generación de la primera generación ascendente» (Overing y Kaplan, 1988:355).

Finalmente, hombres y mujeres designan los parientes de la segunda generación ascendente con dos únicos términos, diferenciados según el sexo; lo mismo que sucede con la segunda generación descendente. Este sistema se repite para las terceras generaciones ascendente y descendente.

La nueva pareja va a vivir en la casa de los padres de la esposa por un periodo de tiempo durante el cual el joven presta servicios al suegro. Después de completado este período, la pareja puede decidir si seguirá viviendo con los padres de la esposa o irse a la casa de los padres del esposo. En este sentido, tradicionalmente, en la casa comunal vive un grupo familiar (*cawaruwa*) compuesto por parientes relacionados por lazos de sangre y de afinidad.

La doble posibilidad de residencia, así como la existencia de una casa comunal, han ido mermando un poco entre los piaroa que han tenido mayor contacto con la sociedad criolla, y es ya común la existencia de casas

predominantemente unifamiliares. Sin embargo, también en estos casos, las nuevas parejas construyen su casa cerca de la de sus parientes, reproduciendo así, de alguna manera, la estructura habitacional tradicional que imponía una convivencia entre hermanos, cuñados y padres.

4. Organización social

Tradicionalmente, cada grupo familiar (*cawaruwa*) es autónomo en lo que se refiere a la organización del trabajo y a la gestión de los problemas intra-familiares. Sin embargo, por encima de los grupos familiares, cada territorio se encuentra bajo la jurisdicción de un *ruwa*, un hombre con autoridad derivada de su poder chamánico y de sus conocimientos especiales sobre el mundo natural y espiritual, autoridad que le permite proteger a su gente y, al mismo tiempo, favorece la fertilidad de las tierras. No se trata de un cargo hereditario, aunque a menudo uno de los hijos del *ruwa* puede terminar por suceder al padre, así como puede ser un yerno, dependiendo de la disponibilidad, saber y poder espiritual.

La autoridad del *ruwa* no es derivada de un poder material sino que descende de sus conocimientos superiores y de su *maripa*, la fuerza religiosa que le permite mediar entre el mundo de los hombres y el de los espíritus. Aunque las relaciones entre *ruwati* territoriales no es de competencia explícita, hay *ruwati* locales de nivel más bajo que se someten al *ruwa* territorial más poderoso. De cualquier manera, esta estructura de poder religioso no produce una organización territorial de tipo político, siendo el grupo familiar el centro de este tipo de decisiones; sin embargo, su autoridad religiosa tiene como efecto directo la acumulación de un poder que puede influir sobre las decisiones de los grupos familiares. De hecho, por lo menos en las comunidades más tradicionales, el *ruwa* organiza los trabajos comunitarios, influye en las decisiones comerciales de las comunidades y dirige las discusiones y toma de decisiones políticas de interés comunitario, amén de las grandes ceremonias como el *warime* (ver más adelante). Aunque los *ruwati* influyen sobre las decisiones políticas generales, las alianzas sociales y políticas derivan directamente de las alianzas familiares, es decir, a un mayor número de afines corresponde un mayor poder, produciendo un exacerbado fraccionalismo en la sociedad piaroa.

Todos estos elementos continúan presentes en la sociedad piaroa actual, aunque en parte de manera indirecta, considerando los cambios determinados por la influencia de la sociedad criolla y de su progresiva inserción en el sistema político-social del estado venezolano. Los «grandes hombres» tradicionales vieron así erosionada parte de su autoridad y capacidad de decisión por la emergencia de nuevas figuras de poder y nuevos liderazgos, más acorde con las reglas del juego político y social occidental. Maestros, enfermeros y comisarios, entre otros, son nuevas figuras que adquieren cada día más poder, bien por las ventajas económicas que adquieren frente a los otros miembros de la comunidad, bien por la adquisición de un saber nuevo que le permite aprovechar con más facilidad las posibilidades ofrecidas por el contacto con el mundo no indígena.

Otro elemento específico, particularmente importante en la transformación del sistema tradicional, está representado por la municipalización del territorio piaroa, así como por el resto de los pueblos de la Amazonía venezolana. Este proceso, que ha aumentado la intromisión de los partidos políticos criollos en las comunidades indígenas, reestructura radicalmente el sistema tradicional, y tiende a producir una nueva figura: el político profesional que asume cargos de administración del territorio.

5. Religión y medicina

El mundo espiritual de los piaroa está constituido por espíritus y héroes culturales que definen tanto el origen del grupo como las relaciones con el mundo natural. Los animales y las plantas, por ejemplo, tenían aspecto humano, hasta que el dios creador *Wahari* los transformó a su forma actual. Por esto, considerando que todos los seres vivos descienden de una pareja ancestral, de alguna forma también los animales, peces y plantas están emparentados con los piaroa.

Un dios primordial, *Ohwoda'ae*, asociado con el danto y la anaconda, procreó a otros dos espíritus contrapuestos, el nocturno *Kuemoi* y el solar *Wahari*: el primero experto en las artes de la brujería, el sexo y de la agricultura, creador de los animales venenosos; mientras que el segundo, es asociado con el cielo diurno y considerado creador de los piaroa y de los animales comestibles (cf. Overing y Kaplan, 1988: 398-400). Estos espíritus

están fuertemente presentes en la vida religiosa del grupo e, incluso, en su vida cotidiana, sobre todo considerando su papel tanto en la producción de enfermedades como en su curación.

La división entre espíritus, hombres y animales se realizó durante una gran fiesta, el primer *Warime*, organizada por *Wahari*, quien distribuyó los lugares de cada uno y transformó los animales en lo que ahora son, atribuyéndoles las enfermedades, mientras que a los piaroa les tocó el saber. Las enfermedades podían ser transmitidas a los piaroa, pero éstas podían curarse gracias al saber que *Wahari* comunicó a los chamanes.

De esta manera, el *Warime* constituye el momento ritual más importante de la sociedad piaroa, porque reactualiza la reunión organizada por *Wahari* y expresa las relaciones sociales de todo el pueblo. La fiesta del *Warime*, que se celebra periódicamente entre julio y septiembre, incluye la utilización ritual de flautas y máscaras que representan figuras mitológicas y animales sagrados. Durante esta fiesta, el *ruwa* desempeña una de sus funciones principales, la de representar a *Wahari* para propiciar la fertilidad de la tierra y para la distribución de la carne, una vez rezada para volverla comestible.

Otro aspecto importante de la vivencia espiritual atañe a los rituales del nacimiento, sobre todo en lo que se refiere a la protección que la madre y el hijo necesitan. De la misma manera, se realizan rituales de paso para los niños, que tiene dos realizaciones: hacia los tres años y hacia los ocho. Otros rituales específicos se realizan para los aprendices de los chamanes, quienes se distinguen en dos categorías: el *meñerua* (o *meyeruhua*) y el *yuäwäruwa* (o *yuähuärhua*) con funciones diferenciadas, incluyendo el poder de rezar y soplar el agua y las comidas, tanto para volverlas comestibles como para fines terapéuticos.

La medicina tradicional piaroa atribuye gran parte de las causas de enfermedades al mundo espiritual, relacionado estrechamente con los animales, quienes serían sus productores, tanto directamente a través de la ingestión, como de manera indirecta cuando se rompe la relación ordenada entre el individuo y el cosmos. A las causas de las enfermedades se añaden algunas de orden natural, lo que implica un uso terapéutico de plantas y masajes, pero siempre sobrepuestas a terapias espirituales. Un ejemplo de

enfermedad que mezcla diferentes causas, relacionado con el tema de la infancia, es el *s'uwaeda'a* (enfermedad del parto) que se expresa con problemas de gestación y nacimiento de los niños. Según los piaroa esta enfermedad está relacionada con el báquiro, la danta, el mono el cachicamo y el morrocoy. Otra enfermedad de los niños, el *da'mi* (diarrea), puede ser enviada por el espíritu *Huiría'a*, a través del mono, el perro, la pereza, el morocoto, la tonina, el oso hormiguero, la anaconda tragavenado, el caimán y el morrocoy.

Tanto el diagnóstico como la terapia se realizan por medio de rezos y cantos que permiten identificar el tipo de problema y con qué animal o entidades espirituales está relacionado. Para esta operación, los chamanes utilizan estados de trance inducidos por el yopo, una sustancia vegetal con efectos alucinógenos.

Con el aumento del contacto con el mundo criollo, los piaroa sufren también enfermedades nuevas, como la malaria y la tuberculosis, a cuya curación aplican su repertorio tradicional, sin mucho éxito, lo que los obliga a recurrir a la medicina occidental. De cualquier manera, en la percepción de los piaroa, cada vez más, la etiología de las enfermedades es el resultado de una mezcla de saberes, piaroa y occidental. Actualmente, en gran parte de las comunidades hay un enfermero más o menos formado por los médicos criollos, mientras que los centros médicos a los cuales recurren se encuentran en las poblaciones criollas.

Relacionados con estos cambios, encontramos la acción de los misioneros, católicos y evangélicos, quienes, particularmente durante la segunda mitad del siglo XX, han influido pesadamente sobre el sistema religioso tradicional piaroa y sobre su sistema médico, sobre todo criminalizando el trabajo de los chamanes. De particular importancia, en el relativo éxito de esta acción desculturizante, ha sido precisamente la oferta de servicios médicos gratuitos y, en general, de apoyo económico.

6. Cultura material

Los piaroa son productores de una rica cultura material, tanto de uso cotidiano como de uso especial, sobre todo religioso, destacándose la construcción de las casas tradicionales. En la sociedad Piaroa existen cuatro

tipos de casa: la casa cónica llamada *ucuhode*, residencia de los chamanes y que puede servir de vivienda a un centenar de personas; la casa elíptica o redonda llamada *hare'bahode*, donde viven los jefes menores; la casa rectangular llamada *ta'bihode*, donde vive la gente común y, finalmente, la casa de los hombres, llamada *ruo'de*, donde se guardan las máscaras y los instrumentos sagrados para la realización de la fiesta del *warime*.

En el caso del *ucuhode*, se trata de una churuata semi-esférica, con cúpula rebajada y una punta cónica reducida y alta. El techo de Palmas llega hasta el suelo. Puede medir 12-15 metros de altura y cerca de 18 metros de diámetro. La estructura se riga sobre cuatro grandes palos que forman un cuadrado de seis metros de lado que rigen cuatro vigas horizontales. Aunque no haya paredes internas, el *ucuhode* se divide en dos tipos de espacio: el central, delimitado por los cuatro palos principales y la corona circular cercana a las paredes, destinada a las familias. El área central delimitada por los cuatro palos se considera un espacio social compartido, donde se realizan reuniones, trabajos comunitarios y la preparación de comidas para las fiestas. En la corona circular cercana a las paredes se instalan los fogones de cada familia, sin tabiques o paredes divisorias entre ellas o con el espacio central. Un sitio especial es ocupado por el señor de la casa, mientras que los jóvenes solteros pueden ocupar un espacio en el fondo de la casa o dormir en el espacio central. Entre los palos laterales se encuentran unos andamios de caña o palos ligeros, donde cada familia deposita fruta, víveres e instrumentos de trabajo. En estos andamios se encuentran también unas cestas de varias formas y funciones, sobre todo para contener objetos y comida. En el centro de la casa cuelga un sebucán de uso comunitario. En los postes se encuentran amarradas totumas de diferentes tamaños, mientras que los arcos y flechas se quedan apoyados a las paredes. En cada sector familiar se cuelgan los chinchorros para dormir.

Aunque la casa tradicional continúa existiendo en muchas comunidades, el contacto cada vez mayor con la sociedad occidental ha influenciado fuertemente a los constructores piaroa, tanto que las casas actuales se ajustan al modelo criollo campesino, perdiéndose la riqueza material y simbólica de la churuata tradicional. En estos procesos, un papel preponderante ha sido desempeñado por los planes gubernamentales de vivienda campesina, que han involucrado también a los piaroa en los últimos veinte años.

En el campo estético, resaltan las máscaras y flautas sagradas utilizadas en la fiesta del *warime*, las coronas de plumas de perico (las tradicionales llevan solamente plumas de tucán o paují), collares de semillas, caracoles o dientes de báquiro o mono. Otros objetos piaroa de orden estético-ritual son las pintaderas, objetos de madera de forma rectangular talladas con dibujos geométricos y que sirven para marcar figuras simbólicas con onoto en varias partes del cuerpo. En el caso de los chamanes, a parte de las maracas rituales, encontramos las pequeñas cestas con los utensilios para la inhalación del yopo, la droga alucinógena utilizada para las curaciones.

Mientras que la alfarería no es muy desarrollada entre los piaroa, reduciéndose a algunos tipos de ollas, la cestería tiene gran aceptación y producción. Las fibras vegetales utilizadas mayormente son las siguientes: urú, cucurito, seje, bejuco mamure y tirite. Con estas fibras se producen sebucanes, cestas para carga, bolsos de varios tipos y tamaños, cestas para la pesca, guapas con dibujos, manare. De la misma manera, las mujeres piaroa son expertas en el hilado con telar, con el cual confeccionan guayucos masculinos y femeninos, fajas y chinchorros, entre otros.

Expertos cazadores, los piaroa producen y comercializan sus cerbatanas y los carcajes para los dardos con curare. De la misma manera, producen redes para la pesca, cestas para pescar y ralladores. Los hombres trabajan con habilidad la madera, con la cual construyen bancos, canaletes y pilones.

Gran parte de estos productos artesanales son comercializados por los piaroa. En las tiendas de artesanía de Puerto Ayacucho, es posible encontrar máscaras rituales, trajes de corteza de mamure, yoperas con sus utensilios, cerbatanas, porta dardos de cerbatanas con algodón de ceiba en su extremo, guayucos, pintaderas, lanzas, canaletes, totumas, flautas nasales, coronas de plumas, manares y cestas.

7. Características de las comunidades investigadas

La recolección de los datos se realizó en dos comunidades piaroa, elegidas por su diferente situación de contacto con la sociedad criolla local: Paria Grande, en el eje carretero Puerto Ayacucho-Samariapo; y San Pablo de Cataniapo, en las orillas del río Cataniapo.

La comunidad de Paria Grande se encuentra en las riberas del río que lleva su mismo nombre, a media hora de carretera al sur de Puerto Ayacucho, capital del estado Amazonas. Este recorrido está conectado por una línea de autobuses que a diario usan los habitantes de la comunidad para ir a la ciudad a comprar víveres y, en otros pocos casos, para ir a sus puestos de trabajo. Otra vía de comunicación no tan frecuentemente usada es el río Paria Grande, por el cual los piaroa de esta comunidad se desplazan hacia otras comunidades y al río Orinoco, en sus jornadas de pesca.

De las cincuenta y una casas de la comunidad, pocas son las viviendas de bahareque, siendo la mayor parte de bloque y techo de zinc. Estas últimas, creadas en su mayoría por el actual gobierno, cuentan con dos cuartos, una sala comedor, en donde también está la cocina, y un pequeño porche. Todas las casas tienen a poca distancia de su parte posterior una letrina y cuentan con electricidad. El agua tiene que ser traída en contenedores desde los caños cercanos.

Todos los habitantes de Paria Grande practican el tradicional cultivo del conuco, mientras algunos pescan en los caños cercanos. En algunos casos alternan estas actividades con algún tipo de trabajo remunerado, lo que les permite adquirir, sobre todo, alimentos de origen criollo, como enlatados, pasta, arroz y entre otros productos. Otra actividad remunerada es la de los maestros y del enfermero, mientras que hay un piaroa que posee el único automóvil de la comunidad, con el cual trabaja como taxista. De la misma manera, existen dos proyectos en marcha para la producción de miel y la cría de patos para su venta. De cualquier manera, la mayoría de las familias vende los productos que cosechan y el casabe que elaboran en el mercado indígena de los domingos en Puerto Ayacucho.

El poblado cuenta con un puesto de atención médica atendido por un enfermero piaroa de la misma comunidad. Tiene además una escuela para los ciento cincuenta y tres niños de la comunidad, la «Unidad Educativa Bolivariana Alberto Ravell», regida por el sistema de educación intercultural bilingüe, donde se estudia de preescolar hasta sexto grado. Hay que destacar el proyecto de rescate cultural implementado en esta escuela, a través del cual, desde el preescolar, se enseña a los niños a elaborar productos artesanales, bailes y cantos tradicionales.

En lo que se refiere a la segunda comunidad, San Pablo de Cataniamo, ésta se encuentra en las riberas del río Cataniamo, a unos sesenta kilómetros de Puerto Ayacucho, mitad de los cuales son de carretera y los otros por río, navegables mediante curiaras con motor. Desde el puerto de Gavilán, la comunidad se puede alcanzar en una hora de navegación o a medio día de camino a través de una trocha.

La comunidad está conformada por 237 habitantes, con familias provenientes, en tiempos recientes, de los caseríos y comunidades piaroa cercanos. Hay actualmente treinta y cinco viviendas, de las cuales treinta son de bloques, cemento y techo de zinc y cinco de bahareque. Detrás de cada casa se encuentra otra construcción más tradicional, el *iso'ide*, que sirve para cocinar o para hospedar parientes o, como en algunas, los miembros más viejos de la familia. Algunas de las casas tienen una letrina externa, detrás de la construcción, a veces compartida con las familias vecinas.

Actualmente hay un capitán, elegido tradicionalmente, y un comisario nombrado por la Gobernación. A estas figuras de poder, hay que añadir el maestro y el enfermero, junto a algunos ancianos respetados por la comunidad. Importante también es la figura del pastor evangélico, en consideración de la preponderancia de la religión evangélica (Nuevas Tribus) en la comunidad. De hecho, se realiza todos los domingos un «culto» que dura todo el día, incluyendo clases de religión en las que se usa una versión en piaroa de la Biblia.

En cuanto a los servicios, San Pablo de Cataniamo cuenta con una escuela, un ambulatorio y una planta de luz que, sin embargo, funciona solamente cuando hay gasoil (de 7:00 p.m. y 9:00 p.m.). Durante la estadía en la comunidad (julio-agosto 2003), la escuela había sido derribada desde un par de meses para construir una nueva más grande con recursos de la Gobernación. La anterior escuela funcionaba solamente hasta el cuarto grado, siendo necesario para continuar los cursos transferirse a Gavilán o a la Reforma, mientras que en la nueva escuela se activará todo el ciclo primario más un preescolar.

El ambulatorio está también en construcción, y es desde Puerto Ayacucho que se realiza una asistencia médica periódica. Sin embargo, en la comunidad se encuentra un enfermero que presta primeros auxilios,

apoyado en sus labores por el ambulatorio San Enrique y por el personal médico del Caíste, ambos en Puerto Ayacucho.

Todas las familias tienen su conuco, donde producen vegetales y yuca suficientes para elaborar cazabe y mañoco, que venden directamente o a través de intermediarios en los mercados criollos de Puerto Ayacucho, junto a otros pocos productos agrícolas, muebles y tejidos de bejuco. En la comunidad hay tres personas que tienen una fuente de dinero: el comisario, el maestro y el enfermero. Los productos criollos que las familias adquieren son, generalmente, jabón, velas, detergente, gasoil, azúcar y pañales desechables, entre otros.

Las pautas de crianza del pueblo piaroa

1. Embarazo y gestación

El criterio principal para detectar el embarazo entre las mujeres piaroa tiene que ver con el retraso de las menstruaciones. Sin embargo, ya que no es raro que las mujeres tengan un retraso debido a otras causas, se le suministra generalmente unas infusiones de miel y ají: si está embarazada, evidentemente, la infusión no surte efecto. En el caso de mujeres jóvenes, la infusión es preparada por las madres, algunas de las cuales también «rezan» a la joven si se piensa que su retraso puede ser producido por causas no naturales. En este sentido, algunas mujeres indicaron que los retrasos de la menstruación pueden prolongarse por dos o tres meses, lo que implica que la conciencia del embarazo puede darse a los tres o cuatro meses de gestación, salvo en el caso que se recurra a la medicina occidental, lo que es raro sobre todo para las comunidades lejanas de los centros criollos.

El «malestar» es otro signo que se cita para determinar la existencia de un embarazo, con manifestaciones de vómito y dolores de cabeza, que se intentan resolver de manera tradicionales, con uso de yerbas medicinales. Por otro lado, se indican también la acentuación del tamaño de la barriga («se puso gorda») y el aumento del apetito, acompañado de antojos alimenticios, como el deseo de huevos o de fruta ácida como naranjas y limones. Generalmente estos antojos son satisfechos, dentro de los límites de las posibilidades locales.

La falta de percepción del comienzo del embarazo, implica un cálculo poco preciso del tiempo de su término, aunque para este cálculo intervienen otros factores como el grosor de la barriga o los movimientos del feto. Los especialistas chamánicos parecen intervenir en la identificación del sexo

del hijo o hija, aunque solamente algunos hombres citaron el hecho, mientras que la afirmación general es que no es posible saberlo de antemano. Por otro lado, no parece haber particular predilección por un sexo o por el otro, mientras que sí es general la afirmación de que no se quieren tener más de tres, cuatro o cinco hijos, ya que *«por que horita todos los productos están muy caros... no tenemos con qué mantenernos»*. Esta opinión se encuentra más difundida entre los hombres que entre las mujeres.

Para evitar el embarazo, en general no se utilizan anticonceptivos, aunque se conoce la existencia de «remedios» criollos para esto, sino que las parejas se cuidan durante la relación sexual: *«...Eso sí no se usan, yo estoy cuidando nada más, yo le digo a mi marido que me cuide nada más... como yo no estoy tomando ni remedio, algunos sí toman remedio pa' cuidarse, pero a mí no me gusta»* (entrevistada).

Entre las técnicas tradicionales, se citan la existencia de yerbas y la habilidad de algunos chamanes que con sus «cantos» y «rezos» consiguen que la mujer no se embarace más. Las mujeres entrevistadas cuentan que hay algunas que utilizan remedios occidentales o la ligadura de las trompas, pero manifiestan un cierto recelo con la posibilidad de su uso, mientras algunos hombres acuden directamente a ellos para resolver el problema de tener muchos hijos. Véase la siguiente declaración: *“mi mujer me decía, vamos a tener cinco porque hay mucha, mucha responsabilidad, porque es bastante forzoso, dicen ellas, mientras que yo voy al trabajo y algunas veces me ausento, entonces queda sola y queda bastante responsabilidad; ella sola es forzoso, por eso, decía, búscame un remedio, que se aguante, inyecciones, algo así, medicamentos, pero yo no se nada de eso, me dijo, hay que acudir a los médicos, a ver como buscamos a remediar eso”*.

Una vez que una mujer queda embarazada, el evento es comunicado a los familiares, quienes le prestan desde ese momento un cuidado especial, sobre todo la madre, particularmente en el caso del primer embarazo. De cualquier manera, su vida no cambia mucho durante el embarazo, salvo en caso de problemas. De hecho, se le «reza el agua» precisamente para evitar complicaciones o protegerla de algún peligro espiritual, tanto por algún anciano o anciana como por parte de un especialista chamánico. A parte de rezarla a ella directamente, se le reza también la comida, en especial «el

ganado y toda clase de pescados, bueno, así mismo vienen daño, ve, si no que sale allá mismo, uno se muere allá con el niño, por eso es que hay que rezar bien” (entrevistado).

En las comunidades más tradicionales son dos los especialistas que intervienen en estos rituales: el *yuwäwäruwa märi*, quien puede identificar las enfermedades o los problemas que la madre o el feto puedan tener, gracias también a la ingestión de drogas alucinógenas como el yopo; y el *meñerua*, quien prepara con sus oraciones el agua «medicinal» que la madre toma para prevenir las enfermedades o para curarlas (cf. Morales y otros, 1997: 40). Sin embargo, estas prácticas rituales han ido mermando en algunas comunidades, particularmente en donde hay una fuerte presencia evangélica. De cualquier manera, en las comunidades hay siempre mujeres expertas y comadronas, a quien se acude para determinar si el bebe “está bien colocado”. Además, en las comunidades cercanas a la carretera, las familias que tienen posibilidades económicas consultan un médico criollo para que le haga un chequeo, sobre todo cuando acusan algún malestar.

En lo que se refiere a la alimentación, la afirmación general e inmediata es que come lo que hay y «de todo», citándose particularmente pescado y, cuando no hay, pollo, además de cambures y plátanos, que son considerados nutrientes para las mujeres embarazadas. Llama la atención que algunos entrevistadas indicaron que los cambures son peligrosos para la mujer en su primer embarazo, pudiendo provocarle un aborto. En otros casos, se indica que el aborto puede ser provocado por la ingestión de carne de cachicamo o báquiro. La mujer embarazada no puede tomar mucha agua, si no el niño se vuelve demasiado gordo en el vientre de la madre, lo que provocaría problemas en el momento del parto. Es por esto que, según se afirma, en el hospital se realizan tantas cesáreas.

Entre las comidas que no se puede comer estando embarazada se cita la leche y la carne, de res y de chivo, indicando el pescado como mejor comida. En el caso de la leche una entrevistada afirma: *«El criollo acostumbra toma leche, nosotros no tomamos leche, por que por dentro el niño crece, tenemos miedo parir grande el niño, por eso es que nosotros, costumbre de nosotros pues, no comemos, no tomamos leche, porque todo dice que va a crecer y va a costar mucho parir, es costumbre de nosotros, pero costumbre del criollo no».*

El mismo recelo se muestra hacia la carne de animales «grandes», como danto, cachicamo, báquiro o manatí, sobre todo en consideración de que algunos de ellos son «padres» de los pescados o de algunos animales, lo que implica una potencia espiritual y los consecuentes tabúes, cuya ruptura puede acarrear consecuencias negativas. Aunque estas restricciones alimenticias se refieren a la mujer, hay también referencias a casos en que también el padre debe seguirlas (cf. López Alcalá y Salaverria Tellerín, 1997: 184). Todas estas atenciones están referidas sobre todo al niño, ya que es el que, en caso de trasgresiones alimenticias, corre más riesgos de morirse o de nacer con malformaciones, como por ejemplo mocho, sin un brazo o ciego de un ojo ya que le puede faltar la pupila. En estos casos, se afirma que antiguamente la gente «botaba» a esos niños, lo que no ocurriría en la actualidad.

Otra consecuencia de la ruptura de un tabú alimenticio de parte de la madre es que el hijo o la hija sean albinos o, como se dice coloquialmente, «capinos», que es el término que se utiliza popularmente en Venezuela para indicar la harina de yuca que ha sobrado de la preparación del cazabe y que se da a los animales del corral, es decir, se trata de una connotación negativa con el sentido de «desperdicio». Por otro lado, es importante resaltar que el mismo resultado puede producirse cuando, por ejemplo, una mujer hace un «daño» a un hombre por celos de otra mujer.

Por lo que se refiere a las actividades laborales de la mujer embarazada, no hay particulares prescripciones, siendo afirmación común, corroborada por la observación de campo, que la mujer piaroa continúa trabajando hasta el día del alumbramiento, tanto en la casa como en el conuco, al contrario de la mujer criolla, como afirman algunos entrevistados.

2. Alumbramiento y postparto

La culminación del embarazo, a parte del cálculo más o menos genérico desde la interrupción de las menstruaciones, viene indicada por el grosor de la barriga de la madre y los movimientos del niño, particularmente cuando el niño se da la vuelta. No parece haber particulares actividades antes del parto, aunque las familias de las comunidades cercanas a la carretera, compran ropita para el niño o la niña.

Una mujer cuando va a parir trata de no llamar mucho la atención de otras personas, ya que el parto es considerado un acto especial. Jóvenes y niños no puede asistir al parto. Solo pueden asistir una o dos personas, usualmente parteras o parteros, pero la parturienta nunca debe estar sola, salvo en ocasiones especiales. La placenta y las hojas en contacto con la sangre del parto, no se tiran al agua. Se entierran para no dejar evidencias, ya que existen enemigos que pueden causar daño al recién nacido y a la madre.

Aunque tradicionalmente los partos se realizaban en la selva, actualmente, tanto en las comunidades del río Cataniapo como en la carretera hacia Samariapo, la mayor parte de ellos se realiza en la casa de la parturienta, llamando la atención el gran número de casos en que es el marido quien ayuda a la mujer a parir. Sin embargo, este no es considerado un personaje imprescindible al momento del parto. Otras figuras citadas, son la madre y la hermana de la mujer y, en menor grado, la suegra. Algunas de estas figuras son las que acompañan a la mujer cuando el parto se realiza en un hospital, sobre todo en los casos de previsión de problemas o de retraso. Cuando la madre de la parturienta tiene suficiente experiencia no necesitan ayuda de expertos. En algunas comunidades, se cita también al enfermero de la comunidad como ayudante de los partos, aunque no siempre se recurre a él para este oficio, a menos que sea un parto con complicaciones o cuando se va a controlar al recién nacido.

No hay particulares ceremonias previas, aunque se cita constantemente que antes el chamán le rezaba a la mujer, lo que en verdad continúa ocurriendo también entre las familias evangélicas, aún en un contexto ritual diferente. Cuando hay dificultades con el desarrollo del parto o dolores fuertes, se preparan infusiones con algunas yerbas y especias como el ají y miel y, en muchos casos, se pide al *meñerua* «rezar el agua» a la mujer y así favorecer un buen parto. Este ritual puede realizarse en la misma casa del chamán y es el marido quien lleva el agua rezada a la mujer. Sin embargo, estos especialistas acuden a la casa de la mujer cuando los problemas son más graves y la auto-diagnosia familiar apunta a algún peligro de tipo espiritual («daños» provocados por la ruptura de alguna regla o por inducción de algún vecino o vecina). Al centro de los rituales protectivos y curativos del parto hay un canto especial, llamado *ajiya meñe, meyeya* o

meñe ajiya, que el padre de la criatura solicita al chamán para ayudar a su mujer en el trabajo del parto. El canto, que facilita el parto y que, al mismo tiempo, libera a las mujeres de algunos tabúes alimenticios, hace referencia a un viaje chamánico donde los *Waykunis*, parientes espirituales de los piaroa, pidieron ayuda a *Wajari*, espíritu principal del panteón piaroa. Citamos una parte del relato, en una de sus versiones:

«Los Waykunis le dijeron a Wajari: -Nosotros somos el pueblo de Mariweka. Queremos un canto que facilite el nacimiento de los niños. Wajari dijo: -¡Sé un canto así! El canto les sirvió a los Waykunis: lo cantaron y al momento sus mujeres dieron a la luz. Dijeron los Wayukunis: -Nosotros no necesitamos enfermedades así. De ahora en adelante nuestras mujeres comerán siempre carne de animales y parirán fácilmente. No queremos esta enfermedad. Podemos comer todo tipo de animales y tenemos nuestro canto, ya ahora nuestras mujeres tienen menos problemas... Pero los animales no tienen un canto así y se mueren con frecuencia con los pichones en el vientre» (Boglar, 1978: 34-55).

Tradicionalmente, el parto se realiza en una estera o una colchoneta colocada en el piso o con la mujer en cuclillas apoyada en dos bloques, generalmente con un chinchorro colgante detrás de ella, para que pueda sostenerse. En otros casos, esta función es desempeñada por el marido, quien agarra la esposa por la cintura, mientras otro pariente, como la madre o la hermana de la parturienta, la ayudan en el trabajo de parto. Se repite con una cierta constancia que la mujer no debe moverse de un lado al otro durante el parto, si no el niño o la niña pueden ladearse. En la actualidad se procede en los partos colocando trapos limpios en el suelo, el esposo abraza a la mujer por la espalda cruzando sus brazos por el pecho. La mujer se puede sostener del chinchorro para tener un punto de apoyo, otras se acuestan en el chinchorro. La mujer no debe gritar durante el parto, desde jóvenes se les debe enseñar a aguantar el dolor del parto pues el sufrimiento durante el primer parto significa el sufrimiento en los partos sucesivos de una mujer.

Los hombres piaroa, en general, ayudan a sus mujeres a parir, adquiriendo habilidad con los años y los hijos. Sin embargo, se trata de un saber que no pretende sustituir el de los especialistas médicos, tanto tradicionales como criollos. De allí que, dependiendo de la auto-diagnos, se llama al chamán o al enfermero y, en algunos casos, a los dos. Es

interesante el caso de un hombre, cuyo suegro le había enseñado como cuidar a la mujer y sacar al niño. Sin embargo, al momento del parto de su esposa, no supo como cortarle el cordón umbilical, por esto tuvo que correr a casa del enfermero para que viniera a terminar el trabajo. Generalmente, el padre espera a que el bebé salga solo para poder agarrarlo, ya que su experiencia no le permite sacarlo él mismo sin contar con la ayuda de un especialista, como una partera o un enfermero.

El corte del cordón umbilical se realiza tanto con una penca de madera como con una tijera, que es el método actualmente más utilizado. Por lo que relatan los entrevistados, primero se amarra con un hilo muy fuerte y cuando el cordón se vuelve blanco lo cortan. Sobre el ombligo colocan unas yerbas cocinadas que ayudan a sanar la herida, como hojas de merey tiernas, la leche calentada de una planta especial, un poco de ceniza de fogón o de comején quemado. Actualmente, tanto la ceniza como el polvillo del comején pueden ser sustituidos por talco. Un método para juntar la abertura del ombligo, es calentarse los dedos en el fuego y presionar con ellos los bordes del corte. De la misma manera, la literatura reporta el uso, en algunas comunidades, de miel y aceite con ají picante en el ombligo del recién nacido, para que los niños crezcan con su «sabiduría, experiencia y salud». Sin embargo, algunos piaroa no reconocen el uso del aceite, sino del agua con miel, rezada por uno de los chamanes.

En lo que se refiere a la placenta, son pocas las indicaciones sobre su tratamiento, a parte de algunas referencias a enterrarla, preferiblemente en una madriguera de cachicamo, mientras que hay que cuidarse de no botarla en un caño. Sin embargo, se indica claramente que antes hay que examinarla cuidadosamente para controlar si está íntegra o si algún pedacito ha quedado dentro de la madre, ya que puede comenzar a crecer si no se saca. Si quedaran restos de placenta dentro de la mujer, es el médico quien deberá proceder a la extracción. De hecho, se relatan casos de este tipo, para los cuales se necesitó recurrir primero al enfermero y después al hospital para sacar los restos de placenta. De la misma manera, se citan casos de niños con el cordón umbilical enrollado en la cabeza o con algunas malformaciones, como la falta de paladar. Cuando nace un niño con el cordón umbilical enrollado se cree será una persona importante en su adultez. Sin embargo, no parece haber muchos de estos casos y, en general, rara es la referencia a

niños que nacen muertos. Si la madre enferma o muere, el niño es entregado a algún familiar hasta que haya crecido. Las malformaciones no son comunes y anteriormente eliminaban a los niños que nacían con defectos; igualmente, en el caso de morochos, no se mataba a uno de los niños sino que se dejaba junto al lugar donde se había enterrado la placenta, de manera que si alguien lo encontraba podía llevárselo. En el pasado se pensaba que los seres humanos solo podían parir un solo hijo a la vez, pero actualmente se acepta el nacimiento de morochos.

En general, los padres piaroa prefieren tener hijos de sexo masculino, sobre todo para el primer embarazo de la esposa. Una vez nacido, el padre le dice algunas palabras, del tipo: «*Como es un varón, demoró porqué venía al mundo con todos sus instrumentos de trabajo*», expresando así su preferencia (cf. Morales y otros, 1997: 46). Sin embargo, algunas madres manifestaron que es mejor tener por lo menos una hembra, para que cuando crezca las ayude en los trabajos de la casa y del conuco.

Tanto los niños como las niñas recién nacidos son lavados con agua tibia y jabón, en lo que se refiere al cuerpo, y ritualmente con agua mezclada con ají rezada por los chamanes, para protegerlos y evitar peligros espirituales. Estos rituales tienen también la función de prevenir a los niños y a sus padres de la ingesta de alimentos peligrosos, particularmente de la carne de animales prohibidos. Durante la ceremonia, que se puede realizar de uno a tres días después del nacimiento, el *yuwäwäruwa* entrega al niño un juego de cuentas (*räu*), con una pepita hueca rellena de polvo *yawina* (yerba mágica), con funciones protectoras. La madre puede tomar un baño en el río después del parto, mientras el marido o la abuela queman “caraña” para echarle el humo en la cara y al cuerpo del recién nacido.

De allí en adelante, el niño será lavado con agua tibia, en la cual a veces se ponen yerbas medicinales, se le calienta al fuego después de lavado y se le frota el cuerpo, particularmente las piernas y los brazos. Por lo que se refiere a la primera nutrición, toma casi exclusivamente leche materna, teniéndose la precaución de botar el calostro, ya que se trata de leche agria. Cuando la leche de la madre está «trancada», es decir, no baja, al niño se le da miel con agua o leche en polvo disuelta en agua con un tetero. Agua y *yucuta* caliente, mejor si es rezada por uno de los chamanes, es la receta para que la madre se reponga del parto y para facilitar la circulación de la

sangre y la bajada de la leche. Algunas mujeres utilizan hojas de lechosa en los senos para conseguir el mismo efecto.

Aunque en dos o tres días la mujer que ha parido está restablecida casi completamente, se quedará en la casa descansando, mientras que los trabajos domésticos son realizados por su madre, una hermana o por el mismo marido, quien también guarda un resguardo después del parto, aunque menos largo que el de la esposa. El padre del recién nacido debe observar una serie de prohibiciones tanto alimenticias como laborales durante este resguardo que, muchas veces, no dura más de una semana. Para volver a trabajar y no guardar el resguardo, puede tomar agua rezada por el chamán, lo que lo protege de los peligros. Los padres no pueden comer la carne de animales, como danto o babo, así como los bachacos, para evitar que el niño o la niña tengan problemas al orinar. De mucho interés es la extensión de estas prohibiciones a algunos alimentos comerciales, como las sardinas y, en general, cualquier alimento enlatado, ya que puede perjudicar tanto al padre como al niño.

De la misma manera, está prohibido a la madre como al padre utilizar machetes, hachas o cuchillos, ya que siendo filosos pueden dañar al niño o no permitir que su ombligo sane. Por consecuencia, no se puede trabajar en el conuco, ni levantar objetos muy pesados, ya que el niño puede sufrir dolores corporales. Esta fuerte relación entre la alimentación y las actividades del padre y la salud del recién nacido, puede extenderse hasta un mes después del parto. Como declara un entrevistado: *“no podemos tocar, eso porque si nosotros hacemos eso el niño se puede enfermar, comprende, por eso es que eso, en costumbre de nosotros es prohibido, cuando ellos, cuando sean grandecito ya, por lo menos ya tenga un mes, arrancamos a trabajar eso”*.

En lo que se refiere al nombre, tradicionalmente su asignación no es inmediata sino que se espera por lo menos seis meses o un año, cuando los padres están seguros que el niño podrá sobrevivir, aunque en el caso de grupos cristianos católicos su atribución coincide con el bautizo. De la misma manera, la necesidad de registrar al niño, sobre todo en las comunidades con mayor acceso a Puerto Ayacucho, ha recortado ese período. En general los nombres son atribuidos por los padres, utilizando los de los abuelos, tanto de la línea materna como de la paterna. Se encuentran también casos de atribución del nombre del tío materno.

Actualmente los nombres son en gran parte criollos, utilizados sobre todo en la relación con la gente no piaroa, mientras que los que más se utilizan en el mundo interno de la comunidad y familiarmente son los apodos. De hecho, a los niños piaroa se les puede llamar por su nombre solamente cuando son pequeños, más o menos hasta los cinco años, ya que después de esta edad puede ser ofensivo su uso fuera del ámbito familiar. Los apodos derivan tanto de algunas características del niño, como de acontecimientos particulares durante sus juegos con otros niños. Sin embargo, el apodo atribuido por los amigos debe ser, de alguna manera, refrendado por las madres, quienes son las que determinan en general su uso continuado. Un niño gordo, por ejemplo, puede ser llamado «cachetón», en piaroa *äbé* o, si es niña, *abeyu*; si es oscuro de piel, negro, es decir *idicua*. Un apodo dado por amigos puede ser derivado de animales, por ejemplo periquito, *hue'cä*, refiriéndose a algún chiste o comportamiento del niño. Otros apodos: *ppiyuhüä*, pajarito; *pá're*, gavilán; *jättuyätö*, azul; *te'aju*, blanca; *märo*, paloma; *pärätäbi*, moneda; *o'juo*, danto; *si'ähua*, flaco; *cu'a*, cocodrilo; *sä'kayu*, con los pies sucios; *reyo*, huérfano; etc.

Estos apodos pueden transformarse en nombres y ser transmitidos a los hijos e hijas, como es el caso, por ejemplo, de una mujer llamada *aucua'ju*, niña chiquita, que le puso a su nieta de tres años el mismo nombre; o un padre con cuatro hijos, quien puso al primer hijo el nombre criollo del padre de la esposa, más su apodo, *mirüpu*, es decir, chicharra; al segundo un nombre criollo más al apodo *ä'ja*, oreja; y a los últimos dos solamente nombres criollos. La fuerza de un apodo de un hijo puede terminar nombrando al padre: «*si, a veces, me ponen mi nombre por nombre de mis hijos... Porque otros son morenos, otros son albinos, entonces a mi me llama mi mamá, papá de capino (albino), ya viene papá de capino....*».

Finalmente, dentro de las relaciones familiares, hay algunas prohibiciones en el uso de los apodos: por ejemplo, no se puede llamar al suegro con su apodo, lo que puede ser extensivo a otras figuras familiares, como los abuelos. En este sentido, aparte de los apodos, cada individuo es reconocido y llamado, dentro de la familia extendida, con el término que le corresponde en la estructura del parentesco: por ejemplo, la sobrina puede ser llamada *chüjoriju* o el sobrino *chüjori*; de la misma manera que una

mujer puede ser llamada por su suegra *chüdoja'ju*, mamá del nieto, o un hombre por su suegro, *chüdojä'o*, padre del nieto.

Por lo que se refiere a los apellidos, se trata de un uso criollo impuesto por la burocracia del Estado y, en general, como expresión del sistema occidental de identificación. Así, se trata de apellidos de origen criollo, que se transmiten de padre a hijo, ratificados por los documentos de identificación. La transmisión del apellido por vía paterna es explicada en relación a la «generación» del hijo. Como dijo una entrevistada: «*Mi papa siempre dice que él es que le da luz por eso dice que... el hombre es el que le da, pa' salir embarazada dice mi papa, por eso es que el (hijo) tiene que lleva' el nombre de su papa*». Vale la pena, en relación a esta reseña de los nombres piaroa y su uso, citar un texto mítico: «*Pennerü Tiannawa, dijo, cuando Buoka creó las cosas. Por eso es que nosotros tenemos varios nombres. Los nombres surgieron de la nada. Dicen que en aquel entonces se oyeron muchas palabras*» (en Boglar, 1978: 35).

3. Etapas del desarrollo infantil

Las etapas del desarrollo infantil, aunque marcadas por el crecimiento biológico de los niños, están característicamente codificadas en la cultura piaroa, lo que se expresa con la atribución de nombres específicos, como se indica en la tabla siguiente:

Edad-Años	Varones	Hembras
Recién nacido	<i>Amäwaya</i>	<i>Amäwäyaju</i>
Niño pequeño (1-7 años)	<i>Ji'chichawa</i>	<i>Ji'chichawaju</i>
Niño joven (8-13)	<i>Suro muäyä</i>	<i>Suro muäyaju</i>
Joven (13-15)	<i>Muäya</i>	<i>Muäyaju</i>
Joven crecido (16-20)	<i>Äjämächü</i>	<i>Äjämächaju</i>

Los años indicados de cada fase son una indicación genérica, ya que se trata de caracterizaciones que tienen que ver con el comportamiento y el aspecto físico, más que con los años biológicos, aunque estos influyen directamente en algunos casos, como sucede con la llegada de las

menstruaciones en el caso de las niñas. Es importante resaltar que, dependiendo de las variaciones internas tanto lingüísticas como culturales, los nombres de las diferentes etapas pueden cambiar. Así, los niños, sin distinción de sexo, hasta el primer año de vida pueden también ser llamados *järe* o los de 8-10 años *buonänöhua*, el niño, y *buonänöhju*, la niña.

Por otro lado, considerando que los piaroa tradicionalmente utilizan pinturas corporales con fines protectores, éstas pueden diferenciarse según la edad de los niños. Generalmente se pintan la cara, los brazos y las piernas con caraña especialmente rezada por el *meñerua*, para espantar algunos animales peligrosos o espíritus negativos. De la misma manera, a los niños menores de ocho años se le puede colocar en el cuello un collar hecho de bejuco *wevä uräñu*, también rezado por el *meñerua*, con la finalidad de evitar las enfermedades en el caso de ingesta de la carne de animales prohibidos (cf. Morales y otros, 1997: 52). Hay noticias del uso de este mismo tipo de trenza, amarrada a los pies de los niños, para que sean obedientes a los padres (cf. Pineda, 1987: 107).

Tradicionalmente la atribución del nombre se realiza a los seis meses de edad, lo que se puede considerar como un momento importante de la progresiva identificación del niño o de la niña en la estructura familiar y en la comunidad en general. No hay una diferenciación especial por etapa en el uso de ropa, a parte del uso de un guayaquito en las comunidades más tradicionales, mientras que en las que tienen mayor contacto con la sociedad criolla el uso de ropa occidental no diferencia mucho a los niños, según las etapas de crecimiento. De cualquier manera, los niños y niñas más pequeños se quedan desnudos sin problemas.

Otro elemento que marca la superación de etapas de crecimiento tiene que ver con el lugar donde los niños duermen. Recién nacidos y durante los primeros meses los niños duermen en el chinchorro junto a la madre. Dependiendo del carácter de los niños y de su desarrollo, pasan a dormir en chinchorros propios, aunque generalmente compartido con otro hermano o hermana pequeña. En estos casos, deberán pasar algunos años antes de que tengan un chinchorro propio. En la casa tradicional, los chinchorros de los hijos están amarrados cerca de los de los padres. Sin embargo, en las casas de tipo criollo, los chinchorros de los niños pequeños pueden estar en el mismo cuarto de los padres, aunque pasado el primer

año de edad son trasladados a un cuarto diferente, con los otros hijos, si los hay. Véase la siguiente declaración de un entrevistado: *“yo separé el varón que tengo aquí. Más allá... los otros dos más allá, en un solo cuarto, pero ahorita tengo otro cuarto allá, que va a dormir el otro varoncito, y otro cuarto aquí, y pienso hacer otro cuarto aquí también, para que ellos, duerman también separados»*.

Los piaroa cargan a menudo sus hijos, sobre todo la madre y las hermanas y el mismo padre. Sin embargo, desde los 6/7 meses se les deja con libertad en el piso o sobre una estera, bajo la guardia de un mayor. Los gateos y los primeros pasos son indicadores del abandono progresivo de la primera etapa de bebés, lo que puede darse entre los ocho meses, para los más precoces, y 14/15 meses, para los que se retrasan. Es interesante anotar que algunas madres indicaron en un año y medio y hasta dos años la capacidad de caminar solos de parte de los niños y niñas, lo que parece el resultado de una diferente conceptualización de la habilidad, es decir, se diferencia la edad de cuando se pueden parar, de la que se pueden mover, pero sin seguridad y, finalmente, del andar sueltos sin problemas.

Aprender a caminar no es un proceso que los niños piaroa llevan adelante sin ayuda; son sobre todo los padres quienes levantan los niños y los ayudan a moverse, profiriendo expresiones de empuje a la acción, como por ejemplo: *chänö chänö*, camina camina. A veces se utiliza una especie de «corralito» de tiras de fibra, aunque hay familias que utilizan los de plástico que se pueden comprar en los mercados y tiendas criollas.

En paralelo a la capacidad motora autónoma, se desarrolla otro proceso que marca la diferencia entre una etapa y la otra: se trata de la adquisición del habla, que las madres piaroa indican alrededor del año de vida. Las primeras palabras de los niños que las madres refieren son las de papá y mamá, con una preponderancia de la primera, en piaroa más que en castellano, manifestando algunas su asombro: *«e yo siempre le decía, igual le decía, a su papa, puro idioma, yo no se lo que... Ahorita que estamos viviendo, así, medio civilizaos (risas), ellos dicen a su papa, sale así puro papa nada mas, yo no se antes como lo sabían, yo no se...»*.

Otra característica que distingue las diferentes etapas del desarrollo de los niños y de las niñas se refiere al aprendizaje de actividades laborales y la

progresiva integración en el mundo de los adultos. Particularmente para el niño, como veremos más adelante, hacia los cinco años se le enseña a pescar y a los seis o siete acompaña al padre a cazar, para que aprenda los oficios que le podrá, a partir de los 12 años, realizar solo. Los piaroa que viven en la selva llevan a los niños y niñas al conuco o a pescar desde los 4 o 5 años, donde ayudan en lo que pueden; mientras que, en las comunidades cercanas a la ciudad, los niños y niñas no comienzan a trabajar sino hasta que son un poco más grandes, sobre todo por la participación en las actividades escolares, a las que se le atribuye aquí mayor importancia.

Aparte de los rituales de nacimiento, los niños y niñas tienen fundamentalmente otros dos momentos rituales importantes que marcan diferentes etapas del desarrollo: hacia los tres años, hacia los siete y al final de la infancia, en el caso de la niña. En cada uno de estos momentos, los niños varones deben pasar por algunas pruebas de resistencia, que puede incluir la flagelación y la picadura de hormigas. Las pruebas más duras son reservadas a los niños que se preparan para ser chamanes. Durante estos rituales de iniciación, se le imparten enseñanzas particulares que se refieren a los cantos sagrados, al significado de las mascararas, el uso de las piedras sagradas y la utilización del yopo alucinógeno en las curaciones. Las pruebas físicas sirven, sobre todo, para aprender a aguantar el dolor y tener autocontrol de sus emociones.

4. Cuidados corporales

La limpieza de los niños es fundamentalmente tarea de las madres, por lo menos hasta los tres meses, a partir de los cuales pueden intervenir otras personas, como la abuela o la hermana mayor, si la hay. También el padre puede ayudar si es necesario, aunque no hay mucha referencia a ello y, de hecho, se citan hombres que no participan absolutamente en estas tareas. Periódicamente, sobre todo los recién nacidos, son bañados con agua rezada por el *meñerua* para protegerlos de enfermedades y ataques espirituales. Generalmente para los niños más pequeños se utilizan pañales hechos de ropa reciclada o, más raramente y en comunidades con mayor contacto con el mundo criollo, pañales desechables. En ambos casos, después de las evacuaciones, la madre lava los niños todas las veces que es necesario con agua tibia.

Cuando al niño se le desprende el cordón umbilical, la madre puede llevarlo al río para bañarlo, junto a los otros niños ya crecidos, si los hay, además de la ropa. El mismo jabón «azul» sirve para lavar tanto a los niños como a los adultos y la misma ropa. En verdad, los piaroa van al río a bañarse varias veces al día, siendo constante el baño por la mañana y el de final de la tarde. Grupos de niños pueden ser llevados al río por una hermana de ocho/diez años.

Los niños varones más independientes van al río a bañarse en grupo sin adultos, aprovechando para jugar en el agua, mientras que las niñas acompañan generalmente a la madre y a las tías para bañarse y ayudan en el lavado de la ropa o los platos. También se da el caso de niños llevados a lavarse con el padre o el abuelo, aunque hasta los cinco/seis años es más común verlos con las madres.

El corte de las uñas se realiza sin rituales particulares, y es hacia los cinco meses que a los niños se les corta de manera periódica. Lo mismo pasa con el corte del pelo, que sigue el estilo criollo, aunque se hace referencia a un corte propiamente piaroa que ya no se realiza.

Entre los cuidados corporales hay que incluir también la desparasitación de los niños, sobre todo de piojos y niguas, que tanto la madre como el padre o los hermanos mayores realizan frecuentemente. En las comunidades más tradicionales, los piojos son matados con los dientes y escupidos, mientras que las niguas son sacadas con un cuchillo, una espina o cualquier otro arnés con punta. Estas operaciones, comunes diariamente en las comunidades piaroa, son realizadas de manera recíproca, así que también los niños y niñas las realizan con los adultos.

5. Alimentación de los niños

Los recién nacidos son alimentados normalmente con la leche materna y la madre, para favorecer su producción, toma *yucuta* caliente. La periodicidad de la lactancia no está fijada de antemano, siendo el momento cuando el niño o la niña llora o, un poco más crecido, cuando la reclaman. Sin embargo, algunos entrevistados indicaron que el niño necesita comer mucho y un pastor evangélico indicó que deben comer diez veces al día, lo que parece indicar la influencia de concepciones occidentales, derivadas

probablemente de la lectura de folletos sobre crianza de niños que circulan en el ámbito regional, producidos por ONG's o instituciones oficiales.

Sin embargo, hay que tener en cuenta la existencia de referencias míticas sobre la importancia de la lactancia materna y el problema de su falta. Queremos sobre todo referirnos a la historia de un *deajruaj* (capitán de montaña) llamado *Póman-Ichaj* y su esposa *Jiudej Tucusita*, citada en la literatura antropológica como «Historia del diluvio» (cf. Armellada y Bentiveña, 1981: 234-238): después del desastre producido por la lluvia del diluvio, la pareja se encuentra desconsolada aunque pudieron comer con los frutos del Pendare (Chicle, *Mimusops surinamienses*). Habiéndose quedado solos en la tierra, se preguntaron como harían para repoblarla, pero durante la noche sueñan con el pájaro *Galliti* enviado por el sol, quien le promete que habrá muchos hijos y para nutrirlos tendrá el Pendare. De hecho, por la mañana el árbol apareció con un gran número de mamas y en cada una había un niño que chupaba. Sin embargo el espíritu malo *Virichaj* puso a mamar junto a los niños dos peces caribes quienes, con sus afilados dientes, se comieron todas las mamas, aunque el árbol continuó manando leche. De los peces nacieron los indios caribes, mientras que, de los niños que estaban mamando, vinieron los otros grupos indígenas de la región, mientras que los piaroa descienden del primer hijo de *Judej* quien se quedó embarazada esa noche y le dio a mamar de su teta que se había llenado de leche.

Las historias tradicionales sirven para mantener vigente la práctica de amamantar a los niños con la leche materna, aunque dependiendo de los casos, esta alimentación puede estar integrada por alimentos en polvo, como leche, maicena u otros integradores alimenticios para niños, recibidos en donación o comprados en Puerto Ayacucho, en el caso de las comunidades del eje carretero. Estos otros alimentos de origen criollo, suministrados con teteros, son utilizados sobre todo cuando la leche de la madre no es abundante o falta completamente, problema que puede ser solucionado en parte con la ayuda de otra mujer, por ejemplo una hermana que esté a su vez amamantando. Si los problemas de la madre se resuelven, se vuelve a la alimentación de pura leche materna. De cualquier manera, el tetero se utiliza para complementar la leche materna también con zumos de fruta, papilla de ñame o auyama.

El tetero se utiliza también en el caso de niños con problemas, como es el caso de una niña nacida con una deformación en el paladar que le dificultaba la succión del pecho, así que tuvieron que alimentarla con el tetero, gracias a los consejos de una monja salesiana. De la misma manera, el tetero con leche en polvo se utiliza cuando la madre no puede estar siempre presente en la casa por motivos laborales u otros. Cuando la madre se encuentra enferma o cuando el hijo anterior ha muerto, esta no amamanta al hijo y el alimento sustituto puede ser jugo de frutas y *yucuta* caliente. Raro es el uso del chupón para calmar el niño.

Durante el crecimiento, a los niños se les comienza a alternar la leche materna con otras comidas a partir de los seis meses, como sopas de pescado o de ñame, *yucuta* caliente, pulpa de alguna fruta como el moriche, cambures triturados, etc. Es importante resaltar que en el caso de algunas de estas comidas, como la sopa de pescado, se recomienda rezarlas antes de que los niños las consuman. Esto sigue las palabras de uno de los mitos de *Wajari*, el espíritu creador: «*El canto dice nombres, habla sobre nuestros alimentos los cantos de nuestros alimentos. Sobre la creación de ellos. Para que el piaroa no se enferme si come carne. También hay cantos sobre las enfermedades de los niños, porque los pequeños se enferman muy fácilmente*» (Boglar, 1978: 35). Hay alimentos naturales dulces como la lechosa y los cambures que son considerados peligrosos porque pueden transmitir parásitos a los niños. Esto puede ocurrir si se les dan estas frutas a los niños cuando apenas están comenzando a probar alimentos sólidos.

El destete se realiza generalmente hacia el primer año de edad o cuando el niño comienza a caminar, pero se dan comúnmente casos de niños que continúan tomando leche materna hasta los tres o cuatro años, sobre todo cuando la madre continúa teniéndola por amamantar a un niño pequeño. Véase la siguiente afirmación de una entrevistada: «*El pecho yo siempre lo daba hasta nueve meses hasta ahí (risas), con este yo le di hasta que tuvo dos años, yo le di hasta de dos años... La hija de mi prima está todavía... ella le da el pecho también que tiene 4 años (risas)*».

Una de las razones que se dan sobre la continuación de la lactancia, es que los niños más débiles necesitan todavía la leche materna ya que se le considera un alimento ideal para los niños. El destete se realiza de varias maneras, incluyendo el voluntario rechazo de parte de los niños, satisfechos

ya con la comida de los adultos. Sin embargo, se utilizan también métodos más drásticos como colocar alguna sustancia amarga o repelente en los pezones, por ejemplo ajo. Otra forma de destetar a los niños es dejarlos al cuidado de alguna tía o abuela, incluso la madre del niño puede pasar una temporada alejada de la comunidad hasta que el niño se acostumbre a otros alimentos.

Los alimentos de los niños destetados no se diferencian mucho de los alimentos de los adultos, aunque sean cocinados de manera especial para volverlos «blandos»: *«comen todo lo que comemos, si nosotros comemos, este, pescado, caldo, todo lo que comemos, carne, pero poquitico así pequeñito, no mucho»*. Generalmente se indica como alimento bueno para los niños la sopa, de carne, pollo o pescado sancochado con yare, acompañados con mañoco o cazabe. En el caso del pescado hay un cuidado especial en el momento en que los niños lo consuman, para evitar que las espinas le hagan daño. También para los niños valen las prohibiciones alimenticias, sobre todo en lo que se refiere a los animales considerados prohibidos como el báquiro o la baba, aunque vale también en este caso la posibilidad de que la carne de estos animales puede haber sido rezada y de allí la posibilidad de consumirla.

Es la madre la encargada de dar de comer a los niños, ayudada por las hijas ya crecidas, aunque también el padre puede ayudar, pero solamente si no está la madre y no hay otro familiar que se encargue de ellos. La ayuda de las hijas en el cuidado de los hermanos más pequeños se realiza normalmente también cuando está presente la madre. En general los niños mayores de un año comen solos, después de los adultos o en el piso a su lado.

Es importante resaltar que, sobre todo en las comunidades que tienen mayor contacto con el mundo criollo, la dieta tradicional de los piaroa ha sufrido transformaciones debido a la influencia de la sociedad criolla y, por otro lado, de la inserción en el mercado regional que les permite vender productos y adquirir bienes alimenticios de tipo diferentes de los tradicionales, fundamentalmente aceite, sal, enlatados, pasta y arroz, entre otros. La mayoría de estos productos son generalmente de escasa composición nutritiva, lo que acarrea consecuencias negativas para la salud, sobre todo en el caso de los niños.

6. Desplazamientos

Durante los primeros tres días, los recién nacidos se quedan en el chinchorro dentro de la casa, existiendo también la tendencia a que no sean vistos por extraños a la familia, sobre todo por otros niños. De cualquier manera no se trata de una regla rígida, aunque hay una atención especial para que el niño pequeño no esté fuera por la noche y, sobre todo, para no sacarlos antes de que se le seque el ombligo. Lo contrario puede acarrear enfermedades para los recién nacidos y hasta la muerte.

Pasado ese primer periodo, aunque siempre con precaución con relación a la edad, los niños pequeños son llevados afuera y, en general, la madre los lleva consigo cuando va al conuco o de visita a otras casas. De hecho, la madre pasa mucho tiempo en el conuco, así que prefiere llevarse los niños pequeños consigo, aunque puede ser ayudada por sus otros hijos o por algún familiar como la madre o la hermana. Es importante hacer notar que los niños pequeños que todavía no caminan, son normalmente llevados por sus hermanos mayores, aunque no superen los cinco o seis años, en brazos, al flanco o en la espalda, a veces con el uso de una faja.

Una vez que los niños comienzan a gatear y a adquirir progresiva autonomía aprendiendo a caminar solos, resulta difícil controlar sus desplazamientos, sobre todo en la casa de origen criolla, ya que aquí el espacio entre dentro y fuera no está tan rígidamente marcado como en la churuata tradicional. De hecho, considerando que a las nuevas casas los piaroa le construyen generalmente un caney donde se encuentra la cocina, la madre se mueve constantemente entre el interior de la casa y el espacio externo, perseguida por los niños pequeños.

Cuando los niños han aprendido a caminar comienzan a explorar el entorno de la casa y progresivamente, junto a otros niños más o menos de la misma edad, se dedican a explorar los alrededores de la casa familiar. En estos casos, la vigilancia de los familiares adultos disminuye, pero es substituida por la de los hermanos mayores. Es alrededor de los 3/4 años cuando los niños comienzan de verdad a aventurarse solos fuera de la casa para visitar las de los parientes vecinos y para explorar la aldea, aunque teniendo la casa familiar siempre a la vista. De hecho, a esta edad ya acostumbran a ir al río con otros niños, generalmente conformando grupos

mixtos por género y edad, o al conuco con la madre, aunque a veces esta no se los lleva por no estar entorpecida en su recorrido, considerando que no puede cargarlos y ellos van muy lentos.

Hay una atención particular a evitar que los niños se desplacen durante la noche, ya que puede acarrear problema con los animales, como culebras, o con algunos espíritus. Se teme también el ataque de los brujos, lo que provocaría enfermedades hasta mortales.

En lo que se refiere a los desplazamientos fuera de la comunidad, a parte los casos de enfermedades cuando se necesita llevarlos a una consulta médica en Puerto Ayacucho o en Isla del ratón, los niños son llevados cuando la familia va a visitar parientes que viven en comunidades cercanas, aunque se prefiere dejar los niños pequeños. En el caso de las ciudades y centros criollos, generalmente es a partir de los cinco años que algunos niños van con los padres, aunque esto vale sobre todo para las comunidades cercanas a la carretera, donde funciona un servicio de autobús.

7. Actividades lúdicas

Los niños piaroa pasan mucho tiempo jugando durante el día y demostrando mucha creatividad en inventar juegos para cada momento. En el caso de los niños que frecuentan la escuela, el tiempo del juego se limita a la tarde, siempre y cuando no tengan alguna tarea de la escuela o encomendada por los padres que realizar. Aparte de los muy pequeños, que pasan la mayor parte del tiempo dentro de la casa o en el patio trasero, a partir de los 3/4 años se les ve correteando por la aldea, generalmente en grupitos, detrás de una bola o persiguiéndose recíprocamente en juegos más o menos inventados en el momento.

Los juegos individuales pueden ser muy variados y cualquier objeto puede ser transformado en juguete, como una hoja de palma simulando un arco o insertada en un palito que, corriendo, mueve el viento como una hélice; manipulación de cera de abeja o juegos con trompos de tapara. Además, en el caso de las comunidades con mayor contacto con el mundo criollo, encontramos muchos juguetes de plástico, como carritos, muñequitos o metras de vidrio. La influencia de los juguetes criollos se observa también en sus equivalentes realizados con madera, por ejemplo:

carritos jalados con mecate o bolas de hojas amarradas. De la misma manera, es fácil observar a los niños corriendo con un palito al cual ha sido amarrada una bolsa de plástico cual papagayo o, cuando la hay, andar en bicicleta, sobre todo los mayorcitos. Hay juguetes utilizados solamente por las niñas, como lo son las muñecas, tanto de origen criollo, es decir fundamentalmente de plástico, así como las realizadas por las madres o por ellas mismas, de trapos y palitos.

Los juegos más tradicionales utilizan elementos propios de la vida de los adultos, como pequeñas curiaras, arcos, flechas y cerbatanas. De esta manera los niños aprenden progresivamente las actividades productivas que desempeñarán cuando jóvenes y adultos. En este sentido, es importante resaltar que hay una diferenciación progresiva de género en relación a estos juegos «utilitarios», siendo la niña la primera en ser integrada a las actividades de la madre, primero como participante de un juego y después como ayudante (por ejemplo, jugar con un poco de masa de yuca imitando a la madre que tuesta el cazabe). Lo mismo pasa con el niño, a quien el padre enseña a utilizar el arco y la cerbatana, ayudándolo a construir unos pequeños para jugar. Algunos de los juegos tradicionales más realizados por los niños, sobre todo en las comunidades con menor contacto, son los siguientes (cf. Arismendi, Rodríguez y Sequera, 2000: 139-157):

Jurarabo (zaranda): es una especie de trompo hueco, construido con una tapara, donde se ha insertado un palito pegado con cera. Agarrando el palito se le hace girar hasta que el trompo se cae. Se juega compitiendo y gana quien los hace girar por más tiempo. Es un juego tanto masculino como femenino.

Kaniiwakä (huesos de morrocoy): se trata de un juego adivinatorio realizado con huesitos de morrocoy que los niños lanzan sobre el piso o encima de una hoja de plátano. Generalmente es un adulto el que le enseña como descifrar las figuras que se componen. Una versión diferente, llamada *kaniiwakä-cäni ihue'ca* consiste en hacer un orificio a dos huesos, luego se introduce una cuerda en cada uno, se cruzan las cuerdas y se amarran ambas cuerdas por un extremo a un palo. El juego adivinatorio consiste en separar las cuerdas, lo que permite elevar los huesos que posteriormente caerán. Si los huesos caen separados es mal augurio, si caen juntos es un buen signo.

Imen päu järeacuähuä (juego del báquiro): hay dos juegos que se refieren al báquiro. El primero consiste en cortar a lo largo una porción del tallo de platanillo, de manera que pueda resonar al moverlo. Un niño se esconde y lo hace sonar, y los otros tienen que encontrarlo siguiendo el sonido. Otro

juego, que interesa sobre todo varones de siete u ocho años, consiste en dividirse en dos grupos, uno asumirá el rol de los báquiros, mientras el otro el de los cazadores. El grupo de los báquiros se esconden, dejando huellas, mientras que los cazadores los tienen que encontrar hasta que los agarran y los llevan al lugar de inicio del juego.

Tüsa yämü (juego del venado): con unas estacas de yuca, particularmente cuando siguen a los padres hasta el conuco, niños y niñas marcan las huellas de las patas del venado y juegan a seguirlas, incluyendo la variación de que uno o más niños se esconden y los otros deben encontrarlos siguiendo las huellas.

Mupjo (la deuda): los jugadores se dividen en dos grupos, del los cuales unos huyen y los otros tienen que agarrarlos uno por uno tocándolos. Cuando todos los del grupo que huye han sido tocados, los roles se invierten para «saldar la deuda». Este juego, que involucra niños y niñas así como también los adultos, se puede jugar en cualquier sitio, incluyendo el agua de los ríos.

Po-äna (escopeta): se elabora una lanzadera con la corteza de palma tierna en la cual se introduce un palito con la cual se impulsan y expelen pelotitas de hojas de plátano trituradas. Es un juego generalmente masculino.

Aro volador: se trata de un aro de bejuco con una soga de fibra amarrada, a través de la cual se le hace girar en el aire en una rueda cada vez más amplia y alta. Lo juegan tanto niños como niñas.

A los juegos tradicionales mencionados hay que añadir también la cacería de pájaros con cerbatanas, la competencia de natación llevando otros niños cargados en la espalda, competencias de pequeñas curiaras, columpiarse en las lianas, formar figuras con cera de abeja, etc. Actualmente, en algunas comunidades, los maestros dedican un tiempo de su enseñanza a la fabricación de juguetes tradicionales confeccionados con hojas de coco o plátano y madera. Estas actividades tienen que ver con el intento de aplicar el régimen de enseñanza intercultural bilingüe, donde está previsto este tipo de actividad, junto a la valoración de otros elementos culturales como la lengua y las danzas tradicionales.

Son los juegos de grupo los que más llaman la atención, ya que son los más comunes entre los niños y niñas desde los tres/cuatro hasta los nueve o diez años. Hay muchos juegos genéricos que realizan tanto los niños como las niñas, como correr y agarrarse, lanzarse en el río para perseguirse o dejarse llevar por la corriente, subir a los árboles y dejarse caer en el agua. Entre los varones es el fútbol la actividad lúdica que más se observa, aunque hay un sin número de juegos tradicionales que se realizan en grupo. Es

importante resaltar que en general muchos juegos involucran tanto a los niños como a las niñas, incluyendo el fútbol, aunque desde los seis/siete años los grupos tienden a tener mayor homogeneidad de género. Son grupos mixtos principalmente formados por niños y niñas emparentados, aunque hay que resaltar que existen algunas limitaciones cuando llegan a los ocho años, en relación a la estructura del parentesco y a la regla de los matrimonios preferenciales o interdictos.

Estas interdicciones tienen realización también en el seno de la familia y, en general, se cruzan con las ya citadas con la construcción de la identidad de género. De hecho, más en las comunidades en contacto constante con la sociedad criolla, hay una atención particular a que los niños y las niñas jueguen con juguetes específicos según el sexo, prohibiendo que los niños, por ejemplo, jueguen con muñecas, para evitar confusiones de rol (se citan casos de varones con problemas de identidad sexual). Declara un entrevistado: *«si, por lo menos los juguetes de varoncito no pueden tocar las hembras, nosotros nos cuidamos y ellas también, por parte ve, tenemos que cuidar esa parte»*. De cualquier manera, estas restricciones parecen valer más para el niño que para la niña, ya que ésta se integra con mayor facilidad a los grupos que juegan fútbol en los espacios abiertos de la comunidad o en la cancha, si la hay.

Es importante reseñar la participación de los adultos en algunas de las actividades lúdicas de los niños. A los niños pequeños, tanto los padres como los hermanos mayores no tienen reparos de divertirlos con juegos, participar en las competencias con metras, correr y agarrarse, cantarles canciones, hacerles cosquillas o hacerles bromas. Por otra parte, algunos de los juegos citados incluyen la participación sin problemas de los adultos, como es el caso del fútbol, cuando es el juego de grupo más presente en todas las comunidades piaroa. De hecho, son los mismos maestros los que organizan juegos de fútbol entre los alumnos.

8. Relaciones dentro y fuera de la familia

Durante la primera infancia, la relación madre-hijo es muy estrecha, tanto física como afectivamente. La madre está muy atenta al bienestar del niño o de la niña; incluso de noche, cuando siente su llanto está presta a

amamantarlo, cantándoles pequeñas canciones de cuna que repiten hasta que se duerman nuevamente. Un ejemplo, reportado por Anduze (1974: 88), diferenciado según el género, es el siguiente: *A'ujioooo, kuodayuuuuu / Moro ku'udüiyachiooo* (Duérmete mi lindo / Cuchicuchi duerme), para el niño y *A'yjoooo, chittjuuuu / 'korüna a'a / Pudi jui'ajujua* (Duérmete mi hija / Duerme calladita / ¿Por qué no tienes sueño?), para la niña. En este sentido, es importante resaltar que el idioma utilizado por las madres durante toda la infancia es fundamentalmente el piaroa y solamente cuando los niños comienzan a hablar, observamos que los padres introducen también palabras en castellano, pero sobre la base del idioma local (por ejemplo, como traducción).

Las relaciones de los niños piaroa dentro de la familia dependen de su edad, ya que durante los primeros años se demuestran muy afectuosas, mientras que se vuelven cada vez más formales con el crecimiento. Esta formalidad se expresa particularmente entre hermanos y hermanas y, también, entre madres e hijos y padres e hijas. En este sentido, las relaciones de mayor apego y complicidad se dan según el género, sobre todo a partir de los tres años, cuando los niños se acercan más al padre dejando progresivamente el apego a la madre. Para indicar una buena relación con los niños, los padres se refieren a éstos con términos como «les tienen cariño» y «los tratan bien», particularmente en lo que respecta a los hijos adultos.

Durante la primera infancia, la relación puede considerarse íntima y de confianza física, como se expresa, por ejemplo, en la naturalidad con la cual se sacan recíprocamente los parásitos o durante el juego. Valen aquí, sin embargo, interdicciones de género, ya que el padre raramente se ofrece para lavar a las niñas, mientras que la madre no tiene problemas con los hijos ni con las hijas.

La relación entre los padres y los hijos se despliega sobre todo cuando los hijos comienzan a colaborar en las tareas de los primeros. En este sentido, la relación infantil entre la madre y los hijos, sin distinción de género, evoluciona cuando la niña comienza a ayudarla en las tareas domésticas o en el trabajo del conuco, mientras que el niño comienza a acompañar el padre a pescar o cazar al mismo conuco. Así, es durante la colaboración de trabajo que la relación futura se estructura, aunque dentro de las variaciones características de cada personalidad.

Es importante resaltar que las familias donde el padre desempeña un cargo que le ha impuesto relaciones estrechas con el mundo criollo, como es el caso de los maestros o de los pastores evangélicos, la relación con los hijos está más influenciada por la cultura criolla y, en general, por como los criollos tratan a los niños.

La relación con los hermanos y hermanas es de confianza, aunque definida rígidamente cuando se trata de género diferente, sobre todo cuando los niños llegan a los cinco/seis años. Ya indicamos las raíces de este comportamiento, aunque es necesario añadir que se les inculca a los niños varones el respeto hacia sus hermanas y la necesidad de «cuidarlas». Por ejemplo, un padre afirma que la hija «...*trata de estar con su hermano que es el varón que tengo pa' cuidarlas, trate de estar con su hermana, y la, la pequeñita esa, como ella es sola, permanezca sola ahí jugando, mientras otro varoncitos juegan ahí y por que no es igual que uno juegue con las hembras y varones, les digo siempre, no jueguen, digo*».

Fuera de la familia nuclear, la relación con los adultos como tíos y tías, abuelos y abuelas, es de respeto y cariño, aunque no parece expresarse con mucha fluidez, sobre todo en el caso de las niñas, de las cuales algunas madres afirman que se asustan fácilmente con adultos externos a la casa. Con los abuelos, sobre todo maternos, la relación es de mayor confianza, tanto que los niños los visitan diariamente y hasta llegan a dormir en sus casas.

La relación con los primos y primas depende de varios factores, de los cuales el más importante se refiere a los lazos de parentesco y el género, en consideración de que las relaciones afectivas y, en futuro, sexuales, están ordenadas culturalmente según la posición ocupada en la estructura del parentesco por los varones y las hembras. Escriben Overing y Kaplan:

«...Los hermanos y hermanas juegan juntos hasta los 8 ó 9 años de edad. Después, su relación se vuelve extremadamente formal. No pueden reír ni bromear unos en presencia de las otras, pero se preocupan mucho por su bienestar. La relación entre hermano y hermana es tan formal que se les permite salir juntos a cazar o a recolectar; no ocurre lo mismo con los hermanos y hermanas clasificatorios. La relación sexual entre verdaderos hermanos y hermanas es inconcebible; en cambio, a los «hermanos» y «hermanas»

más distantes nunca se les permite estar a solas para evitar que se vean envueltos en sospechas de relaciones íntimas. En cambio, entre los primos cruzados de sexo opuesto (y los que caen bajo la categoría de «primos cruzados»), existen relaciones más libres. Pueden bromear entre ellos durante toda su vida; a pesar de esto, los «primos cruzados» jóvenes y los solteros tienden a tratarse con timidez por la simple razón de que pueden tener relaciones sexuales» (Overing y Kaplan, 1988: 369).

Lo anterior es claramente importante al momento de relacionarse los niños de una familia con otras emparentadas, aunque se trata de una atención que se produce progresivamente, hasta que se les considera en «edad peligrosa», lo que pasa hacia el final de la infancia, en esos años de transición entre los ocho/nueve años y los doce. Como dice una mujer, los jóvenes *«saben que uno tiene que hacer con los primos, la familia, tiene que hacer... la costumbre de piaroa, tiene que hacer con los cuñados, cuñadas»*. Por esto es que las relaciones entre los posibles futuros cuñados se vuelven de particular confianza desde la infancia.

En verdad, cuando se le pregunta a los padres si los niños tienen amigos fuera de la familia, la respuesta constante es que sí y que ellos son los primos. Esta afirmación confirma que las relaciones entre los primos son prioritarias, aunque justamente se hace notar que *«allí vive mi mamá, mi hermana también y lo que está ahí, es pura familia nada más»*, lo que en buena parte es verdad en las pequeñas comunidades tradicionales, pero no lo es en las más grandes, sobre todo las del eje carretero. En estos casos, los padres prefieren que los hijos frecuenten más a los primos que a niños de familias no emparentadas. Sin embargo, con la penetración de la escuela esto tiende a diluirse, ya que en ese nuevo espacio y tiempo los niños y las niñas frecuentan sus pares de la comunidad sin distinciones: *“Ellos, si, ellos a veces piden permiso, mamá yo voy a salir a jugar un ratico y, tiene a sus compañeros allá, allá en la escuela ellos se comparten, y estos también tienen a sus compañeros allá, y yo, los dejamos un ratico pa’ que ellos salen, entre un rato buscamos allá y se vienen, toda la tarde”*.

En lo que se refiere a los adultos no parientes, los niños piaroa siguen la relación que los padres tienen con ellos, lo que implica que la desconfianza inicial puede transformarse en aceptación explícita. De cualquier manera,

se trata de relaciones circunstanciales, sin particulares pautas de comportamiento, aparte la deferencia que se le manifiesta, sobre todo cuando están en conversaciones con los padres.

9. Conflictos y control

Al gran número de afirmaciones de los adultos piroa sobre la necesidad de las buenas relaciones en familia y entre hermanos, corresponden las también abundantes afirmaciones de que los hermanos y hermanas pelean a menudo entre ellos, aunque se subraya que hay niños más «peleones» que otros. Generalmente las peleas se desencadenan a causa de algún juguete reclamado por cada niño como propio o por algún contraste durante los juegos. De hecho, se recalca que *«hay que estar pendientes, ellos pelean mucho»*. Estas afirmaciones incluyen tanto a los niños como a las niñas, indicando que otra causa de pelea es cuando, por ejemplo, la niña mayorcita intenta hacerse obedecer por los más pequeños y estos no le hacen caso.

Esta tensión entre hermanos parece ser común también con los niños externos a la familia, dándose peleas durante los juegos, sobre todo cuando están bajo la mirada de un adulto, frente al cual se manifiesta el temor a una reprimenda. Sin embargo, los conflictos pueden darse también con los adultos, fundamentalmente con los padres, cuando los niños no obedecen alguna orden directa, se comportan de manera irrespetuosa o roban alguna cosa de la familia que les ha sido negada o prohibida.

Frente a estas situaciones, los padres responden de manera diferenciada según el tipo de conflicto, desde el regaño y los gritos hasta encerrarlos en casa o prohibirles ir a jugar. Generalmente, se intenta componer las peleas entre niños y, como afirma un padre, *«nosotros siempre le decimos, no se puede tratar así, no se pueden pelear, nosotros estamos siempre... les damos consejos a ellos»*. Sin embargo, dependiendo de la falta, es común escuchar que le pegan para hacerse obedecer, incluso cuando «lloran mucho», «se fastidian» o «son respondonas» y no quieren ayudar a las madres a limpiar la casa o hacer las tareas domésticas, referido esto particularmente a las niñas. Los golpes generalmente son suaves, pero en algunos casos y, dependiendo de la falta o del carácter de los padres, pueden también ser dados con una baqueta o un palo: *«siempre, a veces, hay que llamarles la*

atención en tono fuerte, se rebelan pues, no quieren hacer caso... Hay que pegarles, muy poco, siempre como última alternativa, cuando ya no se aguanta... Pero, siempre evitamos de golpear». Este tipo de punición se diferencia de la que se puede dar a un niño pequeño, como nalgadas, por ejemplo, y la que se puede dar a un niño ya crecido, por lo menos de más de cinco o seis años, con el cual no hay problema en pegarle con fuerza. No parece haber diferencia entre las actitudes de las madres y la de los padres, siendo todos concordes, y con realización práctica cotidiana, en que es necesario ser «fuertes» con los niños, sino no obedecen, sino «crecen mal».

Resulta interesante hacer notar que, cuando los padres infligen una punición, los otros hermanos, si no están involucrados en los hechos, intentan mediar y hasta confortar al niño o la niña castigados. De la misma manera, otro adulto de la familia puede interceder ante los padres, cuando se presume que la punición ha sido excesiva. Sin embargo, a los padres piaroa no les gusta que otras personas se interpongan entre ellos y sus hijos, sobre todo cuando éstos intentan punir por alguna falta los niños de otros. Afirma una madre: *«No, eso sí no lo permito, no, no, solamente yo los mando».* De cualquier manera, el valor de esta fuerte proposición puede ser suavizado cuando se trata, por ejemplo, de la hermana o la abuela materna, quienes no tienen muchos problemas en regañar a los sobrinos y nietos, aunque siempre y cuando se trata de regaños ligeros. Finalmente, es importante resaltar que, en los últimos años y sobre todo para las comunidades cercanas a la carretera, algunos líderes piaroa han participado de encuentros sobre los derechos de los niños donde se ha presentado la Ley Orgánica de Protección al Niño y al Adolescente (LOPNA) y las implicaciones que tiene. Sin embargo, no parece que estas informaciones hayan sido suficientemente contextualizadas y adaptadas a la cultura piaroa, tanto que el Coordinador de padres y representantes de la escuela de una de las comunidades afirmaba en una entrevista que a través de la LOPNA los criollos quieren imponer a los piaroa su manera de educar a los hijos.

10. Estados anímicos y actitudes

La afirmación *«los hijos son iguales. Se pelean entre ellos. Todos son peleones»* parece responder a una característica de los niños y niñas piaroa, por lo menos así como son vistos por los padres. Sin embargo, se afirma

también que, frente a los regaños de los padres, las niñas aceptan con mayor facilidad que los niños las correcciones. Particularmente, se hace referencia a que, en ambos casos, mientras más crecen menos controlables se vuelven. Otra característica, relacionada con la anterior, parece ser la facilidad con que los niños y niñas se ponen «bravos», lo que parece un elemento importante del carácter general. Esta característica parece expresarse no solamente con los otros niños sino también con los padres. Como afirma un entrevistado: *“a veces, el varoncito aquel, el primerito se pone bravo, cuando el manda, papá cómprame cuaderno, yo salgo allá en Puerto Ayacucho, trabajo un ratico y se me olvida, entonces el se pone molesto, o sea, se pone bravo, así, es su carácter ha tenido esos detalles, ve”*.

Por otro lado, se afirma que esta actitud es relativamente nueva, ya que antes niños y adultos no peleaban mucho porque había el miedo de que los ofendidos pudieran pedir a un brujo de hacerle daño al ofensor. En este sentido, se hace referencia a épocas pasadas cuando había más orden en las comunidades y las autoridades eran más respetadas y controlaban más la vida social de la comunidad. A este respecto, por ejemplo, se afirma que actualmente los niños, siguiendo el ejemplo de los adultos, fácilmente comienzan a pelearse a golpes y puños.

La rabia de los niños, sin embargo, es muy rápida en desvanecerse, tanto que, por ejemplo, a dos niños piaroa que han peleado hoy, se le puede ver nuevamente juntos y sin problema el día después. En este sentido, los padres tienden a justificar sus propios hijos, pero también los invitan a no guardar rencor: *“horita están peleando con los puños... se pelean entre ellos, mis hijos, peleaban el año pasado con un muchacho de aquí, yo no le digo, yo no le digo nada, por que el peleaba de su juego, yo le dije, ese es de ahí, que arregle... Cuando uno es padre, le dice, no pelean, háblate con el, pa’ ver que te paso, y por que se puso bravo, bueno, y lo mando, y el otro también mando así, pa’ que hable, no vamos ha quedar esto y esto, por que eso es juego y, bueno, así, se quedó, y después vino a tomar, ahí quiere la yucuta, ve, como amistad, como amigo y bueno, así, algunos no, algunos no quiere tomar, por que me dolió, que me doliste, bueno, ese es que está pasando a horita ve”*.

Las actitudes anteriores son matizadas por las relaciones afectivas entre padres e hijos y entre hermanos, lo que se expresa sobre todo en la primera

infancia con cariño, cargándolos y haciéndoles jugar y con regalos. Los niños responden activamente a estas actitudes de los padres aunque, más allá de la afirmación de que el intercambio de cariño se da con todos sin distinciones, en la práctica de todos los días los intercambios afectivos se estructuran por género. Como dice un entrevistado, *«las niñas están siempre con ella. Las niñas se llevan mejor con ella y los varones con el papá»*. Esta diferenciación, como hemos ya anotado, se reproduce también entre hermanos y hermanas. De cualquier manera, la expresión de la afectividad, en el contexto de los modelos pre-configurados de la cultura piaroa, tiene variaciones según las características de la personalidad de cada niño o niña, así como se van estructurando a partir de la primera infancia y mostrándose más o menos formada hacia los ocho/nueve años. De allí que, en la misma familia la afectividad puede expresarse de manera diferente entre padre e hijos, como en el caso de un hombre piaroa quien afirma que *«sí, bueno... ellos me dicen papá, pero de lejos, los otros dos me quieren, me abrazan...»*.

Las situaciones indicadas por los padres en que los niños y las niñas expresan mayor alegría son los juegos, en casa o afuera con los amigos, sobre todo el fútbol, en el cual pueden participar también las niñas. Otra situación de alegría indicada por los padres se refiere a cuando se los llevan a cazar con ellos, lo que para los niños representa un momento de realización de las expectativas. De la misma manera, recibir regalos o dulces los ponen de buen humor, aunque los padres deben prestar mucha atención en repartir justamente si no quieren suscitar celos y/o envidia: *“cuando compro yo te dije, yo lo doy a cada uno de ellos, pa’ que no se peleen pues, yo lo doy cada uno pa’ ellos, sí, cuando yo compro uno ellos se pelean, por eso yo compro igualito a ellos, pa’ que no se queden peleando ahí, cuando yo compro uno ellos se pelean, ah!, que si lo compró mi mamá... cuando yo compro, yo lo compro igualito a ellos... así colores, ah!, a ti te compraron más bueno que el mío, dice después, cuando yo lo hago yo lo hago es igualito, cuando yo lo compro carrito yo lo compro igualito, pa’ que no sigan peleando, que ellos se queden conformes ve, así yo lo hago, yo sí lo hago así”*.

Sobre este tema de los regalos y de las propiedades infantiles se inserta también el tema del llanto en los niños y niñas. Descontando el lloro por hambre de los niños pequeños, los casos más frecuentes de llanto están relacionados con la pérdida de algún juguete o de no recibir regalos de los

padres como sus hermanos. De la misma manera, *«el niño cuando ve jugando al otro, quiere tener como él, no, quiere tener como él, enseguida va a jugar el niño, sí, si no conseguimos sigue llorando y llorando... alegre no, así es en nuestro mundo, así es en piaroa»*. En definitiva, no parece ser el llanto una expresión frecuente de los niños y niñas piaroa una vez superado el umbral de los cinco o seis años, aunque pueden darse casos de llanto por un fuerte enfado o una rabia (la referencia es más a las niñas que a los niños).

La tristeza o, en forma más grave, la angustia, se produce en los niños pequeños cuando son dejados solos por la madre, lo que puede derivar en llanto, o no se los deja salir a jugar o a pasear con los padres. De la misma manera, se indica la enfermedad como causa de tristeza, lo que evidentemente no es solamente una característica piaroa, aunque sí lo son las causas del miedo. En general, los niños piaroa comparten con los adultos el recelo a salir de casa de noche y, también, desplazarse en la selva, concientes de los peligros materiales y espirituales que encierra. Como dice un entrevistado, *«no les gusta la oscuridad, no quieren irse solos»*. Este miedo se produce también en la casa, cuando se apaga la luz, si en la comunidad hay energía eléctrica. En el caso específico del miedo que pueden producir los animales, se trata de una mezcla entre peligros materiales y peligros espirituales. Evidentemente un tigre puede asustar a cualquiera y, de hecho, en estos casos un niño o una niña puede quedarse asustado, como en el siguiente caso: *«Mi hermana ahí que ve un tigre, un tigre grande y se asustó mucho y venia en la casa y sentada así, es triste mucho, y yo le pregunté porque es triste mi hermana, porque se asusto mucho [con un] tigre muy grande»*.

Otros animales, como el danto, son citados como causa de susto, así como el búho que asusta a los niños y a los adultos por igual, no por el animal en sí sino por lo que representa y anuncia, ya que cuando canta de un cierto modo delata la presencia de un tigre: *«Los búhos asustan a los niños y a los adultos también, porque es muy peligroso. ¿Ese búho canta así verdad?, entonces el tigre esta cerca de la comunidad, por ejemplo si canta así el búho, /böböbö/ si hablando así, está cerca el tigre y después si entra se pone a sentir miedo, tiene que tranchar bien las casas»*.

Aunque el miedo al tigre mezcla peligros materiales y peligros espirituales, hay otros que pueden considerarse solamente espirituales, lo

que implica también efectos psicológicos y culturales muy fuertes. Es el caso, del miedo al «diablo» que mezcla elementos tradicionales con otros de origen criollo, particularmente la mitología cristiana derivada sobre todo de las enseñanzas evangélicas. Este personaje se usa para controlar a los niños, pero se le da una escapatoria ya que *«cuando se calla se pasa, cuando se habla agarra, si habla lo mata»*. Otra manera de escapar es asustarlo a su vez, repitiendo varias veces un grito particular.

No parece haber particulares problemas con los hijos huérfanos (*reño*), ya que o son integrados a la familia de la abuela o de uno de los hermanos si está casado, quien normalmente no hace diferencias entre este y sus hijos. Esta actitud se manifiesta también si el viudo o la viuda vuelven a casarse. En el caso de niños de madres solteras, a menudo los niños son integrados en la familia materna.

Un poco más complicado es el caso de los niños albinos, cuyo rechazo implícito por parte de los otros niños y adultos puede producir problemas de personalidad y de integración a la comunidad. La presencia de albinos se registra en varias comunidades piaroa tanto que, en algunos casos, se trata de familias enteras, lo que implica mayores problemas de integración.

11. Enfermedades y curación

En este apartado, más que referirnos a los registros de las enfermedades infantiles, por lo demás poco exhaustivos, haremos referencia a las dolencias indicadas por los padres en consideración de nuestro interés en resaltar la conciencia del fenómeno que ellos tienen, base sustancial para cualquier acción de salud que quiera tener en cuenta la percepción de la enfermedad y no solamente los datos epidemiológicos.

La prevención activa de las enfermedades tiene que ver fundamentalmente con los rezos a la comida del niño y, en general, con las prohibiciones alimenticias basadas en teorías espirituales del origen de las enfermedades, fundamentalmente como rupturas de la relación «ordenada» con los animales. Como dice una entrevistada: *«de repente cuando uno que esta allá, uno, dos, tres salga, eso se pega, se adquiere por la comida, por eso ellos lo cantan pa' que no entre la enfermedad, pa' crecer más... Así, que canta, el niño que nazca, hace que crece bien pues, con salud»*.

Por otro lado, por lo menos en un caso, se hizo referencia a prevenciones de tipo higiénico, como lavarles las manos a los niños y bañarlos todas las mañanas, además de cuidar que no se alejen demasiado de la casa. Los signos de que un niño está enfermo pueden ser muchos, aunque se refieren sobre todo a que se vuelve «triste», no quiere hablar o comer, le duele la cabeza o tiene «fiebre», que vale para indicar malestares diferentes. Dice un entrevistado: un niño se enferma *«si pega fiebre, si no esta caminando por ahí, si bebe agua sucia por ahí, si no esta lavadas las manos, si come... Si pega fiebre, dolor de cabeza, diarrea»*.

Las enfermedades (*märichei*) más reportadas son: gripe, fiebre, resfriados, dolor de cabeza, diarrea, vómito, catarro y amigdalitis, entre otras. A menudo, las indicaciones pueden ser bien específicas, como en el caso del paludismo, enfermedad que se produce sobre todo en las épocas de lluvia. Las enfermedades menos citadas fueron lechina, rubéola y tos, que se consideran muy graves para en los niños. Los entrevistados que hicieron referencia a estas últimas enfermedades fueron maestros y enfermeros, lo que manifiesta un cierto manejo de la terminología médica occidental. Para los piaroa, antiguamente había una sola enfermedad, generada por la brujería y la que había que combatir con acciones rituales.

La causa de las enfermedades es el resultado de una mezcla entre teorías tradicionales, sentido común y teorías importadas de la cultura médica occidental, sobre todo cuando en la comunidad se encuentra un enfermero o en las comunidades con mayor contacto con las ciudades criollas: *“[Tuvo] fiebre, le pegó, el niño que estaba aquí, le pegó paludismo horita, el que estaba aquí, que estaba pidiendo refresco, a él le pegó paludismo... después que se recuperó el me pegó a mí, tres meses, pero no es paludismo, es que es daño, me echaron vaina, por que yo trabajaba mañoco, casabe... yo vendía mañoco y casabe, por eso digo que me echaron daño...”*. El origen de algunas enfermedades tiene que ver con el cuidado de la mujer durante el embarazo, por ejemplo debe cuidarse de no ver serpientes ni estar cerca de ellas, de lo contrario podría ocasionar problemas en su embarazo y el niño podría nacer enfermo. Cuando se sospecha que una mujer embarazada estuvo cerca de una serpiente se debe consultar un chamán y seguir sus recomendaciones. También cuidan a los niños de las mariposas, ya que se dice que éstas son venenosas y los pueden enfermar.

Una de las causas de enfermedades más citadas, que puede expresarse con diferentes síntomas, no necesariamente en el estómago, se refiere a la comida de los niños pequeños, cuando no han sido rezadas por el *meñerua*. Explica un entrevistado: «Una vez el varoncito se enfermó por la comida de nosotros... Como era chiquitico yo no le mande a rezar». Lo que es interesante de este testimonio, es que los padres intentaron curar al niño con la medicina criolla, lo que no les dio resultado, hasta que no lo llevaron donde un chamán quien consiguió resolver el problema.

La relación entre comida y enfermedades es muy fuerte, sobre todo cuando se trata de carne de cacería a la cual a menudo se le atribuye el origen de las dolencias. Esta consideración a veces se extiende también a los alimentos de origen occidental. Sin embargo, es también común la afirmación de que los niños se enferman porque no comen bien y porque los padres no tienen suficiente dinero para comprar alimentos en el mercado.

De esta manera, podríamos resumir diciendo que en la cultura médica piaroa existen por lo menos cuatro categorías de enfermedades:

1. Daños por brujería;
2. Consecuencia de desobediencias;
3. Contacto impropio con lugares o animales sagrados;
4. Por comer alimentos prohibidos y no rezados.

Por lo que se refiere a la curación, el primer intento se hace en casa, a partir de los conocimientos compartidos por la familia, sobre todo los ancianos, utilizando principalmente agua rezada. De esta manera, se echa mano a un repertorio de curaciones fundamentalmente vegetales, incluyendo jengibre y miel caliente para los casos de dolores de garganta y resfriados. Cuando un niño tiene fiebre con gripe, se hace un cocimiento de hojas de *hui'cha* o *muüächacia*, conocidas fundamentalmente por las mujeres, y con ellas se lava al enfermo hasta que sane. De la misma manera, para una diarrea que sea causada por “maldad” de alguna persona, se prepara un brebaje a base de conchas de merey y conchas de guama.

En el repertorio curativo de los piaroa entran también soluciones curativas de otros grupos indígenas y, en general, de la farmacopea popular criolla, en un sincretismo sin muchos referentes míticos valorativos, a parte la genérica afirmación de que «sirven para curar». Es el caso, por ejemplo,

del extracto de un bejuco llamado genéricamente en piaroa *jähuapü*, que dicen se encuentra en el alto Orinoco, y que sirve «*para el dolor de cabeza, la barriga así, las piernas, todo*» y hasta para hemorragia de parto. Sin embargo, el término *jähuapü* se utiliza en la actualidad para todo “remedio” o medicina. Esta «panacea» médica, común en las medicinas populares, se compra en los mercados de Puerto Ayacucho o comercializada en las mismas comunidades por algunos indígenas o criollos, quienes pueden llegar a vender cada botellita por nueve o diez mil bolívares.

Si la curación familiar no funciona se recurre a un especialista, tanto tradicional como criollo, presente en la misma comunidad, en otra cercana o en un centro criollo. En el caso de los curadores tradicionales, ya citamos la presencia del *juwäwäruwa* (quien diagnostica) y del *meñerua* o *meyeruwa* (quien cura y hace preparaciones médicas), quienes pueden contrarrestar la acción patógena de «brujos», definidos de manera genérica. Estos a su vez son asistidos por sus esposas, quienes en algunos casos deciden si el caso puede, o no, ser atendido por el especialista. En este sentido, las dos figuras chamánicas son consideradas la «protección del indio», como dijo un entrevistado, incluyendo la que se necesita cuando una familia va a la ciudad. Según el tipo de enfermedad identificada, los chamanes curan a través de yerbas, masajes y succiones, aunque la técnica principal consiste en «rezar» y «cantar» al enfermo, su comida o la infusión de yerbas.

La alimentación de niños y adultos enfermos se concentra básicamente en jugos de frutas, *yucuta* y, si es atendido por un chamán, agua rezada y miel. Dicen los piaroa: «*Si se acerca la fiebre, tiemblas, si algo te asusta, te entra la fiebre. Si bebes del agua soplada, no te entrará la fiebre... Para nosotros el agua soplada es la medicina, porque se lleva las enfermedades. El canto es nuestro medicamento, nuestra medicina*». Para esta operación de «soplado» o para decidir el tipo de curación, el chamán puede recurrir a la ayuda de espíritus protectores para resolver el problema, con quienes se comunica gracias a la ingestión del yopo, una sustancia alucinógena.

Es importante resaltar que, en el caso de familias evangélicas, la figura del pastor es percibida como homóloga a la del chamán, de allí que no es raro recurrir a él para que rece a los niños enfermos. Véase la siguiente declaración de un señor evangélico: «*Hay otra gente que todavía van... Cuando se enferma su hija van donde el chamán, si reza agua ellos le dan; a*

mi eso no me gusta, cuando nuestra niña se enferma la llevamos donde el pastor, pa' que ore a mi hija, así, le damos remedio, remedio de estos comprados».

Al médico occidental se llega más o menos después de este recorrido, fundamentalmente acudiendo a una consulta o directamente al hospital, aunque, según las relaciones que el padre de familia tiene con los centros criollos, se puede invertir en parte el recorrido delineado: primero al hospital y después al chamán tradicional. Estas «rutas de la salud» están completamente claras en la conciencia de los piaroa; como declara un hombre, *«he utilizado las hierbas naturales, también, busco siempre, en primer lugar, al chamán, y después voy al enfermero o al hospital, según el caso».* Los piaroa saben cuando deben acudir a un chamán y cuando ir a un médico, generalmente acuden a un chamán cuando se trata de una enfermedad que no puede ser diagnosticada por un médico, es decir, que pertenece a su mundo espiritual.

El uso de medicinas occidentales es bastante difuso, por la facilidad de comprarlas sin récipe médico en Puerto Ayacucho o directamente al enfermero quien, sin embargo, cuando recibe donaciones las distribuye según las necesidades. Lo que importa aquí resaltar, sobre todo para las comunidades más cercanas a Puerto Ayacucho, es que la auto-medicación es bastante difundida. Remedios médicos occidentales son también distribuidos en operativos de salud de instituciones públicas o de organizaciones privadas, algunas de las cuales relacionadas con las misiones evangélicas (hasta se han realizado *operativos* de salud con médicos norteamericanos). En la actualidad, en algunas comunidades hay también un servicio de salud prestado por médicos cubanos, en el marco de la «Misión selva adentro», impulsada por el gobierno nacional.

En general, resulta más económico para los piaroa ir al chamán que a un médico occidental, ya que por lo general los medicamentos criollos suelen ser mucho más costosos que la farmacopea tradicional. De esta manera, puede ser que se consulte al médico criollo, pero si no se pueden comprar los medicamentos van a consultar al chamán. Sin embargo, en los últimos tiempos, también los chamanes han aumentado sus pretensiones, tanto que el agua rezada por un especialista puede costar alrededor de 5 mil bolívares. Además, el agua rezada es comercializada y muchas veces se corre el riesgo de comprar algo que no es lo esperado.

La muerte de los niños, aunque no genera la misma angustia que la de los adultos, produce pesadumbre en la familia y en la comunidad. Tradicionalmente, los niños muertos se envolvían en un tejido de bejuco y se enterraban una primera vez en cuevas. Después de un año, se realizaba el segundo entierro en el cementerio, con una procesión de familiares y llanto de la madre. Actualmente, la práctica del segundo entierro se realiza menos, sobre todo en las comunidades con mayor contacto con la sociedad criolla o que hayan sido fuertemente evangelizados por algún misionero. Tradicionalmente, el chamán de la comunidad acompaña los entierros cantando para favorecer la salida de las almas del muerto. Sin embargo, esta práctica ritual, que se realiza en el caso de muertos adultos, puede no ejecutarse cuando se trata de niños pequeños. En muchas comunidades, no hay rituales especiales cuando mueren los niños, a parte del caso de familias evangélicas que recitan los rezos de su religión, siendo el funeral criollo el que se utiliza más a menudo.

12. Procesos educativos

Los procesos de socialización de los niños se realizan a través de múltiples acciones de los adultos en interacción directa e indirecta con ellos. Un aspecto importante de estos procesos se refiere a la transmisión de los contenidos de la cultura tradicional y, desde el contacto permanente con el mundo no indígena, también de la cultura criolla. En general la transmisión del saber cultural se realiza de manera informal, en el día a día de la relación, aunque hay algunos momentos especiales que se adecuan al crecimiento de los niños.

Un núcleo importante de aprendizaje de los niños pequeños, sobre todo después que aprenden a caminar, es el control de los esfínteres. Generalmente, los niños de esa edad hacen sus necesidades en cualquier lugar, obligando a sus mayores a limpiar a menudo, ya que los piaroa aborrecen las excretas, tanto que se apresuran a limpiar también en el caso de los perros. De esta manera, y con métodos no violentos, los niños son llevados al lugar destinado para este fin, obligándolos, en algunos casos, hasta que aprende a hacerlo por sí mismo. Lo mismo pasa, una vez más crecidos, con los lugares de la limpieza corporal; ciertos lugares del río y no otros, según el género, etc.

Una vez que los niños comienzan a hablar, los padres, los hermanos y las hermanas les prestan una mayor atención, generalmente hablando en lengua piaroa, indicándoles los nombres de las cosas y corrigiéndoles cuando se equivocan o la pronunciación no es la adecuada. En este sentido, aun en las comunidades más en contacto con el mundo criollo, el idioma utilizado normalmente por grandes y pequeños es el piaroa, al cual se asocia el castellano como segunda lengua entre los adultos varones con mayor contacto con los no indígenas y, progresivamente, entre los niños y jóvenes que frecuentan las escuelas. Declara un entrevistado: *«Para que ellos entiendan, si lo enseña uno así, ellos no entienden porque como nosotros no aprendimos a hablar de castellano, por eso es que ellos no entienden, primero se les explico castellano después en el idioma de nosotros, así lo entienden».*

Cuando los niños y niñas comienzan a hablar, la interacción con los adultos se hacen más bi-direccional, teniendo los niños la posibilidad de preguntar sobre el entorno y la vida familiar en general. Las preguntas, más o menos complejas según las diferentes edades, se refieren a la vida cotidiana de la familia y, progresivamente, se amplían al mundo externo. Es el caso del trabajo en el conuco, o cuando acompañan a los padres en el río con las curiaras a pescar. Estas preguntas en verdad son relacionadas directamente con las enseñanzas que los padres imparten a los hijos para prepararlos a la vida adulta: cazar y pescar, para el niño; preparar el cazabe, la comida y hacer la limpieza de la casa para la niña. Como declara una entrevistada, *«cuando yo era niña, me enseñaban a rallar yuca, cargar catumare, limpiar conuco, cargar agua, esa vez cargaba... no con balde horita, de esa misma. . . me mandaba a barrer con una escoba. Lo mismo hago con mi hija».*

De la misma manera, los niños preguntan a menudo al padre noticias de sus viajes, sobre todo cuando regresa de Puerto Ayacucho y, en general, sobre acontecimientos que no entienden o que necesitan confirmar. En este sentido, es importante resaltar que, en lo que se refiere al aspecto lingüístico, es al padre a quien se le hacen más preguntas sobre el castellano y, en general, se le pide ayuda para las tareas escolares. Sin embargo, los niños calibran de cierta manera el conocimiento de una persona sobre un tema específico y es a la persona mejor informada a quien pedirán ayuda. Con la introducción de la televisión en algunas comunidades piaroa, son frecuentes las preguntas sobre escenas de películas y, algunas veces, sobre

acontecimientos reportados por los noticieros. Por ejemplo, para realizar las tareas escolares, los niños solicitan ayuda al que esté más informado sobre el tema, sea el padre o la madre, pero en la mayoría de los casos las tareas que mandan los maestros no están relacionadas con el conocimiento que tienen las familias.

No faltan los padres que refieren que sus hijos les preguntan de dónde vienen los niños, aunque en las comunidades piaroa es bien temprana la comprensión del acto sexual y su función, ya que en los grupos de amigos y primos hay una transmisión horizontal del saber, aunque parcialmente mitizado, y, de cualquier manera, no parece haber mucha resistencia de los padres en hablar de estos aspectos de la vida, claramente la madre con la hija y el padre con el hijo. Sin embargo, no se habla explícita y públicamente sobre sexualidad, y las «groserías» que hacen referencia a los órganos sexuales son explícitamente reprimidas. Cuando nace un bebé y los niños preguntan de donde viene, no consiguen siempre una respuesta y en ocasiones los padres dan versiones como «tu mama lo compró», «me lo han regalado en el hospital» o «me lo encontré en el camino».

Aparte de los padres, en la educación tradicional intervienen también los abuelos y los tíos, pero como figuras secundarias y dependiendo de las circunstancias y de la fuerza de la relación con los padres. Por ejemplo, a veces es la abuela la que lleva a la niña al conuco, lo que es ocasión de conversas entre ellas. De la misma manera, los abuelos son la fuente más importante de los relatos y canciones tradicionales, aprovechando las visitas de una casa a la otra o alguna actividad desempañada en conjunto. Lo mismo hacen los padres, aunque la referencia es a los abuelos como fuente de mayor saber. Declara un entrevistado: *«mi abuelo y mi abuela... me contaba cuentos, yo sé, hay unos cuentos de los piaroa, de cómo llegamos aquí en esta tierra y quién es nuestro dios y quienes fueron, claro, yo sé, esa gente, esos animales que tenemos prohibidos, por lo menos el danto. Wajari se llama en nuestro idioma, Wajari, era un dios, ya, es el danto, algunos no comen el danto así, por que ellos dicen es nuestro dios, así son los piaroa»*. Otras historias que las madres cuentan a las hijas tienen que ver directamente con el trabajo femenino, de cómo el cazabe recién hecho se perdió por la lluvia y el descuido de una mujer, es decir, cuentos educativos inherentes a las tareas femeninas y su buen desenvolvimiento.

Es importante resaltar que en el caso de las familias evangélicas, es común que los padres cuenten a los hijos historias sacadas de la Biblia, aunque se mantiene al mismo tiempo el valor de los relatos tradicionales, tanto que cuando las madres no los recuerdan recurren a sus mayores, como relato un hombre de religión evangélica, quien mandó a sus hijos donde su padre para que le contara a ellos los mismos cuentos que le había relatado a él de pequeño.

En la educación tradicional, hay algunos momentos especiales de enseñanza y prueba de resistencia: un «rito de paso» se celebra hacia los tres años (para algunos más adelante), cuando los niños y las niñas participan de una fiesta donde se le somete a unas pruebas, después de haberse alimentado de peces pequeños rezados por el *meneruwa*. Aunque un poco en desuso, una de estas pruebas consiste en superar la picadura de unas hormigas o avispas, mientras en otra se le daba golpes con el tallo de platanillo, debiendo los niños resistir sin llorar. Para resistir mejor, se le da a tomar un poco de *dädä*, una bebida fermentada. En la actualidad estos rituales se practican solo en algunas comunidades, especialmente las más alejadas de los centros urbanos, siendo estas pruebas acompañadas por los consejos de los ancianos o de los chamanes. Un momento clave en el crecimiento de los niños varones se realiza entre los seis y los ocho años, cuando se le da a tomar el *sarija*, otra bebida fermentada, mientras que los adultos toman *caapi*. Durante este ritual, a los niños se les enseña la buena manera de relacionarse con los otros y el autocontrol.

Desde muy pequeños, los niños son sometidos a rituales para aprender a vivir bien: cazar, pescar, sembrar. El padre del niño o la niña decide si quiere que su hijo adquiera el conocimiento chamánico (en la mayoría de los casos, se dice, el don se adquiere por herencia). Sin embargo, el chamán puede identificar a través de sueños o visiones a los niños o niñas que reúnen las condiciones ideales para ser iniciados. El proceso de iniciación dura muchos años e implica diferentes pruebas dependiendo de la especialización, “rezador” o “soplador”, de las capacidades del niño y del proceso de asimilación del aprendizaje. Las niñas asimilan con mayor facilidad, es por ello que los varones pasan por pruebas más fuertes para obtener los niveles que han alcanzado las mujeres. El chamán transmite conocimiento a los niños y niñas desde el momento en que nacen, a través

de rezos y en el transcurso de los años continúan otorgando conocimiento por medio de diferentes pruebas.

Algunos de los niños que superan las pruebas, pueden ser escogidos por los chamanes para que aprendan su profesión. Estos serán educados de manera particular y deberán pasar también por pruebas más fuertes. Un momento importante del aprendizaje de los jóvenes chamanes se realiza durante la fiesta del *warime*, cuando se reactualiza ritualmente la creación del mundo por parte de *Wajari* y los jóvenes aprenden los cantos sagrados, después de haber superado las pruebas rituales, que pueden incluir la perforación de la lengua con una puya de raya.

Los niños aprendices de chamán reciben las mismas enseñanzas que los otros niños, a las cuales se añaden las de la futura profesión: de los 5 años en adelante van aprendiendo los cantos del chamán, a los 6 años se les enseña como deben cazar pajaritos y a partir de los 10 años están en capacidad de aprender a cazar animales más grandes; entre 11 y 12 años se les enseña a preparar yopo y se les da un poco a probar. A esta edad también están preparados para tomar el jugo de una planta que los llevará a iniciarse en el mundo de las visiones. En general, el niño aprendiz de chamán está bajo observación permanente tanto de los padres como del chamán, para evaluar si asimila el conocimiento adecuadamente. Finalmente, entre los 13 y 15 años ya tiene el conocimiento necesario para acompañar a los chamanes a curar los enfermos.

De cualquier manera, parece que hay menos niños que quieren pasar por las pruebas de acceso al saber chamánico. De la misma manera, aunque también las muchachas pueden someterse a los rituales de iniciación chamánica para ser rezadoras, la mayoría afirma que le da miedo someterse a las pruebas. Se cree que los muchachos que son buenos estudiantes lo son debido a la herencia que traen de su familia, en la sangre, y es gracias a estos rituales que los dones de los antepasados se han transmitido hasta la actualidad.

Las enseñanzas que los niños varones en general reciben de los chamanes, refrendadas por los padres en la casa, se refieren al respeto hacia los mayores, no robar, no tener demasiado trato con las mujeres, no comentar con nadie el saber sagrado, no comer acostado para poder escapar

fácilmente si hay peligros, etc. A las niñas, se les recomienda aguantar el dolor para prepararse a los partos futuros, a respetar a los padres, a no gritar demasiado, ayudar a la madre en los trabajos, etc. De cualquier manera, hay que tener en cuenta que los rituales citados poco se realizan en las comunidades con mayor contacto permanente con la sociedad criolla, siendo substituidos por otros momentos, como pueden ser las diferentes etapas de la escuela.

La introducción de la escuela criolla trastocó, de muchas maneras, la educación tradicional de los piaroa, imponiendo espacios y tiempos diferentes. Sin embargo, el hecho que se acceda a ella a la edad de seis o siete años, mantiene gran parte de la socialización en manos de los padres. La introducción más reciente de los «Hogares de cuidado diario» y de los preescolares interviene también en esa primera etapa de educación de los niños, aunque se intenta que las cuidadoras sean del mismo grupo étnico y que las actividades que allí se realizan tengan que ver directamente con la cultura piaroa. Así, los niños desde los tres años pasan una parte del día con una mujer diferente de la madre, pero siendo de la misma comunidad no sienten demasiado la ruptura.

En los preescolares se quiere, según lo declarado por algunas maestras, «revalorizar» la cultura piaroa, enseñando a los niños a tejer chinchorros, confeccionar cestas de fibra y juguetes tradicionales. De la misma forma, se les enseñan cantos tradicionales en el idioma piaroa, aunque en muchos casos se comienza a darle las primeras nociones de los números y letras del alfabeto. En algunos casos, la presencia de cuidadoras de una etnia diferente, como la jivi en algunas comunidades, dificulta este aprendizaje, también en consideración de que no saben la lengua piaroa. De cualquier manera, las maestras son consideradas como una «segunda madre» de los niños, asunción de rol que puede ser facilitada por el hecho de que en el entramado de parentesco de cada comunidad, es común que la maestra de preescolar sea pariente de una parte de los niños.

En el caso de la escuela de primer grado, la situación se presenta más compleja, sobre todo porque la ruptura con el mundo familiar es más neta, aunque se trata de una institución suficientemente integrada en la sociedad piaroa. Los niños y niñas que frecuentan la escuela salen de sus casas a las siete de la mañana y regresan hacia las tres de la tarde, comiendo en la

escuela, cuando hay un servicio de merienda escolar. En el caso de niños que viven en caseríos cercanos a una comunidad con escuela, tienen que salir de sus casas más temprano y regresar más tarde. Todo esto implica una organización del tiempo diferente a la comúnmente vivida en las comunidades y por las familias, lo que deriva también en deserción escolar, cuando los padres necesitan a los niños mayores para las actividades productivas en el conuco, por ejemplo. Por otro lado, la misma presencia de la escuela en una comunidad, atrae a las familias que viven en caseríos alejados y sin escuela a mudarse a ella, aunque en muchos casos se mantiene la doble residencia.

El problema principal, que las escuelas piaroa comparten con las de los otros pueblos indígenas de Venezuela, atañe a los programas de enseñanza que, en gran parte, reflejan el saber y la cultura occidental, aunque teóricamente todas las escuelas piaroa deberían estar integradas al sistema de enseñanza bilingüe intercultural. Sin embargo, no siempre esto se realiza en la práctica, tanto por la falta de acompañamiento ministerial, la falta de formación específica de los maestros y, finalmente, la ausencia de materiales didácticos adaptados a la cultura local.

Los maestros, en general, son piaroa, lo que permite el uso de los dos idiomas, aunque en algunos casos la presencia de maestros de otras etnias o criollos no lo permite, generándose casos de explícita desvalorización de la cultura tradicional. Sin embargo, en los últimos años, los líderes piaroa presionan para que en los programas escolares de las escuelas se integren contenidos culturales propios, lo que parece realizarse en parte en las escuelas bolivarianas. Describe un entrevistado: *“Este año vi que esa escuela está enseñando las dos cosas, nosotros mismos elegimos al director para que trabaje ahí como escuela bilingüe, como él trabaja las dos culturas... El baile reré, que es como un morrocoy, así le enseñan a los niños para que conozcan su cultura»*. De la misma manera, los maestros cuentan historias tradicionales, sobre todo cuando pueden utilizar alguna publicación sobre la tradición oral de los piaroa.

Por otro lado, en algunas comunidades como, por ejemplo, Paria Grande, una comunidad piaroa del eje carretero, se ha implementado el Proyecto «Identidad Étnica», destinado tanto al preescolar como a los primeros tres grados del Colegio «Unidad Educativa Bolivariana Alberto

Ravell» (cerca de 153 niños y niñas), que prevé el «rescate» de la cultura tradicional a través de la valorización del idioma, vestimenta, collares y maquillaje, entre otros. En esta, como en otras escuelas, el programa prevé también un tiempo dedicado a las «manualidades», durante el cual los niños y niñas se dedican, bajo la guía de los maestros o de algún anciano de la comunidad a tejer, trenzar cestas y pequeños sebucanes.

La percepción que de la escuela tienen los padres es generalmente positiva, sobre todo porque permite aprender bien castellano, lo que es reconocido explícitamente como indispensable recurso para las relaciones con el mundo criollo. Como dice un padre, *“sí, por eso estamos luchando con el mayor que está estudiando cuarto, que va a horita pa’ cuarto año, estamos luchando con él, estamos trabajando pa’ que termine sus estudios”*. No por esto todos los niños que terminan la primaria continúan cursando los grados superiores, sobre todo en consideración del costo que implica, ya que se trata de trasladarse a los centros criollos, salvo conseguir un cupo en algún internado de la iglesia católica. De hecho, una de las quejas de los padres es la falta de recursos para que los hijos puedan continuar estudiando, lo que, de cualquier manera, interesa casi exclusivamente a las comunidades con mayor contacto con el mundo criollo. Sin considerar que, como dice un entrevistado, *“sí, eso sí, cuando no quiere estudiar puedes mandar a trabajar, a limpiar conuco, a tumbar, sí, eso es costumbre de nosotros”*.

Finalmente, es necesario hacer referencia los procesos de aculturación que se realizan a través de los medios de comunicación de masa, sobre todo la televisión. Particularmente, en las comunidades piaroa más cercanas a la carretera, algunas familias poseen televisores incluso con servicio Direct TV, un sistema de señal satelital. En estos casos, los niños son muy atraídos por los programas de comiquitas, deportes y películas, gran parte de los cuales son de producción norteamericana. Parece haber cierto control de los padres, que prohíben ver algunos programas: *«En las tardes comiquitas nada mas, yo no dejo ver la novela, yo los dejo a veces ver deportes y comiquita, [cuando vemos la novela] yo entonces mando pa’ que fueran a dormir, yo siempre mando a mis hijos pa’ que duerman a las ocho y media, a veces a las ocho»*.

Generalmente los niños cuyas familias no tienen televisores van a las casas de los parientes que los poseen, pero hay que tomar en consideración que estos aparatos no siempre funcionan, sobre todo porque a menudo

falta el dinero para pagar la suscripción al canal o, simplemente, falta el combustible para producir electricidad. Esto reduce la influencia de los contenidos ajenos, pero se trata de una presencia fácilmente perceptible en las conversaciones de los niños y jóvenes, con la consecuente transformación del imaginario infantil.

Los padres no siempre están concientes de este problema, aunque sí lo están de la atracción que el medio ejerce sobre los niños, tanto que descuidan sus trabajos escolares para ver los programas televisivos. Un entrevistado parece estar claro sobre este tópico: *«si, por eso es yo le dije a mis hijos, yo no quiero comprar [televisor], por que un maestro que lo mandó para hace tareas, de esta hora y no estudiaban, se ve, se prendía ahí todo, comiquita. Por eso es que yo le dije, mejor no voy a comprar más, en julio, voy a comprar otra vez, por que ya tiene vacación, eso es que yo estoy pensando a que termine sus estudios»*.

13. Actividades laborales

Desde una perspectiva diacrónica, la socialización de los niños y niñas, a través de las diferentes etapas, puede considerarse una preparación lenta pero constante en el aprendizaje laboral y, claramente, la construcción identitaria dentro de la familia y la comunidad. En este sentido, aparte del caso de los aprendices de los chamanes, quienes tienen espacios particulares de aprendizaje, la educación laboral se entremezcla completamente con la vivencia cotidiana.

Hay actividades para los niños de ambos sexos que implican la aprehensión de técnicas laborales generales y, por ende, un saber compartido, desde algunos trabajos en el conuco, como la elaboración de comida. Sin embargo, a partir de los tres/cuatro años se observa una progresiva diferenciación entre los niños y las niñas, tanto en los juegos educativos, como en la presión que ejercen los padres para que cada uno asuma el rol y el ámbito que la cultura piaroa les ha dedicado.

Las niñas, así como sucede en gran parte de los otros pueblos indígenas de tierras bajas, acompañan a las madres en sus tareas domésticas, la recolección de frutos silvestres y del conuco; así como los niños siguen al padre en sus actividades productivas, sobre todo la cacería, la pesca y el desbosque de la selva para preparar el conuco.

No se trata de trabajos livianos, ya que se educa a los niños desde temprana edad a aguantar pesos y tareas no propiamente agradables. Es el caso, por ejemplo, de traer agua del río a la casa, como explica una madre *“sí, yo los mando por el agua, porque aquí cargamos agua... Hay que llenar dos tobos cuando se acaba el agua. Lo malo es que no hay aquí, hay que sacar el agua por allá”*.

Tanto la madre como el padre enseñan a los niños a trabajar en el conuco, involucrándolos en las tareas de los adultos, aunque esto no es posible cuando frecuentan la escuela y tienen clases, reduciendo su colaboración a los fines de semana. Veamos una descripción de esta colaboración: *“Nosotros a horita... la mujer, estaba enseñando a sembrar, nosotros siempre hacemos... primero sacamos el hueco allá con los niños, yuca amarga. Ellos siembran, a medida que yo vaya sacando el hoyo, entonces ayudan a sembrar. Eso es lo que estamos enseñando nosotros allá, hoy tuve esa actividad, hoy en la tarde, dijo que ya termino eso, a horita viene otra semilla más. Tenemos que conseguirnos más, para que ellos... Ya ellos saben sembrar ya, nosotros sembramos allá piña, sembramos tomates, sembramos ahí picante, ají dulce, sembramos allá”*.

De cualquier manera, la percepción de las madres y de los padres es que la niña trabaja más en el conuco que el niño, quien se queja más del trabajo pesado. Un padre recalca que para el trabajo del conuco, el niño tiene que crecer más, para ayudarlo en el deshierbe y a tumbar árboles. Estas apreciaciones tienen una confirmación en la observación directa del trabajo femenino, siendo normal ver de regreso del conuco una niña de cinco/seis años que acompaña a la madre o la tía cargando con un catumare de fibra lleno de tubérculos y con un machete en la mano. De la misma manera, en la casa, las niñas participan más en las actividades cotidianas, barriendo o ayudando a la madre a preparar la comida o preparar cazabe o mañoco: rallan la yuca, la lavan, la muelen, mientras que cuidan los más pequeños que juegan allí cerca.

Sin embargo, aunque se insertan un poco más tarde que las niñas en las tareas laborales de los adultos, los niños dan sus aportes a los trabajos de la casa, como traer agua del río o cuidar a los hermanos menores. De la misma manera, van a pescar con el padre o en grupo con otros niños, mientras que generalmente ayudan al padre a descuartizar los animales

cazados, como en el caso del báquiro, que hay que quemar para eliminar el pelo, abrirlos y sacar las entrañas y, finalmente, lavarlo antes de cocinarlo.

Para los piaroa, un niño o una niña ideales son los que se integran armoniosamente al mundo de los adultos, con una progresiva asunción de responsabilidad inherente al desempeño laboral y social de los adultos. En estos procesos un aspecto particularmente subrayado es el de la obediencia que los niños deben a los padres. Escriben Severiano Morales, Jesús Caballero, Laureano Castillo y Alexander Mansutti, en un *folleto* que aspira dar pautas para la formación de los niños y las niñas piaroa ideales:

«Los niños Uwojtjuja debemos ser: obedientes, educados, trabajadores, buenos rezadores, cazadores y pescadores. Lo primero que un niño aprende es a obedecer a sus padres. Cuando vamos a salir pedimos permiso a nuestros padres. En caso de que los padres no nos den permiso para ir a algún sitio, los niños tenemos que respetar la decisión. Cuando un niño pide permiso para salir debe decir para dónde va y con qué persona. Si una persona desconocida lo invita a cualquier parte, el niño no debe aceptar. Las niñas, igual que los niños, tienen que aprender muchas cosas sobre el trabajo. También deben ser obedientes cuando las madres les ordenen hacer algo. Las niñas deben ser responsables, educadas y trabajadoras desde muy pequeñas. A las niñas se les aconseja que se levanten muy temprano en la mañana, prendan la candela y ayuden a cocinar. Ellas deben buscar agua con la totuma y levantar en la mañana a los hermanitos. También se le dice que barran la casa, los patios y el lugar que ocupan en la casa comunal» (Morales y otros, 1997: 53-54).

Considerando que el texto fue redactado a partir de declaraciones de adultos piaroa, puede considerarse como la expresión de un deseo, es decir, de un ideal de niño y niña, así como está confirmado en nuestro trabajo de campo. De allí que la repetida referencia a trabajo y obediencia tal vez manifiestan una crisis de la reproducción cultural y social de la sociedad piaroa (el sistema de roles y la atribución de tareas), con la consecuente tensión entre padres e hijos, quienes no realizarían completamente el modelo tradicional. Esta hipótesis parece confirmarse si consideramos el gran número de jóvenes piaroa, de ambos sexos, que emigra a Puerto Ayacucho o que, en general, quiere continuar los estudios. La causa directa de esta

situación, a parte de la general aculturación impuesta desde la sociedad criolla envolvente a través la escuela y los medios de comunicación, puede ser considerada la presencia en las comunidades piaroa con mayor contacto con la sociedad nacional, de modelos alternativos de trabajo, como lo son los maestros, comisarios y enfermeros, sin considerar las nuevas «profesiones» de origen administrativos en las alcaldías indígenas.

14. Participación en actividades sociales

La casa familiar es el lugar donde los niños pasan la mayor parte de su tiempo, con una progresiva ampliación de ámbito espacial y social, una vez que han superado los cinco/seis años. Primeramente, esta ampliación se da con el río, donde la familia se baña y las madres lavan la ropa y los utensilios de cocina; después es el conuco, donde los niños aprenden el trabajo de sus padres, mientras juegan bajo la mirada de los hermanos mayores. Y, finalmente, la inserción en la escuela, lugar donde los niños pasan buena parte de su día, hasta que llega, prácticamente, la época de abandonar la infancia.

Esta ampliación del radio de acción le permite adquirir una progresiva autonomía de las madres y la integración en los grupos de pares, tanto en el caso de los niños como de las niñas, aunque son los varones quienes desbordan con más facilidad los límites de la aldea, en progresivas exploraciones del entorno natural. Los grupos de niños que juegan por las tardes a los largo de la aldea y fuera de ella son poco controlados por los padres, salvo en caso de accidente o de alguna falta de las cuales se enteran por alguno de los niños o por algún adulto.

En la escuela los niños asumen de alguna manera otros roles, aunque la relación maestro/alumno intenta recalcar la de padre/hijo. Sin embargo, las reglas de la escuela son diferentes de las de casa, de allí que los niños adquieren una doble vivencia social, la del mundo tradicional sobrepuesta a la del mundo criollo, que intentan coordinar, a veces sin demasiados resultados. Es importante citar la organización de equipos de juegos por parte de los maestros, sobre todo para jugar fútbol, a cuya realización asiste gran parte de la comunidad en las canchas o en el medio del pueblo, cuando no las hay.

En lo que se refiere a los eventos sociales de la comunidad, hay muchas situaciones donde los niños pueden participar, pero hay otras en que son excluidos. Por ejemplo, los niños no participan de curaciones especiales, pero asisten con facilidad al rezo del agua o curaciones menores, sobre todo cuando se realizan en la misma casa. Esta asistencia es considerada positiva, ya que de este modo los niños aprenden como hacerlo. No asisten tampoco a los partos pero sí asisten a los entierros.

Los niños participan de la realización del Warime, siendo protagonistas de algunos de las ceremonias más importantes, mientras que no pueden participar a algunas secuencias del ritual. En el caso de ceremonias de origen criollo, como las reuniones evangélicas, los niños de cualquier edad participan, mientras no estorben, como es el caso de niños pequeños que comienzan a llorar, al que la madre está obligada a llevarlos afuera de la iglesia. De la misma manera, no hay prohibiciones especiales para los niños en la participación a reuniones políticas u organizativas, aunque a veces los adultos los alejan para que no estorben.

15. El fin de la infancia

Los elementos que indican el fin de la infancia son por lo menos de tres tipos: la edad, el desarrollo físico y el comportamiento. Por lo que se refiere a la edad, las indicaciones varían entre los doce y trece años para las niñas y los trece y catorce años para los niños, mientras que el comportamiento indicado se refiere a la asunción de responsabilidad en el trabajo y el interés hacia los individuos de sexo contrario. Como dice un entrevistado: *«Cuando los niños ayudan al papá en el trabajo. A las niñas creo que es cuando les viene la menstruación. Los piaroa son diferentes también, eso es, depende de la niña, ella busca a su hombre, la relación con los hombres ya, queda embarazada... Ella tiene catorce y ya está»*.

Definitivamente, en el caso de las niñas, el cambio está representado por la llegada de la primera menstruación, cuando es separada de la familia para cumplir con rituales especiales de purificación. Las razones de esta separación tienen que ver tanto con la salud de la niña como de la de los demás, sobre todo los hombres, ya que el contacto con la menstruante o pasarle cerca puede producir malestares: *«no podía pasar debajo del*

chinchorro, por que hay que respetarla, cuando tu pasas te da fiebre, dolor, dolor de cabeza, bueno, y todo, te da mareo, cuando tu jugabas cualquier cosa te cae, por mareo, ese es daño por la regla, por que esa regla, botaba sangre...». Esta fuerte relación entre menstruación y malestar masculino deriva directamente de la teoría piaroa del origen de la menstruación que, en el relato mítico, era un atributo del hermano de *Wajari, Biok'a*, quien la traspasó a las mujeres haciéndoles el amor.

Se afirma también que la segunda menstruación puede ser más peligrosa para la niña, ya que sangra más y esta sangre puede producir efectos negativos, sobre todo en los hombres. De cualquier manera, estas consideraciones sobre la menstruación valen sobre todo para las comunidades con menor contacto con el mundo criollo, ya que en las más cercanas a Puerto Ayacucho, la influencia de la cultura criolla ha producido cambios también en este aspecto de la vida tradicional piaroa.

La separación de la niña de los demás familiares se realiza generalmente aislándola en una parte de la casa, en su chinchorro, por un periodo variable, sin participar en las actividades de la casa o del conuco, sobre todo en todo lo que se refiere a la preparación de la comida. Por su parte, por algunos días, tomará solamente agua rezada por el *meñerua*, al final de los cuales éste la baña con agua rezada y ají y le frota el cuerpo mientras canta la historia mítica de la primera menstruación. Se trata de una limpieza en gran parte ritual, aunque se dice que sirve para eliminar el olor de la ovulación, lo que podría afectar a los hombres, volviéndolos perezosos y débiles.

Durante el aislamiento, la madre o la abuela conversarán con ella sobre su futuro de mujer y, particularmente, de los peligros que implica tener relaciones sexuales con los hombres. Así describe este proceso una entrevistada: *«La mayorcita ya ella tiene como doce años, ya yo empecé a hablar con ella porque, después del periodo, es muy... Si usted hace una sola vez una relación con un hombre usted sale embarazada rápidamente; entonces tiene que cuidarse, así mismo que yo me cuidé, hasta que yo me salí con su papa... Yo le decía, tu tiene que cuidarte, ya tu eres mayor, ya tu tienes doce años, tu tienes que levantar, tu tienes que barrer la casa, acomoda ropa...».*

De manera que, después de la primera menstruación, la niña debe dejar de relacionarse con los niños y niñas de menor edad y comenzar a participar

de las conversaciones de las mujeres y asumir más responsabilidades en el hogar. Anteriormente, cuando una niña se acercaba el período de las menstruaciones o después de presentar la primera, los padres solicitaban al chamán que le amarrara una cuerquita en el vientre, procedimiento que el chamán realizaba inspirándose en sus sueños. Este método era considerado muy eficaz para evitar embarazos prematuros. Posteriormente, el mismo chamán debía desatar la cuerquita para que la joven pudiera tener hijos.

A partir de este momento la niña ya es considerada una joven que debe ocuparse plenamente de la casa, trabajar en el conuco y, lo que es más importante, a quien hay que controlar los movimientos -*»ya es mujer... no se puede ir por aquí ni por allá»*-, por el riesgo de elegir tempranamente una pareja no aprobada por los padres y quedar embarazada. Por ejemplo, cuando va al río a bañarse o a lavar la ropa sucia debe ser acompañada por un adulto, la misma madre o la abuela. La perspectiva de los padres es de controlarla por lo menos hasta los quince o dieciséis años, aunque en general gran parte de las muchachas ya tiene pareja a esa edad.

En el caso del niño, como se dijo, los elementos que demuestran el fin de la infancia se refieren a su autonomía en los desplazamientos, comenzando a alejarse a menudo de la casa. El otro elemento importante tiene que ver con su capacidad productiva, sobre todo por lo que se refiere a la caza y pesca, además de ser capaz de tener ya un conuco propio. No hay rituales especiales para este pasaje de la infancia a la juventud y, de hecho, es común la afirmación que a los quince años un muchacho piaroa está listo para casarse, aunque actualmente el matrimonio se realiza algunos años más tarde. De hecho, tanto en el caso de las niñas como de los niños, hay que tener en cuenta algunos cambios sociales y culturales que retrasan la integración en el mundo de los adultos.

El primer aspecto que hay que tomar en consideración atañe a la influencia general que sobre la cultura piaroa ejerce la sociedad nacional, donde la integración de los jóvenes en el mundo de los adultos se realiza más tarde que en la sociedad piaroa. De esta manera, progresivamente, las sociedades indígenas se adaptan a esta realidad, presionados también por los misioneros, tanto católicos como evangélicos. El otro elemento, relacionado con el anterior, que influye en la ampliación de la etapa

adolescente atañe a la escuela, sobre todo para aquellos muchachos y muchachas que quieren continuar estudiando, lo que es impulsado en muchas familias que ven en la posibilidad de «sacar el bachillerato» una posible vía de ascenso social. Afirma una señora: *«A nosotros así nos cuidaba mi mamá, yo no sabía hasta que yo cumpla quince años, por que yo me junté con mi marido cuando yo tenía veinticinco años, por que a mí mi mamá interesaba para yo sacar el bachiller, por eso no me había dejado salir, si mi mamá no me dejaba salir, algunos si, se casaban joven, de doce, trece, catorce, ese es el estilo... Pero yo sí, yo hacía caso a mi mamá».*

Bibliografía consultada

- Amodio, E. (1997): *La artesanía indígena en Venezuela*. Caracas: Dirección Nacional de Artesanías, CONAC.
- Anduze, P. (1974): «Dearuwa: los sueños de la selva». En *Biblioteca de la Academia de Ciencias Físicas, matemáticas y Naturales*, XIII. Caracas: Cartografía Nacional.
- Arismendi, I.; J. Rodríguez, y L. G. Sequera (2000): *Los juegos indígenas tradicionales de la etnia Piaraa y Hiwi*. Tesis de Estudios Supervisados. Puerto Ayacucho: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades, Escuela de Educación, Estudios Universitarios Supervisados Núcleo Amazonas.
- Armellada, C. y C. Bentivenga de Napolitano (1981): *Literaturas indígenas venezolanas*. Caracas: Monte Ávila.
- Boglar, L. (1978): *Cuentos y mitos de los Piaraa*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, Instituto de Investigaciones Históricas, Centro de Lenguas Indígenas.
- Cisneros, A. R. (2003): *Niños, niñas y adolescentes Piaraa: Percepciones de Tierra Blanca*. Caracas: CECODAP.
- Cruxent, J. M. (1947): «Algunas actividades explotativas de los indios Piaraa del río Parguaza (Guayana venezolana)». En *El Agricultor Venezolano*, XI (121): 12-15.
- Forno, M. (1968): «Ricerche sull'abitazione degli Amerindi Piaraa (Alto Orinoco)». En *Annali Pontificio Museo Missionario Etnologico gia Lateranensi*, 32: 165-191.
- INE - Instituto Nacional de Estadística (2002): *XIII Censo General de Población y Vivienda 2001. Primeros Resultados*. Caracas: Instituto Nacional de Estadística.
- López, M. y A. Salaverria (1997): *Diseño de una campaña de sensibilización dirigida al turista para mejorar el trato dado a los indígenas de la etnia Piaraa (Wothuja). Un estudio de casos. Comunidad Ju'kada, Limón de Parbuena*. Tesis en Administración de Turismo. Caracas: Instituto Nuevas Profesiones.
- Mansutti, A. (1986): «Hierro, barro cocido, curare y cerbatanas: el comercio intra e interétnico entre los Uwotjuja». En *Antropológica*, 65: 3-76, Caracas.
- Mansutti, A. (1988): «Pueblos, Comunidades y Fundos: los asentamientos Wóthuha». En *Antropológica*. 69: 3-36. Caracas: Fundación La Salle.
- Mansutti, A. (1990) *Los Piaraa y su Territorio*. Caracas: Centro Venezolano de Investigaciones en Antropología y Población (CEVIAP).
- Mansutti, A. y C. Briceño (1996): «Edad, generación y matrimonio entre los Piaraa de la cuenca del Sipapo (Venezuela)». En *Boletín antropológico*, 8: 51-67. Mérida.

- Monod, J. (1970): «Los Piaroa y lo invisible: ejercicio preliminar a un estudio sobre la religión Piaroa». En *Boletín Informativo de Antropología*, VII: 5-21.
- Morales, S. y otros (1997): *Así somos los uwotjuja*. Caracas: UNICEF.
- OCEI - Oficina Central de Estadística e Informática (1985): *Censo indígena de Venezuela*. Caracas: OCEI.
- OCEI - Oficina Central de Estadística e Informática (1993-1994): *Censo indígena de Venezuela*. 2 tomos. Caracas: OCEI
- Overing, J. (1975): *The Piaroa: a people of the Orinoco basin: a study in kinship and marriage*. Oxford: Clarendon Press.
- Overing, J. y M. R. Kaplan (1988): «Los Wóthuha». En W. Coppens (ed.), *Los Aborígenes de Venezuela. III*. Caracas: Fundación la Salle, Instituto Caribe de Antropología y Sociología.
- Pérez, A. (1986): *Rito y manufactura entre los indios piaroes*. Tesis de grado para optar el título de Antropólogo, Escuela de Antropología. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Pineda, E. (1987): *Piaroa. Aproximación a un análisis estructuralista de la sociedad Uthuhay'a fundamentado en su cosmogonía*. Tesis de grado para optar el título de Antropólogo, Escuela de Antropología. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Wilbert, J. (1958): «Datos antropológicos de los indios Piaroa». En *Memorias de la Sociedad de Ciencias Naturales La Salle*, XVIII (51): 155-183.
- Zent, S. (1993): «Donde no hay médico: las consecuencias culturales y demográficas de la distribución desigual de los servicios médicos modernos entre los Piaroa». En *Antropológica*. 79: 43-71. Caracas: Fundación La Salle.

-4-

**Pautas de crianza del pueblo ye'kuana
de Venezuela**



Localización geográfica del pueblo ye'kuana en Venezuela

El pueblo indígena ye'kuana

1. Territorio y población

A lo largo de la historia del contacto entre el pueblo ye'kuana y los otros pueblos indígenas y criollos de la región, han sido producidos diferentes nombres para designarlos: en Brasil, en el actual estado de Roraima, se les conoce como *mayongong*, lo que parece ser el nombre que les dieron los makuxí y los taurepang, mientras que en Venezuela y en la literatura antropológica de la primera mitad del siglo XX fueron llamados *maquiritare*, que es un nombre de origen aruak (cf. Escar, 1999: 41). Sin embargo, ye'kuana o dhe'cwana es su autodenominación y es este el nombre con el que se les conoce actualmente, cuyo significado podría ser «gente de la curiara».

Los ye'kuana son un pueblo indígena de habla y cultura caribe, que ocupa un territorio fluvial de selva tropical húmeda y de sabana de la Amazonía venezolana, en lo que se conoce geológicamente como Macizo Guayanés, con algunas comunidades que se encuentran del lado brasileño de la frontera. Las lluvias están presentes durante todo el año. Sin embargo, hay una temporada donde las lluvias se hacen más fuertes. La temperatura promedio de las áreas ye'kuana oscila entre 27° y 30° C.

Los ye'kuana ocupan tanto las cabeceras de los ríos como su curso bajo, diferenciándose así en «yujuru'ña» y «anei'ña», categorización determinada tanto por los diferentes ambientes ecológicos ocupados como

¹ Los datos de campo en las comunidades ye'kuana fueron recolectados principalmente por los antropólogos Oliver du Arte y Johana Chávez.

por la dinámica cultural. Los ríos ocupados por este grupo son todos afluentes del Orinoco: Padamo, Cunucunuma, Erebató, Ventuari, Caura y Paragua. A lo largo de las riveras puede observarse la selva de galería, haciendo contraste entre áreas de bosque tropical y áreas de sabana (cf. Arvelo-Jiménez, 1992: 10).

En términos administrativos, el territorio ye'kuana se encuentra en los estados Amazonas y Bolívar, principalmente en los municipios Alto Orinoco, Atabapo y Manapiare; algunos de ellos ocupados casi exclusivamente por integrantes de este pueblo. De esta manera, es posible definir tres grandes áreas de ocupación, el Alto Orinoco, el Alto Ventuari y el Alto Caura en el Estado Bolívar, donde se encuentran cerca de cuarenta comunidades. Los asentamientos tradicionales están constituidos por pequeñas aldeas, derivadas de una o más familias fundadoras, con una dinámica poblacional entre las comunidades de río arriba y de río abajo. Sin embargo, en las últimas décadas, debido a la influencia misionera y a las transformaciones económicas y sociales derivadas del contacto permanente con las sociedades criolla y su sistema mercantil, se ha producido una tendencia a la concentración poblacional que ha generado centros de grandes tamaños, como es el caso de la comunidad de Asënë'ña Cacurí en el Alto Ventuari, Akana'ña en el Cunucunuma y, más aún, La Esmeralda, en el Alto Orinoco, centro administrativo y comercial de la región. Este cambio profundo en los patrones de asentamiento ha implicado un reacomodo más o menos importante de algunos aspectos de la cultura ye'kuana.

La región ocupada se ha caracterizado por el difícil acceso que se tiene a ella desde las poblaciones criollas como Puerto Ayacucho. Sin embargo, en los últimos años ha habido un incremento del sistema de transporte, tanto aéreo como fluvial, siendo el segundo el más dificultoso por el alto costo del combustible para los motores fuera de borda. El sistema de transporte aéreo se ha convertido en la vía de acceso más rápida y más usada, tanto así que algunas empresas tienen itinerarios regulares hacia las zonas ye'kuana más pobladas. Los vuelos de la misión de Nuevas Tribus son frecuentes y en algunas ocasiones ofrecen servicio de traslado, sobre todo en casos de emergencias médicas o para el transporte de víveres provenientes de la ciudad. Este servicio está regulado por precios determinados por el peso de las personas que viajan y de la mercancía que se embarca.

Los diferentes censos que se han realizado en Venezuela desde los años ochenta del siglo XX, parecen evidenciar un progresivo incremento poblacional, aunque esta constatación debe tener en cuenta la progresiva ampliación de la cobertura de los diferentes censos, en los que se integran cada vez más comunidades no contabilizadas anteriormente. Sin embargo, estos problemas de cobertura han sido menores para los ye'kuana en comparación con los otros pueblos indígenas de la región. De esta manera, en el censo OCEI de 1985 fueron censadas 3.038 personas, mientras que en el de 1992 fueron 4.472 (cf. OCEI, 1985 y 1993-1994). Finalmente, en el «XIII Censo de Población y vivienda», realizado en 2002 por el Instituto Nacional de Estadística (INE), donde fue incluida entre las preguntas del cuestionario general una sobre la pertenencia étnica, los ye'kuana resultaron ser 6.523 individuos, de los cuales 5.505 vivían en comunidades y 1.018 en áreas urbanas, sobre todo Puerto Ayacucho (cf. INE, 2003).

2. Economía y división sexual del trabajo

Las actividades económicas ye'kuana se caracterizan por una fuerte tendencia a la agricultura, la pesca, la caza y la producción de artículos de uso diario y de artesanía, los que son ofrecidos en los mercados criollos y sirven de intercambio en sus relaciones con otros grupos indígenas de la región. En las últimas décadas han surgido actividades alternativas que se han articulado con las tradicionales, produciendo un fuerte impacto en la economía, tal es el caso de la ganadería y la producción en masa de artesanía destinada al consumo externo.

La horticultura es la actividad económica más importante, siendo el conuco el centro de la producción para el abastecimiento familiar y para la venta de productos. Puede existir un conuco del cual dependan varias familias, aunque también hay conucos unifamiliares, ya que se tiende a la independencia en la producción agrícola de cada familia. Las actividades agrícolas tienen una rígida división de tareas que pocas veces son transgredidas, aunque en caso de necesidad se pueden romper esos límites y la mujer asumir algunos trabajos masculinos o viceversa.

A la agricultura se añaden actividades de recolección, caza y pesca, a las cuales se ha agregado en algunas de las comunidades más grandes la ganadería, introducida por proyectos de desarrollo con capital externo. La cría de búfalos ha cobrado bastante fuerza y se han incrementado el número de cabezas para comerciar con el mundo criollo, lo que ha resultado una fuente importante de dinero que es administrado de manera comunitaria. Los rebaños son responsabilidad conjunta.

Productores de importantes rubros artesanales, como las curiaras, los ralladores de yuca y la artística cestería, los ye'kuana tienen fama de esmerados comerciantes, tanto que, gracias a la tradición oral, se han transmitido los viajes comerciales que realizaban desde la época colonial hacia diferentes regiones de Guayana, llegando a intercambiar productos con grupos indígenas de la Gran Sabana y de los llanos del río Branco (actual Brasil), como los makuxí y los wapishana. Es importante resaltar que, gracias al éxito de los rubros producidos e introducidos en los diferentes sistemas indígenas de intercambio regional, los ralladores ye'kuana fueron utilizados en el pasado como referente para la atribución de valor a los otros productos intercambiados. Actualmente, la introducción de la moneda occidental como referente para el cálculo del valor de los productos, ha desplazado en parte este sistema tradicional.

3. Familia y parentesco

La familia extendida es el núcleo propulsor de la sociedad ye'kuana, constituyéndose como base de la estructura social y política en el ámbito regional. La filiación es de tipo patrilineal y la residencia de tipo prevalentemente matrilocal. Las familias extendidas están integradas por varios «hogares» conectados por relaciones de parentesco: los padres con sus hijos e hijas solteros, más las hijas casadas con sus esposos e hijos. Los esposos de las hijas son generalmente los hijos de la hermana del padre y los del hermano de la madre, lo que implica un matrimonio deseable entre primos cruzados, patrilineales o matrilineales (cf. Arvelo-Jiménez, 1992: 96-97, 118). Sin embargo, esta tendencia al mantenimiento de relaciones privilegiadas entre primos cruzados ha ido cambiando paulatinamente, sobre todo en las comunidades con fuerte influencia externa. Así, cada individuo

tiene una relativa libertad para escoger a una pareja diferente de las designadas como relaciones preferible y fuera del círculo familiar.

4. Organización política

En lo que se refiere al sistema social y político ye'kuana, tradicionalmente son las relaciones entre familias extendidas las que definen las alianzas y las decisiones conjuntas. La autoridad de cada familia extendida recae sobre el jefe familiar, existiendo también jefes de aldeas y consejos de ancianos. A estas figuras se añaden las de los chamanes y de algunos ancianos respetados por su memoria histórica y manejo de los relatos míticos. Tradicionalmente, el cargo de jefe de comunidad no es muy deseado, por los compromisos que implica y, sobre todo, porque se trata de un «lugar» de autoridad más que de poder, aunque este aspecto se ha modificado un poco con la superposición del sistema administrativo y político del Estado venezolano sobre el tradicional. En este sentido, han ido surgiendo otras figuras de poder, como los maestros y los enfermeros y, en tiempos recientes, los concejales y alcaldes de los municipios indígenas, lo que ha implicado la adscripción de las comunidades ye'kuana al sistema criollo de partidos. De la misma manera, en la toma de decisiones, hay que tener también en cuenta la presencia de figuras de poder de origen externo a las comunidades como los misioneros y los médicos, entre otros.

Para entender la compleja situación política de las diferentes áreas ye'kuana, presentamos el caso del área Alto Ventuari donde en la actualidad están ocurriendo complejos procesos de cambio en la estructura y organización política de las comunidades. Toda el área de influencia del Alto Ventuari es dependiente de la alcaldía del Municipio Manapiare, cuya sede administrativa se encuentra en la localidad del mismo nombre. Sin embargo, existe un importante control político y económico de la zona por parte de la «Unión Maquiritare Alto Ventuari» (UMAV), con sede en la comunidad de Cacurí, en la parte alta del río. UMAV tiene ingerencia y control en las actividades económicas de todas las comunidades que se encuentran a lo largo del Alto Ventuari, aunada a una fuerte representación política en la alcaldía, con concejales y empleados dependientes de ésta, lo que incrementa su poder político y económico. Además, cuentan con una

fluida relación con organizaciones e instituciones del Estado en Puerto Ayacucho, donde tienen una sede de la organización. La fuerza política y el poder que ejerce UMAV se ha reflejado en la tendencia en los últimos años a exigir al Estado una independencia político-administrativa y convertir al Alto Ventuari en Municipio independiente de Manapiare, con sede en Cacurí. Esto ha creado un ambiente de tensión política y partidista dentro de una comunidad demográficamente importante como la de Cacurí (700 habitantes fijos aproximadamente).

5. Religión y medicina

En lo que se refiere a las curaciones de las enfermedades, la intervención terapéutica depende del diagnóstico familiar y del chamán. Se distinguen las enfermedades propias de las de origen occidental. Las enfermedades «espirituales» son curadas recurriendo al sistema tradicional, a través de terapias rituales, con la ayuda de los espíritus protectores, o a través de pociones de yerbas medicinales. Al sistema de diagnóstico tradicional se superpone actualmente con el conocimiento de enfermedades definidas de manera occidental, como malaria, diarrea, tos, resfriado común, hepatitis A, entre las más frecuentes, que son curadas recurriendo a la medicina clínica occidental. Generalmente, en cada comunidad se encuentra un enfermero, en la mayoría de las veces indígena. En muy contados casos existe un médico rural asignado o fijo en la comunidad. Si la enfermedad es muy grave, el paciente es remitido a la ciudad o a la comunidad más cercana donde haya un médico rural.

6. Cultura material

Es reconocida por indígenas y criollos la gran habilidad de los ye'kuana en la construcción de la churuata multifamiliar. Se trata del *attä*, una casa de grandes dimensiones, con una compleja estructura de palos y vigas, recubierta de hojas de palmera trenzada, que puede hospedar hasta cuarenta o cincuenta personas. La churuata tradicional representa simbólicamente la estructura del cosmos, tal como es pensado por los ye'kuana. Es más, se cree que fue el mismo *Wanadi*, héroe cultural mitológico, el que enseñó a los hombres su construcción y forma. Sin embargo, en la actualidad ha

cambiado un poco la disposición tradicional de las viviendas y el método de construcción, articulándose formas y elementos de construcción tradicionales con los de origen occidental. La tendencia centralizadora de las grandes comunidades ha producido una nueva conformación y distribución de las familias y grupos que habitan una misma vivienda. Así, podemos encontrar comunidades donde el *attä*, la churuata multifamiliar tradicional, ha pasado a ser un espacio para múltiples usos, sobre todo políticos y relacionales, donde se realizan las reuniones para la toma de decisiones que atañen a toda la comunidad. Por tanto, el *attä* ha cambiado su función de hábitat, la que ha sido asumida por casas unifamiliares, pero manteniéndose generalmente la estructura de la familia extendida, es decir, las casas de las hijas casadas de una pareja se sitúan cerca de la de los padres de las esposas.

Wanadi, el espíritu que inspira la construcción de la churuata tradicional, está en el centro de la cosmogonía ye'kuana, acompañado por los *kahuñana*, hombres sabios e inmortales que vivían con él cuando la tierra y el cielo no estaban separados (cf. Civrieux, 1992: 41). Estos «hombres primordiales», transformados en espíritus, acompañan las actividades rituales y curativas de los ye'kuana. Actualmente, por influencia de misioneros de diversas congregaciones religiosas que en el pasado tuvieron amplia libertad de acción en el área, algunos ye'kuana se autodenominan cristianos. Aunque han sido reprimidos en el pasado por los misioneros, sobre todo los de Nuevas Tribus, los chamanes ye'kuana desempeñan un importante papel en la vida espiritual y médica de las comunidades ye'kuana, siendo los depositarios del saber tradicional. Estas figuras cumplen un rol múltiple, siendo al mismo tiempo mediadores con el mundo de los espíritus, médicos y farmacólogos, entre otras funciones. Otra de las figuras que tiene ingerencia en el trato con el mundo sobrenatural de los ye'kuana es el anciano sabio, quien tiene la posibilidad de cumplir funciones mediadoras al momento de hacer predicciones, tener corazonadas, hacer rezos, dirigir rituales, entre otras.

7. Características de la comunidad investigada

Asëñña Cacurí es una comunidad de grandes dimensiones, siendo una de las mayores en toda el área amazónica venezolana. Está ubicada en

una zona de sabana, en la cabecera del río Ventuari, en cuya ribera se encuentra dispuesta la comunidad. Tiene una extensión de por lo menos tres kilómetros, con un centenar de viviendas, unas sesenta casas de trabajo y una gran churuata tradicional para las reuniones, con una población de cerca de setecientas personas. Cacurí no es una comunidad antigua, sino que fue fundada en 1972 por Isaias Rodríguez, apoyado por el misionero jesuita Hermano Corta, quien desarrolló amplios planes de apoyo al desarrollo de la comunidad que incluyeron la cría de vacas y búfalos.

Aunque bastante alejada de la capital del Estado -una hora y media en avioneta-, la comunidad ha sufrido grandes cambios que empiezan a darle una imagen más occidentalizada en relación a otras comunidades. A lo largo del poblado están dispuestas líneas de postes eléctricos que se alimentan con la energía producida por una planta de gasoil. Sin embargo, la escasez de combustible en la zona, y su difícil transporte, deja sin funcionamiento la planta eléctrica durante largos períodos, sobre todo en la época de sequía, cuando la navegación por el Ventuari se hace difícil debido a la disminución del cauce del río.

La comunidad está regida por un jefe elegido y un consejo de ancianos, además de ser la sede de UMAV (Unión Maquiritare Alto Ventuari), el grupo de acción política y comunitaria más fuerte del área. La directiva de UMAV está constituida por el grupo de personas más influyentes de la comunidad, quienes, paralelamente, cumplen otros roles importantes, como maestros, concejales y administradores de la actividad ganadera. Junto al consejo de ancianos de cada comunidad, la UMAV coordina las actividades de desarrollo y acción en la mayor parte de las comunidades ye'kuana a lo largo del río Ventuari. El panorama político nacional se ha visto reflejado en la política interna de las comunidades ye'kuana, constituyéndose así un área dividida por intereses partidistas donde las nuevas generaciones han asumido papeles relevantes con respecto a otros momentos de la historia de las comunidades ye'kuana.

En Cacurí existe un preescolar de dos niveles, según las edades de los niños y de las niñas, con dos maestras encargadas. La escuela presta servicio hasta sexto grado, con una planta docente de seis maestros y maestras. Aun siendo una «Escuela Bolivariana», no hay servicio permanente de comida para los niños, así que la mayoría de ellos regresa a su casa para el almuerzo.

Sin embargo, la escuela tiene también un conuco propio que sirve para el entrenamiento de los niños y las niñas y, también, como fuente de alimentos. Actualmente, entre preescolar y primaria hay cerca de 200 niños matriculados. Aquellos jóvenes que quieren continuar con sus estudios de secundaria o de nivel técnico tienen que hacerlo en la ciudad o en algunos colegios de tipo religioso dirigidos por misiones, tanto católicas como de otras congregaciones, entre las que destaca la misión de Nuevas Tribus. Sin embargo, la influencia de estas congregaciones religiosas no ha sido tan agresiva como en otras comunidades indígenas del Amazonas venezolano.

Hay un ambulatorio médico, con un enfermero, pero sin médico. Este último debería llegar periódicamente desde Manapiare, una comunidad río abajo a la cual se llega por una carretera de tierra, cuyo trayecto se hace en una jornada completa en vehículo automotor, para realizar el recorrido de todas las comunidades del Alto Ventuari. Sin embargo, raramente se realizan estas visitas, lo que obliga a los integrantes de la comunidad a recurrir a los servicios médicos de la Capital, por lo menos cuando los chamanes o el enfermero no consiguen resolver los problemas específicos de salud.

Finalmente, la estructura económica de la comunidad de Cacurí se basa fundamentalmente en el cultivo de los conucos familiares, más en la caza y pesca. Sin embargo, desde su fundación, la comunidad cuenta también con un criadero de búfalos, donados al comienzo por un proyecto de cooperación internacional, y que actualmente llega a varias centenas de cabezas de ganado. La gestión de este rebaño es comunitaria y se le utiliza para venta y consumo.

Las pautas de crianza del pueblo ye'kuana

1. Embarazo y gestación

Después del casamiento, la mujer puede quedar embarazada inmediatamente, aunque las mujeres ye'kuana afirman que lo ideal es tener el primer hijo después de dos años de casadas. El embarazo se percibe por el retraso de la regla de la mujer y algunos cambios corporales y de comportamiento: *«Hay una señal, en el mundo indígena, en el mundo ye'kuana, ahí se nota que cambia la cara, el seno también, se ve con sueño, ahí comienza a identificar... También, pereza que no quiere hacer nada, con ganas de comer dulce, frutas, busca pues, bastante apetito».*

La teoría ye'kuana del embarazo se refiere directamente a las relaciones repetidas entre el hombre y la mujer, a través de las cuales se acumularía el semen en la matriz, hasta que hay suficiente para dar inicio a la nueva vida. En este sentido, se reconoce la importancia tanto del padre como de la madre en la constitución de las características y el carácter del futuro hijo o hija, y aún se llega a establecer qué partes del cuerpo provienen de la madre y otras del padre. Por ejemplo, como escribe Nelly Arvelo-Jiménez, «Los huesos se heredan del padre y la sangre de la madre» (Arvelo-Jiménez, 1992: 84).

La determinación del sexo del futuro hijo o hija se puede realizar de manera especializada, consultando al chamán, aunque se afirma que a veces no aciertan. De la misma manera, hay signos que pueden ser leídos por las mismas mujeres y que se refieren fundamentalmente a la forma de la barriga y a las ganas de comer. Véanse las siguientes declaraciones: *«Dicen que la niña, la forma de la barriga es más redonda, también dicen que la mujer va a tener dolor más corto. En cambio el niño va a estar más arriba y el dolor va a*

ser más largo, bastante». «Cuando ya, si es un varón le da ganas de comer, si es una hembra ni le da ganas de comer, no les gusta la comida. Si es varón le dan muchas ganas de comer, si es hembra no le gusta la comida».

No hay particulares preferencias en relación al sexo, aunque algunos ancianos afirman que es mejor tener primero una niña, ya que crecen rápidamente y pueden ayudar a su mamá en los trabajos de casa y en la preparación de la comida. Por esto, si el chamán prevé que se trata de un varón y se prefiere tener una hembra, este puede cambiar el sexo del futuro hijo, cuando ya se ha formado. De la misma manera, puede darse el caso de que las parejas recién formadas no quieren tener hijos tan pronto, por lo que se recurre a métodos tradicionales que evitan el embarazo, conocidos por las ancianas y por el mismo chamán. Declara un entrevistado: *«Cuando uno se casa, se junta con la mujer, depende, abuelo o abuela hacen una ceremonia para que la mujer no quede embarazada tan rápido, depende de eso, porque hay muchas muchachas que quedan embarazadas, tengo la experiencia de que hay muchachas que quedan embarazadas a los cuatro meses, cinco o seis. Eso depende del abuelo o la abuela si hacen ceremonia cuando a la muchacha le viene la primera menstruación van a ayunar para que ella tome yucuta caliente y ahí están haciendo remedio para que no quede tan rápido».*

Este tipo de tratamiento puede ser temporal o definitivo, dependiendo del tipo de sustancia vegetal utilizada y de los rituales que se realizan para «cerrar» el aparato reproductivo de la mujer: *«Hay también una mata para no tener bebés más nunca y hay mata para tener hijos por más tiempo».* De la misma manera, se puede recurrir al aborto, cuando una mujer embarazada no quiere un hijo, sobre todo cuando se trata de muchachas jóvenes y no casadas. No se habla mucho de este tema, pero los pocos datos hacen alusión al uso de yerbas o «golpes» que impiden al feto desarrollarse y también a la ayuda de algún chamán que puede colaborar, sobre todo cuando ha diagnosticado malformaciones en el niño. Sin embargo, en muchas comunidades, tal vez por influencia de los misioneros, el que ayuda a producir un aborto es juzgado negativamente.

Por otro lado, se hace hincapié en que un aborto puede producirse por accidente cuando una mujer va al conuco y al regresar cargada se cae, lastimando al niño o a la niña que está gestando. Afirma una señora: *«Creo que por lo siguiente: aquí las muchachas que han quedado embarazadas llevan*

golpes, entonces al hacer golpes fuertes, van a buscar la yuca, entonces se caen, entonces allí comienza el aborto, son diferentes también, si una muchacha se cae con golpes fuertes, a veces no les pasa nada pero algunas sí, cuando llevan un toquecito, ahí pueden abortar».

Las familias tradicionales tienen generalmente muchos hijos, hasta ocho o nueve, y se afirma que no hay limitaciones en su número. Sin embargo, las parejas más jóvenes piensan que es mejor tener menos hijos: *«Hay algunos que sacan hasta doce hijos, algunos sacan seis, nosotros dimos siete, siete hermanos, mi papá solamente ha tenido una pareja pero éramos siete hijos. Hay algunos ye'kuana que tienen dos parejas tienen bastantes hijos, por lo menos, esta señora, su papá tenía dos mujeres y ellos son bastantes, como treinta y pico de personas. Nosotros los jóvenes ahora tenemos otro modelo, yo tengo tres hijos nada más y no pienso más porque ahorita se vive con real y hay mucha gente que sufre económicamente. Antes vivían los ye'kuana vivían tranquilos, no necesitaban ropa, no necesitaban estudiar, eso no existía antes y ahorita es otro modo al que ha ido esta comunidad, ha cambiado».*

El control de la mujer embarazada se realiza dentro del ámbito familiar, sobre todo con la ayuda de su madre, cuando se trata de una mujer en su primer embarazo. En caso de que surjan problemas, se recurre al chamán o al enfermero de la comunidad. Este control de las figuras médicas se realiza cuando se advierte que puede haber algún problema con el niño como, por ejemplo, una mala posición, la cual pueden arreglar a través de presiones en la barriga de la mujer y algunos rituales.

En general se afirma que el mayor cuidado de la mujer embarazada tiene que ver con el trabajo: *«no puede llevar el catumare, demasiado pesado y hacer esfuerzos físicos que pueden perjudicar al niño».* Para casi todo el periodo del embarazo la mujer continuará realizando los trabajos de la casa, aunque también puede ir a trabajar al conuco, absteniéndose solamente en los últimos días del embarazo. La afirmación común es que durante el embarazo la mujer tiene que levantarse muy temprano e ir a bañarse al río y, sobre todo, no debe amarrar muy duro el chinchorro si no quiere tener problemas durante el parto. En este sentido, hay una atención particular a las acciones que implican amarrar, tanto cuando se trata de la mujer como de su esposo. Así, es considerado peligroso tejer cestas, collares y objetos con fibras muy duras. El marido no puede tejer sebucanes, explicando que

si lo hace «*la esposa sufre al dar a luz, para eso no tiene que hacer nada de amarrar*». De la misma manera, el marido no debe colaborar en la construcción de las casas, porque puede producir mucho llanto al niño después de su nacimiento, ni ir a cazar o matar tigres, perros sabaneros o culebras, ya que esto puede producir el aborto en su esposa embarazada.

En lo que se refiere a la alimentación, la embarazada tiene que realizar ayunos y abstenerse de comer algunos animales: «*Cuando una muchacha queda embarazada, ella tiene que ayunar bastante porque puede afectar al niño, que puede haber muerto cuando vaya a dar a luz. Para evitar eso, tiene que haber un ayuno fuerte, hasta su marido también; por ejemplo, yo, mi esposa está embarazada y yo tengo que ayunar, no matar culebra, culebra de agua, no puedo comer morrocoy, no puedo comer hallacas porque están amarradas. Entonces cuando ella vaya a dar a luz puede morir la criatura*». Para evitar que el niño nazca con malformaciones, ni la madre ni el padre deben comer danto, venado o morrocoy.

El cumplimiento del embarazo involucra a toda la familia, y es la mujer embarazada la que, ayudada a veces por alguna partera anciana, indica que el tiempo del alumbramiento está por llegar. Los signos que anuncian el acercamiento del parto son el tamaño de la barriga, las dificultades para realizar los trabajos diarios en el conuco o en la casa, los dolores y hasta problemas con la comida. También, consulta a veces al chamán y, en casos especiales, al enfermero.

Cuando no se prevén problemas de parto, éste se realiza en la misma casa de la familia. En las casas unifamiliares, el dormitorio es el lugar preferido para el alumbramiento; en la churuata multifamiliar (*attä*) es la zona del núcleo familiar. Lo importante es que tenga un chinchorro amarrado para agarrarse al momento de dar a luz. Se limpia el lugar del parto y se prepara con un *adëmi* (canto sagrado) para evitar complicaciones en el parto, de la misma manera que se guindan yerbas especiales para espantar los malos espíritus. Estas prácticas protectoras se realizan sobre todo en las comunidades más tradicionales.

Si se presentan problemas al final de la gestación, como fuertes dolores o pérdidas de sangre, se recurre tanto al chamán como al ambulatorio o al enfermero, si lo hay. En estos casos, si el problema no se resuelve localmente,

se intenta trasladar a la mujer a un hospital, pidiendo ayuda a través del sistema radiofónico existente en las comunidades más grandes, traslado que no siempre es posible ya que se necesita una avioneta, cuyo costo a menudo la familia no puede costear. Ha habido casos frecuentes de mujeres embarazadas que mueren por estos problemas de asistencia médica, sobre todo en las comunidades más alejada o de difícil acceso.

Durante el último mes de embarazo se preparan algunas telas para la limpieza de la madre y del niño después del parto, de las cuales algunas serán utilizadas como pañales, generalmente las telas más finas, o se compran los pañales criollos, si hay posibilidad económica. De la misma manera, se adquieren algunas ropitas para niños o se arreglan las que fueron utilizadas para otros hijos, si todavía se conservan.

2. Alumbramiento y postparto

La llegada del momento del parto ha sido ya prevista por la mujer y sus familiares, tanto que en los últimos días prácticamente se queda en la casa. La preparación de la madre consiste en la limpieza personal en el río y en tomar *yucuta* caliente (*atunaná*) desde el día anterior para que tenga más fuerza y no bote mucha sangre después del parto. En este sentido, para que la mujer no sufra mucho y tenga un buen parto, se preparan unos tubérculos de mapuey que la mujer embarazada toma: *«Se prepara algo pero cuando está a punto de parirse, se prepara una mata de mapuey, una mata de totuma, una mata de la montaña, entonces eso lo hace, hacen la oración y después le da a tomar para que el niño cuando esté pariendo no esté atravesado, para que nazca más rápido, para que no sufra mucho»*.

En algunos casos se llama al chamán para que la mujer sea «soplada» para protegerla y para que el niño nazca rápido y sin problemas. En los rezos que se realizan para estos fines, se hace referencia especialmente a historias míticas que tienen como protagonistas al danto y a la lapa, cuyas características de animales veloces ayudan a la mujer a parir con mayor facilidad. En la actualidad, se puede recurrir al enfermero o al médico occidental para que suministre algún calmante a la parturienta, sobre todo cuando los dolores son muy fuertes.

También el padre tiene que prepararse espiritualmente para el parto: ya durante los últimos meses del embarazo se abstiene de tener relaciones sexuales con la esposa, sobre todo por el miedo de afectar al niño. De la misma manera, en los últimos días del embarazo tiene que someterse a algunas restricciones alimenticias, evitando ingerir carne de cacería. Algunos de los animales de cacería prohibidos son: el venado, el mono y el morrocoy. Esto tiene una explicación: para los ye'kuana algunas prohibiciones están justificadas, por ejemplo, por la semejanza de los *«gritos de la venada cuando está pariendo con los de la mujer; o la mona que se agarra y el morrocoy que se encoge»*.

El padre también participa de la preparación del parto: limpia el lugar donde se realizará, prepara un fuego para calentarlo y hierve el agua que servirá para la esposa y el niño. Las personas que asisten al parto son generalmente la madre y alguna señora con experiencia, por haber tenido muchos hijos o por ser considerada buena partera. El marido puede asistir, sobre todo cuando no hay otra ayuda, mientras que cuando hay asistencia de las mujeres se queda esperando afuera. Se indica que, en caso de necesidad, también uno de los hijos adultos de la mujer puede asistir al parto; de la misma manera que el chamán o el enfermero. Sin embargo, a los niños les está prohibido asistir a los partos, sobre todo a las niñas ya que, como declara una señora, *«más que todo las niñas no pueden estar ahí, no puede ver el nacimiento de un bebé, porque dicen que cuando una niña ve el parto, ella cuando sea grande va a tener problemas y no va a nacer su niño»*. Particularmente, se afirma que la niña no debe escuchar los gritos de la madre al momento del parto, para no enterarse de su sufrimiento.

Una vez que los dolores indican que el parto es inminente o, en algunos casos, que *«se rompe la fuente»*, la madre y las mujeres que la ayudarán se reúnen en el cuarto o en el espacio familiar del *attä*, con o sin el marido, según el caso. Allí, ha sido preparado un chinchorro para que la mujer se agarre y algunos trapos o una estera en el piso. En lo que se refiere a la posición, la mayor parte de las mujeres entrevistadas indican que la más utilizada es la de estar arrodillada o sentada en el piso, con el chinchorro o un palo horizontal detrás. Sin embargo, se hace referencia a mujeres que han parido sentadas en el chinchorro, lo que favorecería la salida del niño

y algunas hasta lo han hecho de pie. Algunas mujeres se apoyan en alguien que las sujeta por detrás, generalmente su esposo o su cuñada.

Luego de que el niño o la niña nacen, el cordón umbilical se corta con una tijera, aunque tradicionalmente se utiliza también una fibra cortante, la *shimada*. Cuando el ayudante del parto es un enfermero, utiliza unas tijeras quirúrgicas o un bisturí. Es interesante notar que varios entrevistados se refirieron al corte del cordón con los dientes: «*a veces también lo hacemos nosotros, para tener dientes normal, para que no tenga caries también se corta con los dientes, puede ser una muchacha, huele a hediondo dicen ellos, nunca he probado esa cosa*». De la misma manera se indica que el cordón umbilical es bueno para curar las manchas de la cara. La persona que hará el corte debe haberse sometido a una dieta especial, que consiste sobre todo en tomar alimentos no salados.

El cordón umbilical es amarrado con hilo de algodón o con *wadeku*, una fibra vegetal, y hasta con hilo de nylon. El muñoncito se limpia y se trata con onoto en polvo, para que no se infecte, o con alguna pomada de origen occidental. La placenta se recoge en una totuma o se envuelve en hojas de plátano, amarradas con un bejuco, para enterrarla. En tiempos más recientes, se utiliza una lata tapada y, de cualquier manera, actualmente no parece haber un cuidado especial para esta operación. Sin embargo, llama la atención el hecho de que en la historia mítica del primer espíritu supremo, *Wanadi*, llamado *Shedujjyanadi*, se cuenta que la placenta de la cual nació fue enterrada y los gusanos se la comieron, hasta que esta se pudrió y posibilitó el nacimiento de *Odosha*, un hombre «feo y malo, cubierto de pelos como un animal», que trajo desgracias y muerte a los ye'kuana (cf. Civrieux, 1992: 42).

Mientras que el niño es limpiado por la comadrona o algunas de las mujeres presentes, la madre permanece sentada cerca del fuego un tiempo más, hasta que termina de salir la sangre del parto, después es limpiada y se queda en el chinchorro con el niño o la niña. Desde ese momento y hasta que no se caiga el muñoncito del obbligo del niño o la niña, la madre ayunará, tomando solamente *yucuta* caliente o lombriz, que ayuda a *bajar* la leche.

Cuando hay problemas con el parto, se recurre al chamán o al enfermero y, si estos no resuelven el problema, se busca ayuda externa para llevar a la

mujer y al bebé a un hospital. Debido a la precariedad de la asistencia externa, estos problemas pueden tener un desenlace negativo para la madre o el niño. La muerte de madres por parto es atribuida a la ruptura de alguna regla por parte de la madre a lo largo de su vida, particularmente cuando se trata de primerizas: *«Porque anteriormente la mujer ye'kuana [ha comido] algunas comidas prohibidas; las mujeres de hoy en día no aplican eso, tiene que ayunarse, tiene que cumplir los deberes ye'kuana y a veces no lo aplican. Entonces cuando una mujer se casa, si ella no cumplió anteriormente como decía su mamá y su papá cuando estuvo chiquita, no cumplió lo que decía su mamá, entonces cuando ella se casa con un hombre pasará eso».*

El alumbramiento de niños muertos, tradicionalmente, es atribuido a alguna maldición lanzada contra la madre durante el embarazo. Otras explicaciones se refieren a la falta de cuidado de la madre embarazada. Como dice un entrevistado, *«eso pasa porque, a veces, no se cuidan las madres antes de parir, su familia les dice que descansen, que se queden en la casa sin salir y las mujeres no se cuidan y se caen por allá, por eso tienen problemas».* En estos casos, una vez que el padre se encarga del entierro, todos los miembros del núcleo familiar tienen que ayunar parcialmente por un periodo no muy largo y abstenerse durante un año de comer la carne de algunos animales, como cachicamo o cochino, salvo que no haya sido rezada por algún chamán o algún anciano sabio. El riesgo que se corre es que también se mueran los otros hijos de la pareja.

El nacimiento de niños con algún problema, con labio leporino o gemelos, no era bien visto tradicionalmente, tanto que se les dejaba morir o, en el caso de morochos, uno de ellos se suprimía por considerarse que una mujer no puede amamantar dos niños al mismo tiempo (cf. Coppens, 1981: 80). Las causas del nacimiento de gemelos son atribuidas generalmente a la madre, por haber comido plátanos morados o cocinado con dos ollas durante el embarazo. Actualmente, el parecer generalizado es que se aceptan los gemelos como niños normales, aunque se indica que pueden tener problemas cuando adultos. Algunos ye'kuana señalan que la decisión que se va a tomar respecto al futuro del niño con malformaciones depende de la familia y que en algunas ocasiones se han abandonado a estos niños en el monte.

En situaciones normales, la madre y el niño permanecen recluidos hasta que no se le caiga el muñoncito del ombligo (*ijonmödö*), lo que sucede cuatro o cinco días después del parto. La cuarentena de la madre dura desde una semana hasta tres meses, pero también el padre debe quedarse resguardado en la casa y no salir mucho hasta que se caiga el «ombligo». Como dice un entrevistado: *«Entre la semana no trabaja, no agarra cuestiones de corriente, ni batería, porque se dice que los niños brincan, no fuma porque dicen que les salen pepas. Dura un tiempo también, a medida que va creciendo el niño no comiendo algunas cosas, por ejemplo, no caza durante la semana. Prácticamente esta hecho todo un rey allí, de reposo»*. Lo más importante es que no salga de cacería a matar tigres.

Durante este período, la madre y el padre deben abstenerse de comer algunos animales y no deben bañarse en el río. El padre se abstiene también de trabajar. Particularmente, están prohibidas la caza y la pesca, así como participar en la construcción de una casa. Fundamentalmente, se comen larvas y pescado, aunque hay restricciones también en este caso: *«Algunos animales no se pueden comer y algunos peces. El bagre no se puede comer, corroncho no se puede comer, anchoas no se puede comer, el único que se puede comer es sardina y pámpano, eso nada más... Hay animales y aves que no se pueden comer. Los único que se puede comer es danto»*. En general, con respecto a la prohibición de consumir ciertos alimentos, se explicó que esto tenía como objetivo evitar que el niño padeciese de diarreas y lombrices; si la madre come lapa, el niño no consigue dormir y presenta alergia o escozor en la nariz. En el caso de los animales o pescados permitidos, de cualquier manera, deben ser soplados antes de ser consumidos.

Una vez que el muñoncito del ombligo haya caído, se realiza el ritual de purificación del recién nacido (*sichu jacatojo*). Éste se realiza en el río, e incluye la presentación del recién nacido a la comunidad, con cantos rituales y oraciones realizadas por el chamán, el abuelo o la abuela materna del niño. En el río se *sopla* al niño con tabaco y se esparce agua encima, además de pintarlo en varias partes del cuerpo con *onoto* o *caraña* para protegerlo de los malos espíritus. La ceremonia sirve también para proteger a las madres, ya que a las recién paridas *«las buscan los diablos»*. Afirma una entrevistada: *«Cuando el niño ya se le cae el ombligo, él no puede salir así nada más, tiene que hacer ceremonia, para que se pueda bañar en el río, porque*

si no se hace el ritual el niño sale enfermo. Para evitar eso, tiene que hacer ceremonia y cuando está grande, a diez o ocho meses ya le dan sus cosas y eso le hacen ceremonias».

En algunas comunidades ye'kuana donde la influencia misionera ha sido mayor, es común que esta ceremonia sea llamada «bautizo». De la misma manera, parece ser una innovación la realización de una fiesta al final del ritual, con yaraque o cerveza. Desde este momento, aunque los padres continúan por cierto tiempo con las restricciones alimenticias y de actividades (por ejemplo, las madres no pueden matar culebras), el recién nacido es integrado progresivamente a la vida familiar. El cuidado del niño es una tarea que la madre realiza con ayuda de las otras mujeres de la casa. A veces los primeros baños del niño o de la niña, después del ritual protectorio del río, se realizan con agua tibia rezada por el abuelo o un chamán para que no le de sarna o alguna otra enfermedad de la piel.

La alimentación del recién nacido es la leche materna, cuya salida y cantidad se favorece con la ingesta de lombrices o *yucuta* caliente por parte de la madre. Cuando llora, al niño recién nacido, antes de ser amamantado, se le da un poco de agua rezada con azúcar; sin embargo, ya el mismo día del alumbramiento, se le da la leche materna, después de haber dejado salir el calostro y haber limpiado el pezón con sal para que salga más leche. Cuando hay problemas de leche materna, se busca otra mujer que esté amamantando, especialmente entre las tías, para alimentarlo. Se dan también casos de niños que rechazan el pecho materno, mordiéndolo, así que se sustituye por leche en polvo, si se puede económicamente, o con papilla de frutas trituradas como cambur, batatas o plátanos verdes, cocidos y disueltos en agua y azúcar. Generalmente, la incorporación de otros alimentos suele ocurrir a partir de los tres meses de edad.

El nombre del niño es escogido durante el primer mes de vida, durante un almuerzo festivo que se organiza para este fin. Sin embargo, para la elección del nombre, ya desde antes se ha conversado con los parientes, particularmente los abuelos, abuelas, hermanos y sobrinos del padre, aunque se puede recurrir también a personas externas a la familia que se consideran sabios. La urgencia de dar nombres tempranamente al niño es explicada por una señora por el hecho de que *«cuando nacen, se dice que el diablo llama, antes de que lo llama el diablo lo llama el abuelo»*; lo que parece una

mezcla de creencias tradicionales y creencias de origen cristianas. A menudo, la atribución del nombre ye'kuana se realiza durante el ritual de purificación en el río, es decir, después de una semana de nacidos los niños, por lo que la fiesta de la purificación coincide con el almuerzo para la atribución del nombre. Veamos lo que declara un entrevistado sobre la elección del nombre: *«Lo elige su abuelo o su abuela, si el abuelo de un niño es sabio entonces él se encarga. Como ellos saben de aquellos personajes que existieron antes... Entonces son los nombres de esas personas, personajes que han existido, personas importantes. Generalmente aquí se está dejando de último el nombre ye'kuana, porque ahora más que todo aquí se está utilizando... Se nombran dos nombres y dos apellidos, algunos son primero criollo y segundo ye'kuana. La mayor parte no se está utilizando ahora, pero se usa como sobrenombre».*

De esta manera, se le asignan a los niños dos nombres, uno ye'kuana y otro criollo, privando el primero o el segundo en relación al contexto de uso o según el grado de desculturación del grupo local. A estos nombres se añade generalmente un apodo. Mientras que el nombre ye'kuana es atribuido sobre todo por los abuelos, el criollo es generalmente atribuido por la madre. El nombre puede ser la combinación de uno tradicional ye'kuana y uno criollo. Algunos ye'kuana tienen en su cédula de identidad, al lado del nombre criollo, su nombre tradicional; otros, aunque tengan un nombre tradicional, no lo tienen registrado en sus documentos legales. Sin embargo, es normal que dentro del grupo familiar todo ye'kuana sea nombrado a la manera tradicional.

Entre los nombres ye'kuana más frecuentes encontramos: Mekudhi, Yanôwa, Emeyinôwa, Wankeniwa o Yatacue. Algunos de estos nombres hacen referencia al universo mítico, pero también a plantas o animales del entorno natural, repitiéndose los más importantes dentro de las familias, de manera que de cada uno se pueda decir: *«este se llamaba así, esto así, ustedes son familia de fulano».* Por otro lado, los nombres criollos son derivados de acontecimientos actuales relacionados con personas consideradas importantes, como puede ser un visitante, un jugador de fútbol o un político cuyo nombre se ha escuchado en la radio. Encontramos así, nombres criollos como: Ermis, Frank, Eloina, Liseida, Lady, Disnoida, Eduardo, Beckham o Ronaldo, éstos dos últimos son nombres de jugadores de fútbol.

En lo que se refiere a los apodos, la atribución se realiza a partir de algunas características físicas o de comportamiento del niño o de la niña como, por ejemplo, «negra» por el color de la piel o «mono» por su comportamiento juguetón. Esto implica que, generalmente, esta atribución se realiza cuando los niños han crecido. En todo caso, los apodos pueden cambiar durante la vida de los individuos. Así, cada individuo puede ser identificado por tres nombres diferentes, a los cuales se puede añadir el apellido criollo, cuando se ha registrado su nacimiento en el municipio. Los apellidos son generalmente de tipo criollo. Por ejemplo, el hijo de uno de los entrevistados se llama *Bebeto*, como el futbolista brasileño, *Macunama*, que es uno de los atributos ye'kuana del sol, mientras su apodo es *Cûratây*, que es el nombre del saltamontes. Estos nombres son utilizados sobre todo fuera de la familia, los tradicionales dentro de la comunidad y los criollos sobre todo en las relaciones con la sociedad no indígena, ya que en el día a día de las relaciones familiares, los niños son llamados con el nombre que le corresponde dentro de la estructura del parentesco.

3. Etapas del desarrollo infantil

Las etapas del desarrollo infantil son identificadas a partir del crecimiento físico de los niños y de su capacidad progresiva para desenvolverse en la vida cotidiana según el dictamen de la cultura local: aprender a caminar, comer, hablar y relacionarse con los demás. Estas etapas son marcadas por rituales, sobre todo el inicial de atribución del nombre y purificación en el río y, más adelante, casi al primer año de vida, el ritual del *acai* (andadera), cuando se «rezan» los juguetes y se le protege del contacto con el suelo. Véase lo que dice la «Guía pedagógica Dhe'cwana/ Ye'kwana» (2002):

«Cuando el niño comienza a tener interés por la manipulación de objetos se le entregarán cuando hayan sido ensalmados. El momento en que se entregan los objetos y collares se denomina inñö'tädö/ inñü'tödü. Acai/akai es también ensalmada por un sabio utilizando el nombre sagrado yaduuma, igualmente se realiza otro ritual cuando el niño empieza a andar en el suelo, denominado nonoojo ajiimadö/ ajiimadü. Todo esto se hace con la finalidad de proteger el bebé. Cuando ha cumplido un año el bebé da sus primeros pasos y pasa a

la etapa de *mude'cä'cá/müde'kö'kö*. Aquí el niño aprende a llamar a su mamá y a su papá» (Autores Varios, 2002: 39).

Las etapas más marcadas ritualmente son la de los recién nacidos, en el río; la del *acai*, a los nueve meses o al año cumplido y, para las niñas, la llegada de las menstruaciones. Por otro lado, las marcas más evidentes, incluso de períodos fluctuantes, son las que atañen a los ornamentos, particularmente los amarres y las pinturas, las que tienen valor identificadorio y protectorio: collares, pintura de caraña y, sobre todo, amarre en las piernas, blancos y azules (*washu*). Estos amarres tienen también la finalidad de reforzar las piernas, sobre todo de las niñas, quienes tendrán que llevar el *catumare* en su cabeza. Es importante resaltar que los amarres tienen también una función estética, tanto que las muchachas los utilizan de colores brillantes para ir a las fiestas: *«Las mujeres tienen que pintarse más bonitas y los hombres solo se pintan una estrella de color negro o color rojo. La pueden utilizar dentro, es decir, primero la pintura negra y luego la pintura roja»*.

En lo que se refiere a la ropa, parece no haber distinciones entre niños y niñas, por lo menos hasta que llegan a los cuatro o cinco años. De hecho, hasta esa edad han pasado la mayor parte de su tiempo desnudos o con un pantaloncito no diferenciado entre los dos géneros. Desde este momento, comienza la diferenciación: en las comunidades más tradicionales, se comienza a utilizar el guayuco, de tela roja para los niños y de mostacillas trenzadas, para las niñas, aunque pueden utilizar también el rojo. Sin embargo, en la mayoría de las comunidades, actualmente se utilizan unos pantaloncitos cortos para los niños y un vestidito para las niñas. Explica un entrevistado: *«Se viste desde pequeñito, pero, generalmente al niño no le gusta la ropa, por lo menos el mío anda ahorita con ese pantalón, pero ese está ahorita con ese pantalón porque la mamá le dijo «póngase el pantalón», pero de resto ese anda por ahí enseñando lo que trajo al mundo, entonces como quien dice eso es mío y eso es lo que cargo yo»*.

No es fácil marcar las etapas de crecimiento de los niños *ye'kuana*, sobre todo porqué no hay marcadores fijos y, también, por las variaciones existentes entre los diferentes subgrupos regionales. Todos están de acuerdo en que al niño, en general, se le llama *Mude'kä'kä* y a la niña *Wodi*. El intento más interesante es, en este sentido el que ha sido llevado a cabo por

los compiladores ye'kuana de la «Guía pedagógica» publicada en 2002 con el auspicio de UNICEF, la Dirección de Asuntos Indígenas (MED). En esta, encontramos un gran número de definiciones que se superponen ya que se utilizaron criterios diferentes de percepción de las etapas: la capacidad de caminar o hablar, las actitudes frente al trabajo, la asunción de responsabilidad y la llegada de las menstruaciones, entre otros.

Por otro lado, durante el taller de evaluación de la etnografía que nuestro grupo de trabajo realizó con líderes, maestros y maestras ye'kuana en Puerto Ayacucho, la discusión fue muy viva, y los integrantes de las mesas de trabajo no se pusieron de acuerdo sobre los nombres de las diferentes etapas, a parte de algunas definiciones generales, no marcadas por la edad sino por las habilidades. El cuadro que sigue indica los términos más comunes para indicar las diferentes etapas.

Etapas	Niño	Niña
Recién Nacido	<i>Ennuwenokä</i> <i>Dhamwakä</i>	<i>Ennuwenükö</i> <i>Woodicha</i>
Desde que se le cae el ombligo hasta que comienza a caminar	<i>Shiichu'cä</i>	<i>Siichu'kwö</i>
Desde que comienza a caminar hasta que ayuda en el trabajo	<i>Mude'kä'kä</i>	<i>Mude'kö'kö</i>
Desde los 6 años, hasta los 12	<i>Yanwa/Dhanwa</i> <i>Yojimadhô</i>	<i>Woodi</i> <i>Ajichucô</i>

Como puede verse, no se trata de rupturas rígidas, sino que se identifican largos períodos caracterizados por el crecimiento y la capacidad de autonomía. Son cuatro etapas, relativamente fluidas, a la cuales siguen otra dos, por lo menos, la del hombre y mujer adultos (*Inchomo*, *No'samo*) y del anciano y anciana (*inchomo'cä*, *No'samo'kä*).

4. Cuidados corporales

El cuidado tanto de niñas como de niños pequeños, es una tarea femenina que involucra principalmente a la madre y, en segundo lugar, a las otras hijas, a la abuela, si vive en la misma casa, o a las hermanas de la

madre. Para estas últimas, se trata de una ayuda recíproca, ya que éstas son a la vez ayudadas por las mujeres de la casa cuando tienen hijos pequeños. El padre participa solamente cuando hay necesidad como, por ejemplo, cuando no está la madre u otras mujeres de la casa. No parece que sea una tarea que éstos rechazan, sino que no les incumbe directamente. Por otro lado, cuando el hijo es varón, es normal que el padre a veces lo lleve consigo para bañarse en el río. Para las niñas es la madre y las otras mujeres de la casa las que continúan ocupándose de ellas hasta que pueden cuidarse por sí mismas.

En el caso de los niños menores de un año, la limpieza corporal se realiza normalmente tres o cuatro veces al día. En este sentido, para los niños que no caminan todavía se utilizan unos pañales hechos de tela suave o comprados en las tiendas criollas, sobre todo cuando hay dinero, como es el caso de las familias de maestros, enfermeros y empleados municipales. La limpieza se realiza en la casa o en el patio, con agua traída del río, a veces calentada un poco, sobre todo para los niños de pocos meses, para lo que se utilizan contenedores grandes de plástico. El hecho de lavar al niño en la casa está relacionado también con el miedo de que el baño en el río pueda enfermar tanto a la madre como al niño. Esta prohibición tiene que ver sobre todo con los peligros de ataques espirituales, por ejemplo de los *mawari*, aunque claramente tiene una base material de referencia, sobre todo para el niño, ya que el agua fría del río puede producir resfriados con facilidad.

La limpieza corporal de los niños de tres o cuatro años en adelante se realiza generalmente en el río, donde son llevados por los padres o por las hermanas que van allí para lavar la ropa o los utensilios de cocina. En estos casos, se utilizan pequeñas totumas para echar el agua en la cabeza y jabón para limpiarse. En muchas ocasiones van grupos de niños mayores de cinco o seis años, sin compañía de adultos, a bañarse en el río y los que saben nadar se lanzan directamente en él, después de quedarse en la orilla donde el agua es baja, para enjabonarse. Generalmente el baño se realiza en la mañana y antes de acostarse, mientras que los más pequeños pueden ser lavados también después de comer, hacia mediodía. De cualquier manera, sobre todo en los días sin clases, es común ver grupos de niños y niñas bañarse en el río a cualquier hora.

Una vez que los niños comienzan a caminar no llevan pañales, lo que implica que pueden evacuar en cualquier sitio. Esto puede favorecer la limpieza corporal, pero crea un problema higiénico en la casa. Como dice una señora, *«tiene que llevarlo afuera para enseñarlo, al baño, por ejemplo, yo puedo llevarlo al niño cuando ya camina, si no camina no. Se puede dejar allí en el patio y después tu lo botas»*. De allí que, el aprendizaje del control de los esfínteres es muy temprano, aunque hay que esperar a que cumplan los dos o tres años para que aprendan a hacer sus necesidades fisiológicas en algún lugar fuera de la casa, siendo hacia los cuatro años cuando ya saben claramente que para excretar tienen que ir al monte o hacerlo en la letrina, si existe. No pasa lo mismo con la orina y, de hecho, es normal ver a los niños orinar al lado de la casa sin problemas.

En lo que se refiere a la enseñanza del cuidado corporal, vale en general como tendencia lo declarado por uno de los entrevistados: *«lo enseñamos afuera, que salga afuera que no haga las necesidades en la casa, por lo menos los hijos míos son muy cuidadosos, ellos mismos se enseñan y la mamá. Hay algunos que no se preocupan, no le paran bolas a eso, pero en mi casa nosotros vivimos muchas cosas, yo he estudiado mucho, en mi casa los cuido yo; yo no dejo entrar personas en mi cuarto y esas cosas, así yo enseño a los hijos míos, que no toque las cosas ajenas, igual su mamá, así nosotros los acostumbramos»*.

Es importante resaltar que, sobre todo por influencia de la escuela, los niños y niñas mezclan principios higiénicos tradicionales con otros de origen criollo, como es el caso de la limpieza de los dientes: tradicionalmente se utiliza un palito, pero actualmente las nuevas generaciones utilizan un cepillo con crema, cuando la hay. De cualquier manera, la mayor parte de las familias no cuidan particularmente este aspecto de la limpieza personal. A los niños, generalmente, no se les permite comer gusanos antes de cumplir los tres años de edad, de esta manera, se dice, su dentadura será más fuerte.

Para el primer corte del cabello se espera que la madre haya vuelto a tener sus menstruaciones y, de cualquier manera, puede pasar entre cinco meses y un año antes que se tome la decisión. Este primer corte se realiza durante la ceremonia del *acai* (la andadera) que consiste en un largo ritual para favorecer el comienzo de la etapa *mude'kä'kä*, en la cual el niño y la niña hacen el primer contacto directo con la tierra y pueden caminar solos

sin peligro. A lo largo de la ceremonia, mientras el abuelo realiza el ritual rezando, la abuela y la madre preparan al niño o a la niña, poniéndoles sus collares y entregándoles sus juguetes, siendo una de ellas la que corta las puntas del cabello dándole forma redondeada alrededor de la cara, según la manera característica ye'kuana. En otras versiones del ritual, es el abuelo quien corta el cabello la primera vez, durante la misma ceremonia. A partir de este primer corte, se continuará cortando el cabello periódicamente, sobre todo a los niños, según sean las exigencias, siendo la madre, la abuela o el tío quienes se encarguen de la tarea, o alguien de la familia a quien se le reconozca que sabe cortarlo. Es interesante notar que a menudo se ve a los padres peinar a los niños, lo mismo que las madres o las abuelas a las niñas, sobre todo por la mañana o después del baño en el río. El momento preciso para realizar este ritual, según lo señalado por los ye'kuana, es cuando el niño se hace más vivaz e interacciona con los adultos que le rodean (les sonrío, o intentan agarrarlos).

Las niñas, salvo casos particulares, tendrán un segundo corte ritual durante la iniciación relacionada con la llegada de la primera menstruación. Después de este corte ritual, la mujer ye'kuana lleva el pelo largo y raramente se lo corta. Menos ritualizado es el corte de las uñas de los niños, aunque generalmente se afirma que a los niños pequeños no se les deben cortar por lo menos hasta que cumplan un año de edad, si no después no crecerá mucho ni engordará. Cuando se realiza el corte, no debe ser ni con cuchillo ni con tijera sino con las mismas uñas de la mamá. Por otro lado, no es este un cuidado al cual los mismos adultos prestan mucha atención; sólo se limitan a cortar con los dientes o con un cuchillo algún pedacito de uña que les estorba.

Finalmente, por lo que se refiere a los problemas con los parásitos intestinales, relativamente comunes entre los niños indígenas, se utilizan algunas yerbas, como *adhamajana* (uña de gato) o piña verde, que las mismas madres o abuelas preparan. Cuando la situación se hace más grave, se recurre al saber del chamán o del enfermero de la comunidad. Para los parásitos externos, como los piojos, generalmente son las madres o las abuelas las que proceden a la desparasitación, aunque es posible observar casos de niños con el cabello cortado al rape para favorecer la eliminación de estos insectos.

5. Alimentación de los niños

La leche materna es la alimentación básica de los niños recién nacidos, así como en los meses sucesivos. Para mantenerla constante y sin problemas, como ya dijimos, los padres se someten a un «ayuno», que puede durar hasta seis meses o más, lo que contribuye también al desarrollo y a la salud de los niños. En verdad, más que de ayuno, se trata de una dieta especial que excluye algunos animales que la cultura local considera estrechamente relacionados con el mundo espiritual. En este sentido, se reafirma la fuerte relación que existe para los ye'kuana entre padres e hijos, tanto que la transgresión alimenticia puede influir sobre los más débiles, es decir, los niños pequeños. En el caso específico de la madre, se aconseja comer lombrices, algunos pescados, como la guabina, y la siempre presente *yucuta* caliente, para favorecer la producción de leche.

Solamente si hay problemas con la lactancia materna, al niño se le dará leche en polvo o, como vimos, se buscará otra mujer para amamantarlo. A los cuatro o cinco meses, se comienzan a asociar a la dieta láctea caldos de aves, pescados o vegetales, pero no de carne por ser considerados pesados para los niños. Es interesante notar que algunos entrevistados hicieron hincapié en el hecho de que a los niños pequeños no se les da de comer lombrices.

El otro rubro alimenticio que acompaña a la leche materna está representado por los vegetales y las frutas, sobre todo cambur, plátano cocido, topocho, harina de plátano y *yucuta* caliente. Los cambures, machacados en agua, son a menudo suministrados con teteros, aunque hay muchos niños y niñas ye'kuana a quienes no les gusta. La diferenciación del tipo de comida es progresiva desde el primer año de vida: *«después de que tenga un año y medio se deja comer algunas comidas, por lo menos, no son aquellos animales grandes, por lo menos, algo sencillo, gallina de monte, eso es bueno para niños, gallineta, también las palomas, pavas; cangrejo es bueno también para niños, este puede comer cangrejo, hay algunas madres que no dejan comer tan temprano. Cangrejo es rico, le gusta también».*

Durante el primer año de vida, la leche materna es utilizada no sólo para nutrir a los niños sino también para calmarlos cuando lloran por motivos diferentes del hambre, como malestar. En estos casos, se utilizan a

menudo unos cantos para calmarlos, que también sirven para dormirlos. Por otro lado, en este contexto, los chupones de plástico de origen criollo no son muy comunes.

El destete se realiza en edad variable, desde uno hasta tres o cuatro años de edad, dependiendo, sobre todo, del nacimiento de otros hijos durante ese período o la pérdida de leche materna por alguna enfermedad. Como dice un entrevistado, riéndose, *«hay unos que duran un año, dos años, tres años. Por lo menos, mi hermana estuvo hasta cinco años con la teta, ya estaba grande y todavía tomaba teta. Depende, porque algunos que no tienen hermanitos, ellos toman bastante»*. Por otro lado, algunas madres indican que después del primer año, cuando los niños comienzan a andar solos, la dejan progresivamente por sí mismos, o se acostumbran a estar sin ella cuando las madres van al conuco y dejan el niño con la abuela. Otro entrevistado aclara mejor este proceso: *«Yo, por lo menos, he visto que hay niños que les dan pecho hasta que cumplen tres o cuatro años, yo tengo un sobrino que tiene ahorita como seis años y todavía se le pega a la teta de la mamá, bueno es el último, no?. Pero en el caso que yo te cuento de los míos, ni siquiera la miran. Ellos se alimentaron con cambur, así yucuta y todo eso, a la edad de un año ya comían, por lo menos aves, gallineta de monte... No todo tipo de alimentos tampoco, sino algunos alimentos de caza, pero ya después de que tiene una edad como este...»*. Algunos ye'kuana han manifestado que existen métodos más efectivos para el destete como untar los pezones con excremento de gallina o con limón.

A partir del primer año, los niños comienzan también a comer solos, aunque hay siempre algún familiar que los ayuda, sobre todo la madre, el padre y los hermanos mayores. A los dos años ya los niños comen solos, aunque bajo la atención de los adultos, quienes cuidan que no se ahoguen. Durante el crecimiento, la dieta de los niños se parece cada vez más a la de los adultos, e incluye carne de animales de caza, peces, aves y mañoco, aunque en el caso de algunos animales de cacería, como lapa, danto o venado, hay que «rezar» la comida para que no haga daño. De cualquier manera, se trata de alimentos que los niños comienzan a comer hacia los cinco o seis años de edad, cuando ya no es necesario rezarlos. En este sentido, cuando los adultos comen los animales citados y los niños menores de esa edad quieren probarlos, reciben una negación explícita y, de hecho,

la comida de los niños se prepara separada de la de los adultos, sobre todo por el sabor fuerte de algunas especias ye'kuana como el ají picante.

Por otro lado, una vez que los niños extienden su ámbito de desplazamiento, buscan por su cuenta fruta para comer, sobre todo cuando están con los padres en el conuco, y llevan siempre un poco de mañoco en los bolsillos. Entre las frutas más buscadas se encuentran cambures y mangos, que a los niños les gustan mucho. Dice una señora: *«piña, caña de azúcar, lo que comen los niños pues. Nuestra abuela y nuestros padres sembraron muchas frutas por el conuco, que son guama, cambur, plátano, lechosa, esas cosas. Con la caña de azúcar, las niñas se van alegres con sus madres para el conuco porque van a comer caña allá y algunas cosas de piña y ellos llevan catumare para traer esas cosas»*. Otra fruta muy buscada por los niños es el *cacaju*, del cual chupan la pepita dulce (*cadawai*). Como todos los niños, también a los ye'kuana les encantan los dulces criollos como chocolate, caramelos y chupetas, lo que a menudo produce problemas dentales y, de hecho, se observan muchos niños con caries.

Una fuente importante de proteínas para los niños que se desplazan libremente y en grupo, son los bachacos. El más buscado es un bachaco grande marrón (*suunamo*), de sabor picante, al cual le quitan la cabeza y las patas, comiendo el resto del cuerpo; también los reúnen dentro de envases plásticos y los llevan a la cocina, donde los colocan sobre el budare para tostarlos. Cuando ya están tostados y crujientes, toman un pedazo de cazabe y se lo comen junto con los bachacos. La recolección de los *suunamo* se realiza buscando un árbol cerca de la casa, abriendo varios orificios en la tierra a la altura de las raíces con unos palos pequeños, luego introducen sus manos y los sacan para guardarlos en contenedores de plástico o dentro de sus camisas, las cuales doblan para que no se escapen.

Finalmente, la distribución de las comidas de los niños durante el día depende de su edad. A temprana edad, los niños comen cuando sienten la necesidad, de allí que la madre está pendiente, tanto de día como de noche. Como dice una madre, *«los niños comen todo el tiempo y toman teta todo el tiempo, todo el día y toda la noche»*. Una vez que crecen, siguen la pauta de los padres, es decir unas tres o cuatro veces al día, dependiendo de si se encuentran en la casa o con los padres en el conuco. Por otro lado, la afirmación general es que los niños comen *«todo el tiempo, porque piden*

pues, cada ratico, como si fuera fastidioso, lo piden cada ratico... Quiero comer otra vez». En este sentido, hay siempre cazabe en la casa con el cual se «puede matar el hambre», además de poder recurrir a las frutas silvestres y algún pescadito, cuando ya saben pescarlo. Por esto, entre otras razones, no se encuentran muchos niños desnutridos en las comunidades ye'kuana, sobre todo en las más alejadas del mundo criollo.

6. Desplazamientos

Hasta que el niño o la niña no tengan autonomía de movimientos, es la madre la que principalmente los carga, en la faja tradicional. Sin embargo, en las comunidades ye'kuana es común ver a muchachitas y hasta muchachitos llevando a sus hermanos menores que todavía no saben caminar. Lo mismo pasa, en caso de necesidad, con la abuela o las hermanas de la madre, una de las cuales puede ser también una segunda esposa del marido. En este sentido, se mantiene vigente todavía lo escrito por Walter Coppens en 1981:

«La madre, aun cuando trabaja en el campo, siempre lleva el niño consigo, ya sea a la espalda, a la cadera o sosteniéndose la misma criatura, agarrada fuertemente con ambas manos a la frente de su madre y apoyada en sus espaldas. Cuando no lleva el niño en sus brazos, la madre coloca a la criatura en un porta-infantes de tela o de algodón, siendo este último artículo de importación pemón. Si un trabajo demasiado pesado no le permite llevar al niño, suele dejarlo con su madre o con una de sus hijas menores, quienes desde temprana edad se encargan de los hermanitos, entonando en estas ocasiones delicadas canciones de cuna» (Coppens, 1981: 82-83).

Generalmente los niños pequeños gatean por la casa, bajo la atenta mirada de la madre o de otros miembros de la familia, aunque no se trata de una vigilancia demasiado estrecha. El ámbito de desplazamiento de los niños menores de un año es fundamentalmente el espacio central de la churuata, donde siempre hay quien los cuide; o la casa unifamiliar, incluyendo el caney donde se realizan gran parte de los trabajos femeninos. Cuando la madre sale, si no tiene a quien confiar su hijo o hija, lo lleva consigo sin problemas, aun cuando se afirma que los niños de pocos meses no deberían salir de la casa.

Cuando gatea por la casa, el niño intenta levantarse por sí mismo, recibe ayuda de la madre o de algún familiar, sobre todo de las hermanitas. Se afirma que existen «matas», como la *sidhuantö*, que se aplican en las rodillas para que los niños y niñas aprendan a caminar más rápido. Este aprendizaje, que se da hacia el primer año de edad, ha sido preparado con el uso de la andadera de madera, que permite a los niños estar en posición erecta y patear el suelo. Sin embargo, aunque aprender a caminar permite al niño ampliar su radio de acción, la familia cuida mucho de él hasta por los menos los dos o tres años de edad. Se trata de desplazamientos cercanos a la casa y bajo la vigilancia de los parientes: *«Cuando ya tenga fuerza de caminar puede salir al patio de su casa, pero no afuera, porque a veces pasa algo por ahí si sale afuera, yo, por lo menos, no los dejo salir afuera porque puede pasar algo por ahí, puede caer, puede pasar algo con él»*. Es afirmación común que a los cinco años ya el niño y la niña se mueven libremente dentro de los límites de la comunidad: *«Cuatro o cinco comienzan, sus compañeros son los kinder, se van con sus amiguitos, amiguitas por ahí, otros por allá. No los dejan siempre, sino a veces, los dejan jugar, mayor parte el niño no lo dejan salir todavía, a los diez años pueden irse a ver las construcciones de las casas y participar recogiendo las palmitas, diez o doce años porque ya son grandecitos»*.

Es importante resaltar que la presencia de preescolares y escuelas primarias implica una rutina diaria en los desplazamientos de los niños, quienes pasan una parte del día en estos espacios diferentes de la casa familiar. De alguna manera, esto les permite una mayor autonomía, además de una experiencia de socialidad diferente de las tradicionales, relacionadas con el juego y los viajes al conuco en compañía de los padres. Por otro lado, la presencia de los niños en casas ajenas no es particularmente alentada, salvo cuando se trata de parientes cercanos, como abuelos, tíos y tías.

Mientras crecen, los niños se reúnen cada vez más con compañeros de la misma edad, sobre todo para realizar actividades lúdicas, tanto dentro de la comunidad como en el río cercano, donde se bañan y juegan. Estos grupos de edad, bastante diferenciados por género, comprenden tanto primos como otros niños de las casas vecinas, aglutinados también por la asistencia al mismo curso escolar. A partir de los diez u once años, la integración del muchacho es cada vez mayor en las actividades laborales.

Se les da una mayor responsabilidad y tienen mayor radio de desplazamiento autónomo hacia zonas como el río (para pescar) o el conuco. Para las niñas la situación se presenta de manera diferente, ya que su integración a las labores de la madre en la casa no le permite una ampliación muy grande de su radio de acción, aunque frecuentando la escuela se mueven actualmente con mayor libertad en el espacio de la aldea.

7. Actividades lúdicas

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

El ritual de entrega de los juguetes está incluido en la ceremonia del *acai* (la andadera) que se realiza más o menos a los seis meses de nacido, marcando el paso de una etapa de desarrollo a otra. La ceremonia, que puede durar todo un día, comienza con la preparación de los adultos y los hermanos del niño. Es la madre quien pinta con *tununu* la cara de los otros hijos y la propia, mientras que lo mismo hacen la abuela y las tías con el niño que va a ser el centro de la ceremonia. Son estas mujeres las que ponen en una *waja* (cesta) los objetos que se utilizarán durante el ritual, como peine, tijera, cepillo y el *tununu*, junto a los objetos que se le entregarán al niño o a la niña: un juego o dos de caracoles amarrados (*memü*), totumas pequeñas, collares y un pequeño palo tallado (*akajä*). Si la familia vive en el *attä*, la churuata comunitaria, el ritual se realiza en el espacio central (*annaca*), si vive en una casa unifamiliar, se realizará en el caney externo a la casa, allí donde normalmente se desarrollan los trabajos femeninos.

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

de la casa con sus hermanitos, y tienen la función de enseñarle a ella como tratar al niño y lo que debe enseñarle. En el ritual participan tanto la familia como vecinos y parientes invitados por los padres. Una vez concluida la primera fase, se trae al niño o a la niña desnudos y las tías y la abuela los peinan, les cortan el cabello y les colocan los collares rituales rojos y amarillos en el cuello y cruzados en el pecho. En cada una de las muñecas les amarran una larga cinta de mostacilla blanca que tiene una semilla de color negro (la tía pone la de la muñeca derecha y la abuela la de la izquierda). La tía pinta la cara del niño o niña con *tununu* «rezado», dibujando figuras tradicionales con valor espiritual, lo mismo que hace la abuela con el resto del cuerpo, pero con *wishu*, una resina de color rojo. Finalmente el abuelo cuelga el *acai* que el mismo construyó, mientras la abuela fija la tela en la parte interior de la andadera. El abuelo continúa rezando, después de poner una hoja de *wooi* (planta chamánica) debajo del *acai*, siempre rezando y soplando. Después de haber introducido al niño o a la niña en la andadera, las tías cuelgan sobre él o ella los caracoles de diferentes tamaños (*memü*) que hacen mover y chocar para distraerlos. En algunos casos, se añaden también unas taparitas y juguetes de origen occidental. La ceremonia continúa como una pequeña fiesta, con abundante *yarake* y comida.

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

A partir de la realización de la ceremonia del *acai*, y mientras el niño o la niña comienzan a aprender a caminar, pueden utilizar juguetes sin problemas, ya que han sido protegidos contra los peligros espirituales de su uso. Los caracoles para jugar se encuentran en los conucos y en las montañas, y son los mismos padres quienes, cuando los encuentran, los recogen para traerlos a los niños. Junto a los caracoles, los niños pequeños

juegan con pequeñas totumas cortadas y con algunos juguetes de origen occidental, como muñequitos o carritos, los niños, y muñecas, las niñas. Hay que resaltar que las muñecas pueden ser elaboradas también por las madres, a partir de viejos trapos y dependiendo de su creatividad, más o menos adornadas a la manera tradicional, con cuentas de vidrio y semillas. Sin embargo, se afirma que el uso de muñecas es de introducción más reciente.

Aunque los niños con frecuencia juegan solos, por ejemplo con pelota o haciendo dibujos en el piso, los juegos que más los atraen se realizan en grupo: cazar pajaritos con la cerbatana o con pequeños arcos y flechas, jugar fútbol, a la lucha o con metras; mientras que las niñas juegan juntas con las muñecas o a la «familia», reproduciendo las actividades de las madres. En este sentido, muchos de los juegos de los niños tienen carácter imitativo, tanto de las actividades de la madre como de las del padre. En el caso de las niñas, estas características parecen más marcadas, también porque se quedan más tiempo cerca de la madre y de la abuela mientras que éstas realizan los trabajos domésticos como, por ejemplo, rallar yuca, exprimirla en el sebucán y cocer las tortas de cazabe o el mañoco. Las niñas, más o menos controladas por la abuela, imitan las mismas actividades con pequeñas herramientas domésticas, integrándose así poco a poco al trabajo de la mujer adulta.

Hay juegos que les gustan más a las niñas que a los niños y viceversa. Una señora explica las preferencias de las niñas: «*Les gusta el voleibol, lápiz, pero los maestros ya lo prohibieron; yakocä es cuando juegan a casarse, juegan con los niños, que si hijo, nieto, abuelo, así. Yakocä significa cuñada, memü [caracoles] le gusta jugar también*». El juego de *lápiz* consiste en hacer una figura en la tierra en forma de cuadros consecutivos donde se salta en un solo pie, evitando tocar una piedrita lanzada anteriormente a uno de los cuadros, hasta llegar al final y regresar sin dificultades. Sin embargo, realizar o no un juego no depende solamente de las preferencias individuales, sino que el grupo social local, sobre todo las familias, funcionan como grupo de presión informal para que niños y niñas se dediquen a actividades lúdicas consideradas más características de cada género. La misma señora recién citada aclara este tópico: «*Los niños no pueden jugar juego memü, porque no es permitido, solamente las niñas pueden jugar. Los niños juegan con las niñas lápiz, toshi, que es como voleibol, también juegan las niñas y los niños. Zaranda*

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

Los objetos que los niños utilizan para el juego derivan en gran parte del mundo de los adultos, con excepción de casos especiales como las pelotas de hojas de maíz o las muñecas, construidas por las madres. Por otro lado, las pelotas son fabricadas a veces por los mismos niños, así como lo explica una madre: *«más que todo [juegan] con la pelota que ellos mismos hacen, rompen el cuaderno y hacen esto, una bolsa una liga y una hoja, eso lo aprenden por ahí. Pueden jugar también como si fueran una familia y así juegan»*. De la misma manera, se divierten mucho realizando figuras con el barro, que utilizan para juegos imitativos de las actividades del hogar o a la familia. Los juguetes tradicionales son construidos por los padres o los abuelos, como por ejemplo, los pequeños arcos y flechas que los niños varones utilizan. De cualquier manera, en la actualidad se encuentran también juguetes de origen occidental que, de cierta manera, son un índice de estatus de la familia, ya que son comprados en centros criollos y expresan una disponibilidad de dinero que no todos tienen.

En el caso de los caracoles, se trata de objetos que los niños y niñas pequeños utilizan primordialmente para distraerse con el ruido que hacen, es decir, se presta para ser un juguete utilizado de manera solitaria. Sin embargo, los mismos caracoles sirven también para un juego más complejo, que toma el nombre mismo del caracol (*memü*): se trata de un juego que se realiza en grupo (por lo menos dos personas), realizado encima de casillas dibujadas en el piso en forma de espiral, marcando las diferentes posiciones. Las casillas se recorren por turno con un sólo pié, cayendo en la última con los dos pies juntos. En cada casilla se deja un objeto, mientras que en otras, dependiendo de la posibilidad ganada, se construye una casita. Gana y puede descansar el que más casitas construye.

Un juego tradicional muy practicado es una especie de voleibol con una pelota llamada *toshi*, hecha de hojas de plátano. El juego consiste en lanzarse la pelota y rebatirla con la mano abierta. Otro juego tradicional es el *odbôkô washûtanô*, que consiste en darse nombres de animales, como venados o danto, y el nombramiento de un jefe de cada manada. El juego se realiza con la persecución de un bando por el otro. Es importante resaltar que este juego tiene un origen mítico, fue el héroe cultural *Wanaatu*, enviado por *Wanaadi*, el espíritu supremo, quien lo jugó por primera vez en una comunidad ye'kuana (cf. Autores Varios, 2002: 133).

Un juego masculino realizado a menudo por los niños desde los cinco o seis años es el *wataajäiñä*, que consiste en probar quien es más fuerte entre dos participantes, tumbando el adversario. Existen dos versiones, de las cuales la más ruda es llamada *wotonejaanä*, realizada por los jóvenes. Una variante, con connotaciones de género, es la realizada entre niños y niñas durante las fiestas o en los trabajos comunitarios del conuco: el *wasse'jöje wö'dünö*. La competencia consiste en una pelea ritual donde se representa al varón que llega con cacería y sufre el ataque de una mujer que intenta arrebatársela, demostrando así su fuerza. Generalmente, los hombres son sorprendidos cuando llegan de caza por las mujeres, quienes los persiguen para la lucha ritual y los untan en la cara y algunas partes del cuerpo con un barro que contiene lombrices de tierra.

Muy citado es el juego de *dama*, jugados por adultos y a veces por los niños en grupos mixtos, que consiste en cubrir con un pañuelo los ojos de uno de los participantes, mientras los otros esconden algunos objetos de la vida cotidiana que el niño vendado tiene que encontrar. Damos la palabra a una señora que nos explica el juego: «*Algunos juegan a dama. Le hacen una venda aquí en la cabeza, le dan vuelta, ponen una bota por allá, tiran la otra hacia allá, otra allá, un pantalón allá, una camisa hacia acá, la escopeta pa'llá, los cartuchos por allá y eso tiene que conseguirlos así. La mujer también es así, las muchachas, una falda por allá, otra bota por allá y un catumare... Ellos tienen que conseguir las botas y los cartuchos y la escopeta y los pantalones, todo. Después cuando consigue la escopeta y todo, después llama a la muchacha la agarra y después van. Cuando consiguen todo termina*».

En general, los niños aprovechan cualquier momento para ponerse a jugar, tanto solos como en grupo, sobre todo durante los primeros cinco o

seis años de vida. Cómo dice una señora, juegan «*lo que ellos quieran*»; lo que es confirmado por un padre: «*bueno, yo veo que los niños desde que se levantan en la mañana y eso es echando broma todo el día, se levantan y es a bañarse y se mantienen así todo el día, jugando, invitan a los adultos, se meten en la cocina y comen cazabe*».

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

Una vez que han alcanzado los cinco o seis años, se reúnen, sobre todo los varones, para jugar en zonas donde hay árboles. Cuando salen los *sunamu* (bachacos culones) se juntan para atraparlos y llenan contenedores con ellos, les quitan las alas y las patas y los mastican. Mientras están reunidos cuentan chistes y hacen bromas, divirtiéndose mucho. De la misma manera, todos los niños, incluyendo los que ya no lo son tanto, pasan bastante tiempo libre jugando fútbol o futbolito. Es el juego favorito de todos los ye'kuana y todos hablan del fútbol y de los jugadores y hasta se hacen campeonatos inter-comunidades.

Como hemos visto en los ejemplos citados, gran parte de los juegos de los niños ye'kuana se realizan en grupos mixtos, sobre todo entre hermanos y hermanas, hasta los cinco o seis años; y, después de esa edad, progresivamente se determina una efectiva separación por género. De hecho, a parte de los juegos mixtos organizados por los maestros y maestras, raramente se ven muchachos jugando con muchachas. Es interesante citar la respuesta que un niño de 11 años dio a la pregunta de por qué los niños no juegan con las niñas: «*Porque ellas son niñas y nosotros somos varones*». Insistiendo sobre las motivaciones que los adultos le dan a los niños, el

mismo respondió: «*porque después las niñas se acostumbran a jugar con los hombres*», manifestando la naturalización de la norma cultural.

Los grupos que se forman, tienen la tendencia a ser homogéneos en relación a la edad, aunque los más pequeños intentan unirse a los grupos de mayor edad, lo que se realiza en parte después de los seis años. En este sentido, no se ve con buen ojo que los niños jueguen con los adultos, sean estos familiares o no. De cualquier manera, los padres dedican un tiempo a los niños, jugando con ellos, cuando son muy pequeños.

Los compañeros de juego de niños y niñas son los hermanos y los primos que viven en la misma churuata o en casas vecinas. En el caso de los varones, una vez que se amplía su área de juego, se encuentran también grupos de amigos no necesariamente parientes, incluyendo también niños sanema, donde hay familias de este grupo étnico que viven más o menos integradas en comunidades ye'kuana o que están de visita. Esta mezcla étnica en los juegos se realiza sobre todo en la escuela, pero, de cualquier manera, el recelo que sienten los ye'kuana hacia los sanema se mantiene también en estos casos.

Hay juegos prohibidos para los niños pequeños porque considerados peligrosos y que se intenta reprimir, sobre todo por los peligros que entrañan para la futura personalidad de los niños o para la comunidad toda. Por ejemplo, hay muchas familias que prohíben a los niños jugar al escondite, «*porque si juegan con eso, esa persona puede ser maligna, puede robar*». De la misma manera, se piensa que jugar al escondite puede entrañar peligros, ya que pueden llevárselos los *Canaimas*, espíritus malignos que se cree enviados por los pemón. El *Canaima* es un espíritu de origen pemón y makuxí que adquiere realidad en el ámbito interétnico como mecanismo articulador de la distancia étnica y que es utilizado, entre otras funciones, para asustar a los niños.

Otro juego que tiene que ver con figuras míticas y que involucra grupos de niños y niñas, consiste en ponerse una máscara de *Majaamö* o *kutaamä*, seres salvajes que viven en las cuevas, para espantar con ella a los otros niños. Este juego se puede realizar en las tardes pero no en la noche, ya que puede ser peligroso para los niños. De la misma manera, el lanzamiento del aro puede causar la llegada de *Mas'shiquiidi*, un espíritu a quien le gusta robar los pollos y gallinas de la comunidad (cf. Autores Varios, 2002).

8. Relaciones dentro y fuera de la familia

Las relaciones de los niños pequeños se dan casi exclusivamente dentro del núcleo familiar y de la familia extensa, en este orden, sobre todo cuando la familia vive en la churuata tradicional, donde conviven varios núcleos familiares. Sin embargo, esto vale también cuando se trata de casas unifamiliares, sobre todo por el hecho de que la familia extendida en parte mantiene, en su línea materna, la cercanía espacial. Así, las tías del niño o la niña viven generalmente en casas cercanas, lo que les permite frecuentarlas con relativa facilidad, sobre todo cuando pueden deambular de manera autónoma.

Por esto, como es obvio, las primeras relaciones de los niños son con sus padres, aunque es explícita la afirmación que se relaciona con *«los que están en su casa, más con su mamá y con su hermano y hermana, porque el niño se va con su mamá, con su hermano en cuanto al juego, siempre están imitando hermana y hermano»*. Aparte de los hermanos, y hasta por lo menos los dos años de edad, los otros parientes que los niños frecuentan a menudo son las tías y la abuela materna, lo que incluye a los primos con quienes juegan a menudo.

La relación con la madre es caracterizada por el cariño, así como con el padre, aunque esta última es un poco más distante y menos emotiva. En este sentido, se reafirma que la relación del padre con los hijos pequeños es más distante también porque el *«siempre está afuera trabajando»*. Esta relación está más caracterizada por las indicaciones de comportamiento y la transmisión de saber, así como indica un niño de once años: *«nos enseñan, nos explican, dicen que no debemos agarrar las cosas ajenas, si estuvieras en la ciudad te ponen preso, me dice mi papá, por eso es que yo no agarro las cosas ajenas»*. De hecho, el mismo niño expresa claramente que lo que le gusta de la relación con su padre es *«cuando salimos de cacería, a matar pescado... Cazar cosas, disparar la escopeta algunas veces»*.

La relación entre hermanos es muy fuerte, determinada sobre todo por el hecho de que los mayorcitos cuidan de los menores, sustituyendo a menudo a la madre al momento de darles la comida y hasta bañarlos. De la misma manera pueden llevarlos «a pasear» o juegan con los más pequeños, mientras que entre los más crecidos se trata de juegos más paritarios que

pueden también desembocar en peleas, aunque no es común. Es importante resaltar que, al crecer, los niños tienden a reunirse por edad y género, lo que implica un progresivo alejamiento entre hermanos y hermanas, proceso alentado por el mismo grupo familiar.

Fuera de la familia nuclear, la relación más estrecha de los niños y niñas es con los abuelos, sobre todo la abuela materna cuando son más pequeños: *«...su mamá también siempre se va pal conuco. Sobre todo siempre los niños se quedan con su abuela. Se dejan con su abuela. Yo creo que la abuela lo cuida más que su mamá, creo yo, porque uno va pal conuco y puede dejarlos, cuando un niño tiene dos o tres años puede dejarlo allí con su abuelita»*. En este sentido, es común que algunos abuelos se encarguen de criar a un niño o a una niña, sobre todo para ayudarlos en la casa y en el trabajo: *«A veces los abuelos nos quitan, dice: mira yo quiero criar este niño como mío para que sea acompañante cuando salga de cacería, a pescar, Entonces pide y se encarga de criar. Yo soy uno que me crió mi abuelo y mi abuela, después me entregaron otra vez, ¿bonito no?»*. Por otro lado, es explícita la afirmación de los padres de que la relación de los niños con los abuelos es muy importante, sobre todo por qué son la fuente más importante de saber, lo que permite a los niños prepararse paulatinamente para su futuro rol de adultos. Esta enseñanza se da de manera espontánea, dependiendo de la situación concreta, como enseñar a recolectar y rallar la yuca, para la niña, o los nombres de los animales para cazar, en el caso del niño. Es también en este contexto que los niños aprenden relatos e historias del grupo local.

Este tipo de relación se realiza también, aunque con menor fuerza y profundidad, con los tíos y tías, prevaleciendo más la relación con estas últimas. Esta relación se da sobre todo cuando los niños son más pequeños, aunque en el caso de las niñas se prolonga más que con los niños. Es importante resaltar que estas relaciones están vinculadas directamente con la estructura del parentesco, donde un tío puede transformarse, en el futuro, en suegro o suegra, de allí que la relación mantiene una cierta distancia cuando los niños comienzan a crecer. Esto involucra también las relaciones con los primos, bastante diferenciadas, en este sentido, por género: son compañeros y compañeras de juego y, más adelante, de parranda, sobre todo en el caso de los niños. Es importante resaltar que en todas estas relaciones las conversaciones se realizan en el idioma ye'kuana, lengua en

que se expresan casi la totalidad de los niños, aunque con la asistencia a la escuela casi todos los de seis o siete años ya son bilingües.

Fuera de la familia, las relaciones de los niños y niñas ye'kuana se realizan con los niños sin particulares problemas o restricciones, en grupos de juego, aunque depende también del tipo de relaciones que existen entre los padres. En este sentido, la escuela nivela de cierta manera a todos los niños, permitiendo relaciones entre pares que, sin su influencia, no se darían de manera espontánea. Vale referirse aquí nuevamente a la relación entre niños ye'kuana y niños sanema, en las comunidades donde hay presencia de familias de este último grupo étnico. Tradicionalmente las relaciones entre ye'kuana y sanema no han sido muy fluidas, y todavía existen tensiones más o menos solapadas entre los dos grupos. Esta situación se refleja, en parte, también en las relaciones entre niños de familias de grupos étnicos diferentes, valiendo aquí lo dicho sobre la nivelación de la escuela. En este sentido, la declaración de los niños ye'kuana es que a veces juegan con los niños sanema futbolito, precisamente en los partidos organizados en la escuela.

Con los adultos extraños a la familia hay pocas relaciones, lo que en verdad no es alentado por los padres. De hecho, la afirmación es que se puede establecer alguna relación solamente cuando los padres conocen a esos adultos y tienen relaciones con ellos, advirtiendo que no se debe tener trato con desconocidos.

9. Conflictos y control

La vida de los niños pequeños se desarrolla fundamentalmente en relación con los padres, los hermanos y los parientes más cercanos. Estas relaciones pueden a veces generar tensiones, pero se resuelven con relativa facilidad. A menudo los niños se resisten, por ejemplo, a realizar alguna tarea que le encomiendan los padres, lo que puede generar regaños por parte de los adultos: *«a veces una persona le gusta regañar es más arrecha y les pega pues. Yo no, a mí no me gusta que le pegue al niño porque no tiene fuerza entonces llora y le da tristeza»*. Es afirmación común que no hay que castigar físicamente a los niños pero, en la realidad cotidiana, no es raro ver a una madre regañando a los hijos, aun que es poco común el uso de la fuerza

para conseguir obediencia. Interesante la afirmación de que cuando un niño o una niña pelea con su mamá, interviene el padre y viceversa.

Durante los juegos, los niños pelean entre sí, sobre todo los hermanos, por algún contraste o por un juguete. Estos conflictos no duran mucho, aunque se puede necesitar la intervención de algún adulto de la familia. Como afirma un muchacho de once años, *«peleamos, después de una semana estamos bien otra vez»*. Es importante resaltar que estos conflictos en grupos de edad se dan también entre las niñas, quienes también pueden llegar a pelear entre ellas, aunque raramente llegan a un enfrentamiento físico, por lo que prefieren el alejamiento.

Sobre el tipo de falta por la cual hay que regañar o punir, la referencia más frecuente es a la «flojera». Como dice un padre, *«si tu le mandas a buscar agua hay unos que son muy flojos, las niñas..., porque las niñas de seis años para arriba comienzan a buscar agua, tu les enseñas a buscar agua, tu les mandas»*. En este sentido, parece no haber diferencias de género para los padres respecto a la «flojera», precisando sin embargo, que *«hay niños que no son flojos y niñas que no son flojas también»*.

El otro comportamiento muy censurado en los niños es la falta de respeto hacia los mayores, sobre todo hacia los padres y, en segundo lugar, hacia los abuelos y tíos: *«A veces a los niños que no respetan, pueden decirle su mamá o su papá que respeten a algunas personas que vienen para acá para la casa, porque tienen que respetar»*. La expresión del respeto puede darse de múltiple formas, aunque en verdad gran parte de los entrevistados adultos concuerdan en que se trata de obedecer a las órdenes de los padres y, en general, seguir sus consejos. Estas órdenes pueden darse en ámbitos familiares diferentes, desde el pedido de ir a buscar agua al río, hasta el de barrer, para las niñas, o de buscar leña, para los niños. De la misma manera, es visto negativamente que los niños y niñas fastidien a los adultos, particularmente a los ancianos y, como ya se dijo, que peleen con los hermanos o hermanas: *«Depende del niño o la niña. La niña no respeta a sus hermanos mayores o su hermana mayor, también el niño no respeta, su mamá se arrecha y tiene que sobar, le pegan»*.

Una falta bastante citada tiene que ver indirectamente con la escuela, pero no en el sentido de que los niños no cumplen con sus tareas, sino por el hecho de que les da la posibilidad, sobre todo a las niñas, de quedarse

fuera de la casa: «Bueno, ahora, las niñas que van para la escuela se quedan allá después de la salida y no llegan a la casa y la mamá se preocupa y cuando llegan dicen que estaban en la casa de una amiga, y las regañan». Las puniciones generalmente se limitan al regaño, valiendo en gran parte lo que Nelly Arvelo-Jiménez escribía a comienzos de los años setenta:

«Mi opinión es que los ye'kuana son poco estrictos en la disciplina que inculcan a sus hijos. La poca que reciben la obtienen los niños de su padre y las niñas de su madre. Los niños que ya gatean son bastante malcriados y los adultos lo que hacen es ignorarlos completamente. Lo más grandecidos pueden ser regañados si son flojos, si no se prestan a hacer diligencias para los mayores, etc., pero esos regaños nunca llegan a amenazas o a castigos físicos» (Arvelo-Jiménez, 1992: 85).

Esta apreciación es compartida también por Walter Coppens (1981), quien subraya que «la educación de los niños se hace mediante una mínima intervención autoritaria y represiva por parte de los padres» (Coppens, 1981: 83). Sin embargo, tanto las afirmaciones de los padres entrevistados como las de los niños, nos llevan a matizar estas consideraciones, ya que es común la afirmación de que si un niño o una niña no escucha los consejos y no es suficiente el regaño, hay que pegarles, aunque no con fuerza ni con mucha frecuencia. Por otro lado, no es raro ver en las comunidades padres que pegan a los niños con las manos y hasta con palitos. Estas diferencias entre observaciones de hace unas décadas y las actuales podrían indicar un cambio en la relaciones entre padres e hijos dentro de la sociedad ye'kuana, aunque cabe también la hipótesis de que las diferentes apreciaciones dependen de la manera como cada investigador ve la realidad. En este sentido, puede ser interesante citar a uno de nuestros entrevistados adultos, quien se refiere a su misma infancia y a la relación que tenía con su abuelo: «mi abuelo fue más malo, cuando yo me crié yo me recuerdo que me pegaba mi abuelo, mi abuelo era malo, malo, malo, no dejaba jugar, me mandaba a limpiar, limpia eso, si no limpiaba el planazo. Pero eso estuvo bien, cuando yo me crié, crecí y estudie, mucha cosas aprendí de eso, cuando yo tenía once años me salí de aquí afuera a estudiar a ciudad, lo dejé mi abuelo, mi abuelo murió hace pocos años».

De cualquier manera, aunque las prácticas educativas pueden comprender un amplio abanico de medidas de control, incluyendo formas

violentas, hay un discurso explícito dentro de la sociedad ye'kuana que desaprueba y limita el recurso a la violencia. De hecho, un padre que pega mucho a sus hijos no es bien visto, y existen también maneras de presionarlo para que no lo haga, como es el caso de los abuelos que pueden intervenir defendiendo a sus nietos: *«Algunos abuelos defienden a su nieto; dicen: no le pegues a tu hijo, eso es culpa tuya. Es verdad eso porque el abuelo dice que la madre tiene que dar consejo, igual que el padre y su hermano, no pegando. Igualmente abuelo y abuela regañan pero no pegando».*

La crítica a los que pegan a los niños es abierta: *«Si los regañan, eso sí yo lo respeto. Cuando están regañando a cada ratico no respeto y yo puedo meterme ahí. A mí no me gusta que le estén pegando»*; lo que implica que hay una tensión abierta entre prácticas educativas diferentes. Esto también puede ser interpretado como un resultado de la influencia del mundo criollo, donde no es desaprobado el uso de medidas severas y rígidas en la educación de los hijos. Esta situación podría estar expresada en la siguiente declaración de un entrevistado: *«ahora hay mucha gente que no cuida a los hijos, los pega, los deja llorar afuera, esas cosas existen en algunas partes entre nosotros mismos».*

10. Estados anímicos y actitudes

La personalidad de los niños se moldea según las expectativas del grupo cultural local, lo que produce un modelo de comportamiento que permite definir el ideal del niño o niña ye'kuana. Fundamentalmente, este modelo contiene varios núcleos que lo definen: la obediencia a los padres y el cumplimiento de las tareas que le son encomendadas, expresadas en la afirmación de que los niños «no deben ser flojos». A esto se añade también la capacidad de aprender las tareas que, más tarde, les servirán para desempeñar su rol de adultos: *«Un niño bueno sería que es muy honesto, el que está muy amplio de conocimiento, el que se va con su mamá o su papá para aprender sus actividades de trabajo, puede ser pescar, puede ser trabajar. Ese muchacho es muy inteligente, el muchacho aprende a través de su papá, a través de su mamá, más que todo el muchacho aprende a través de su papá y la niña aprende a través de su mamá».* De mucha importancia, entre las expectativas de los adultos, es el comportamiento que se relaciona con el saber, tanto el tradicional como el que transmite la escuela: los niños deben

aprender también los nuevos saberes, de allí que se aprecie que sean «estudiosos» y que cumplan con las tareas que los maestros les encomiendan.

Hasta los nueve o diez años los niños son considerados individuos en formación, de allí que no se puede saber completamente cómo van a ser de adultos hasta que llegan a esa edad. Son precisamente las actitudes de los niños más crecidos las que son más censuradas. Véase la siguiente declaración de un entrevistado: *«El niño ye'kuana, a veces, mete la pata donde están los ancianos, eso no se permite, ese niño debe tener respeto hacia los ancianos, el niño tiene que ser respetuoso. A veces los niños son que les gusta agarrar las cosas, el niño ye'kuana no tiene que ser así, tiene que pedir, nunca se niega. Hay algunos que fuman y les gusta tomar yaraque, entonces comienzan desde temprana edad a beber, eso no se permite. Tiene que haber encargados, esos encargados son los maestros, sus padres. Primero sus padres le dan la educación, después la escuela. Eso es algo grave que aquí existe, no hay que fumar cigarros, el mundo ye'kuana lo tiene ahí guindado nada más y ellos lo agarran escondido para fumar».*

Las expresiones aprobadas del carácter tienen que ver con la tranquilidad y alegría: en el primer caso, se subraya que no deben pelear frecuentemente con sus hermanos o compañeros de juego; mientras que, en el segundo aspecto, un niño triste puede preocupar a los padres, tanto que se puede considerar que tiene algunos problemas que hay que solucionar, por ejemplo, recurriendo a los abuelos o al chamán.

En general, los padres afirman que, para que los niños crezcan más ajustados al dictamen de la tradición, *«hay que tratarlos bien»*. Lo que implica una clara teoría de la formación del carácter de los niños: este depende de cómo los padres los han educado y tratado cuando son pequeños. Particularmente se resaltan el cariño, las enseñanzas del trabajo y los cantos, tareas que definen a los «buenos padres», características que deben tener también los abuelos. Particularmente, el cariño es considerado la respuesta natural de los niños a los padres y los hermanos. En este sentido, se afirma que, cuando son pequeños, *«acarician a su mamá, siempre va a estar con su mamá y les preguntan cosas»*.

Como ya se dijo, también la alegría es considerada como una emoción importante en la expresión y características de la personalidad de los niños

ye'kuana. Se expresa a menudo dentro de la casa y en los juegos, subrayándose que hay ocasiones especiales, como cuando reciben algún regalo y «*cuando compran sus cosas, compran sus cuadernos, todo eso, útiles escolares*». Alegría y risas son fuertemente asociadas, sobre todo cuando se hacen chistes entre compañeros y, también, cuando quienes los cuentan son los padres. De la misma manera, los niños se divierten mucho cuando alguien cuenta cuentos con desenlace humorístico. Al crecer, estas características no cambian mucho, aunque sí las ocasiones, como explica un niño de once años cuando se le preguntó que era lo que más le gustaba hacer: «*A mi me gusta cuando echan barbasco, yo voy. Después cuando la gente va a pescar, a conseguir comida. Mi abuelo me lleva a conseguir morrocoy yo voy también a conseguir un morrocoy. Pescar me gusta también*».

Opuestas a la alegría, la tristeza y la melancolía también pueden ser emociones expresadas por los niños ye'kuana: «*Los niños se ponen tristes porque a veces su mamá los deja aquí con su abuela, los niños se quedan y, a veces, se queda llorando, se acuerdan de su mamá, su papá*». De la misma manera, se indican estas emociones como respuesta al regaño de los padres, pero también a algún problema de salud que el niño puede estar teniendo. Precisamente, la tristeza es considerada una señal de ello: están tristes «*porque se sienten mal, cuando están solos también*».

El llanto, a parte de los casos que se producen por algún regaño de los padres, es considerado un signo de algún malestar, sobre todo cuando se repite a menudo. Sin embargo, la causa de llanto más citada tiene que ver con el hambre: «*Los niños lloran cuando tienen hambre, eso es lo único. Cuando se sienten mal, cuando se sienten con dolor de cabeza, dolor de barriga lloran. Cuando quieren jugar también lloran, hay algunos que son tremendos, les gusta tirarse al suelo y empiezan a llorar, el de mi hermana si es llorón, todo el día llora. Ese pasa llorando y quiere jugar, yo no se que más, le da teta y no quiere tomar, eso pasa todo el día llorando, pero los hijos míos no son así. No lloran mucho y se quedan tranquilo, cuando mi esposa va pa' la escuela no lloran mucho y se quedan con las tías, y tranquilo y sonrisa, toman su camburito como tetero y más nada, ahí duerme tranquilo*».

Como causa del llanto se indica también el miedo, lo que puede producirse cuando muere alguna persona de la familia y los adultos, sobre todo las mujeres, lloran por el dolor de la pérdida. El miedo de los niños

puede ser producido por múltiples causas como, según las declaraciones de los padres, la llegada a la casa de personas ajenas a la comunidad, sean criollos o indígenas, como es el caso de los sanema cuando visitan las comunidades ye'kuana. De la misma manera, hay miedos que se refieren al mundo natural y espiritual de los ye'kuana: algunos animales como las culebras de agua y los tigres y, sobre todo, los muertos y algunos espíritus. Como se afirma, «*los niños tienen miedo cuando alguien se muere, se dice que después de que entierra un muerto al día siguiente va a pasar ôkatoma (aparece), les da miedo*».

En el caso de algunos espíritus, los miedos son impulsados, de alguna manera, por los mismos padres, ya que las historias que cuentan sobre ellos tienen también una función moralizante. Reportamos uno de estos cuentos, la historia de *Memujiö*, relatada por una joven mujer casada y sin hijos todavía: «*Bueno, el título se llama Memujiö, tu sabes que aquí, la mujer ye'kuana siempre van al conuco; entonces las mujeres dejaron sus niños en la comunidad solos, los niños se quedaron en el puerto y las mujeres ya se fueron y los niños se quedaron bañándose. Después se fueron a la casa y se quedaron, como tenían miedo estaban en la casa encerrados. Este animal que se llama Memujiö, llega y habla como persona y, como lo escucharon, los niños abrieron la puerta; ese animal cargaba un catumare para recoger los niños, para llevarlos; como ellos no se dieron cuenta salieron y Memujiö se los llevó en el catumare. Los niños estaban llorando y los llevaron; en el camino un niño... debajo de la mata había un palo grande y Memujiö cargaba el catumare y como no lo veía, el niño se salió y se agarró del palo y se quedó en el palo. Cuando Memujiö llegó no se dio cuenta que el niño ya estaba afuera y los demás estaban adentro. Cuando Memujiö llegó, los llevó a un hueco grande y los enterró y los dejó allí, los niños estaban llorando cuando los enterraron. El niño que se quedó, llegó a su comunidad y ya las mujeres estaban allí rayando yuca; cuando llegaron no escucharon... Las mujeres llegaban del conuco y los niños siempre lloraban, pero esta vez no escucharon. Este niño llega cansado y llorando y les cuenta que este animal se llevó a los niños... las mujeres los estaban llorando cuando el niño contó eso. Las mujeres van para allá pero no los consiguieron, allí se escuchaba que los niños lloraban pero no los consiguieron; siempre se escuchaba que estaban llorando. Cuando los sacaron ya los niños estaban convertidos como anacondas, tenían brazos y tenían cola también, dicen que por eso es que*

hay anaconda y que cuando una mujer se baña cuando tiene menstruación es peligros porque puede llegar anaconda a la mujer».

La influencia de las predicaciones de los misioneros cristianos se hace sentir también en este ámbito de la vivencia de los niños, aunque a veces se trata simplemente de nuevos nombres para viejos miedos. En este sentido, a menudo se escucha a los padres amenazar a los niños que no se comportan adecuadamente, por esto, por las madrugadas, vienen los «diablos» que viven en el «monte». Sin embargo, las características de estos «diablos» coinciden en gran parte con las de algunos espíritus del panteón tradicional.

11. Enfermedades y curación

La situación de la salud de los niños ye'kuana, salvo algunos casos particulares, varía según la realidad de cada comunidad, su historia, su tamaño poblacional y, sobre todo, la distancia respecto a los centros criollos. En este sentido, particularmente en el caso de las comunidades del Estado Amazonas, es esta lejanía la que ha permitido a muchas comunidades ye'kuana mantener relativamente bajo control gran parte de las enfermedades que, con más frecuencia, acechan a los niños.

Al contrario, los grupos familiares ye'kuana emigrados a Puerto Ayacucho, son afectados por los mismos problemas de salud que enfrenta cualquier población barrial de este centro urbano. De la misma manera, la situación de salud empeora en las comunidades con frecuente contacto con los criollos, como es el caso de La Esmeralda, sobre todo por su alta población y la situación interétnica, valiendo aquí los mismos problemas de asistencia médica que se presentan para el resto de las poblaciones indígenas. Esta percepción diferenciada sobre los niveles de la salud infantil, está confirmada por la apreciación de uno de los maestros de Cacurí: *«Bueno, yo creo que la salud se ve muy sana, porque el tiempo que yo tengo, niños han fallecido poco, poco, más que todo he visto en adultos que causan las tragedias, en ancianos, pero niños he visto pocos. En otras comunidades si he visto muchos niños fallecidos, por lo menos en Tencwa, pero aquí, yo no sé porque será. Aquí en Cacurí no, los niños son sanos... Cuando llega el invierno siempre hay una gripe por el cambio de clima y cuando llega el verano es el polvo, la brisa, pero generalmente yo veo que el niño es sano».*

A parte de las enfermedades estacionales, sobre todo las del invierno con sus secuelas de catarros y gripes, hay malestares que se presentan durante todo el año, incluyendo las infectivas específicas de los niños. Los síntomas más evidentes de malestar de los niños, indicados por los padres, son el llanto frecuente, la fiebre y dolores localizados en alguna parte del cuerpo. De la misma manera, se indican como síntomas el hecho de que el niño o la niña *«se siente sin ganas, no quiere jugar, eso quiere decir que está enfermo»*. Describe una señora: *«Cuando el niño se siente mal porque está enfermo, dolor de pie, de cabeza, tanto jugar y tanto trabajar, algunos que trabajan, algunos que juegan, entonces, su papá le pregunta, o su madre, ¿qué te pasa hijo? Bueno papá me duele la cabeza, ah! por eso tu estas así, enchinchorrao. Todo el tiempo el niño está enchinchorrao cuando está enfermo»*.

Las enfermedades más frecuentes son fiebre, diarrea, vómito, paludismo y parásitos. Se observan también casos de conjuntivitis, alergias y llagas en la cabeza, por ejemplo, en los niños a quienes se les ha cortado completamente el cabello para eliminar los piojos; así como muchos problemas de dentición, con caries evidentes o dientes partidos. Este último problema es muy sentido en algunas comunidades, tanto que en Cacurí tienen el proyecto de enviar a un muchacho de la comunidad a estudiar odontología o, por lo menos, frecuentar un curso de técnico odontológico. En este sentido, parece haber una clara percepción de las causas de las enfermedades «naturales», como las citadas, indicando como causas la picaduras de insectos, la lluvia y la humedad del invierno o el polvo del verano, la mala nutrición o la ingestión de alimentos contaminados o descompuestos.

La prevención de las enfermedades infantiles es más de orden espiritual que natural, aunque se indica que hay que evitar que los niños coman desperdicios o que estén en el piso sucio cuando son muy pequeños, porque esto favorecería la aparición de las enfermedades. De la misma manera, sobre todo para los niños pequeños, se evita darles comidas pesadas o con grasa, aunque estas prohibiciones se mezclan con otras de tipo espiritual, sobre todo referidas a algunos animales sagrados o peligrosos para la salud de los niños y niñas. En este sentido, durante la ceremonia del *acai* se realizan también rituales de tipo preventivo, sobre todo por lo que se refiere al contacto con el suelo y el uso de objetos, lo que podría desencadenar

enfermedades mortales. De la misma manera, periódicamente, el abuelo del niño o de la niña puede decidir que ha llegado el momento de volver a rezar y ayunar para aumentar la protección de un niño que se ha enfermado con frecuencia. Como dice una madre, «antes el bebé no comía muchas cosas y hay que aplicar el canto sagrado para que no le pasen enfermedades al niño».

Por otro lado, en referencia a la prevención de tipo occidental, parece suficientemente conocido el efecto de las vacunas infantiles para evitar algunas enfermedades, debido sobre todo a la presencia de uno o más enfermeros en cada comunidad; o de médicos, donde los hay. En estos casos, así como la etiología de las enfermedades es el resultado de la superposición del saber tradicional y el saber occidental, también el uso de las vacunas se agrega al conjunto de recursos que cada familia y comunidad ha heredado de la tradición local.

Por lo que se refiere a las enfermedades «espirituales» de los niños, aunque la sintomatología no se diferencia mucho de las de origen «natural» o por «carencias», se indican fundamentalmente cuatro causas: (a) «hechizos» hechos por algún chamán malvado o por individuos de otros grupos étnicos, sobre todo sanema, en consideración de la estrecha relación que los ye'kuana mantienen con este grupo y su fama de brujos; (b) haber sido tocado por algún espíritu o atacado por el *Canaima*, el espíritu vengativo enviado por los indígenas pemón; (c) matar algún animal sagrado o una serpiente, enfermando los niños, tanto por la acción que ha sido realizada por ellos como por la de los padres; (d) trasgresión alimenticia de los padres durante el período de resguardo posparto; (e) el corte de una planta llamada *diwai*, la cual provoca dolores en las articulaciones a quien la corta y, a sus hijos, dolores de estómago.

La identificación de estas enfermedades más tradicionales deriva del contexto en el que se producen y de las nociones de medicina occidental que la familia tiene. Generalmente se trata de un auto-diagnóstico familiar, siendo los padres y, más aún, los abuelos del niño o de la niña quienes determinan de antemano si se trata de una enfermedad de orden «espiritual» o «natural». Sin embargo, no se trata de un diagnóstico definitivo, sino de un intento preliminar que puede orientar la acción curativa, tanto dentro de la misma familia, como cuando se recurre a un experto chamánico. Es precisamente la indefinición de los síntomas, comunes muchas veces a los

dos tipos de enfermedades, lo que puede generar el recurso también al enfermero de la comunidad o, si hay posibilidad, al médico occidental.

Las posibilidades de curación en una comunidad ye'kuana actual son las siguientes:

- a. Curación familiar, realizada por los padres y, sobre todo, los abuelos, aun cuando no tengan saber chamánico especializado. Estas curaciones incluyen tanto el uso de yerbas medicinales para preparar brebajes contra la diarrea o contra la fiebre, como la realización de rituales protectivos y curativos, a través de rezos y cantos sagrados.
- b. Curación chamánica, realizada por especialistas, que incluye el uso de yerbas y masajes, además de cantos sagrados y la ayuda de espíritus tutelares del panteón ye'kuana. En las comunidades influenciadas por los misioneros integristas norteamericanos se ha intentado eliminar el chamanismo, sin conseguirlo. De hecho, se da el caso de individuos que ejercen clandestinamente en estas comunidades o la gente recurre a especialistas de otras vecinas.
- c. Curación médica de tipo occidental, a través de enfermeros que se han formado en cursos realizados en Puerto Ayacucho y dependientes del sistema de salud estatal. Los enfermeros llevan, teóricamente, registros de los enfermos y de los problemas de salud que han tenido. En algunas comunidades existe un ambulatorio con un médico, generalmente un joven criollo que realiza su servicio rural obligatorio. Actualmente, en algunas comunidades se encuentran también médicos cubanos dentro del programa nacional de la misión «Barrio Adentro», que en este contexto se denomina «Selva Adentro».

Hay que resaltar que la asistencia de los enfermeros de las comunidades es muchas veces precaria, por la falta de medicinas debido a su alto costo, además de que es necesario desplazarse a Puerto Ayacucho en avioneta para comprarlas. De la misma manera, cuando algún enfermo se encuentra en situación de gravedad, existe la posibilidad de trasladarlo al hospital en Puerto Ayacucho, pero el traslado es muy costoso, salvo que se consiga la ayuda de la Gobernación o alguna asociación que presta este servicio, aunque de manera no continua, como es el caso de *Alas de Socorro*, una compañía de los misioneros norteamericanos.

Cuando un niño se enferma hay que cuidar particularmente la alimentación, evitar algunas comidas y tomar *yucuta* caliente en abundancia. Afirma una madre: «*Cuando el niño ya está enfermo, el niño tiene que dejar de comer pescado, cualquier animal que el come, porque el puede comer nada más yucuta caliente, puede ser plátano preparado así en yucuta o mañoco solo*».

Cuando hay disponibilidad económica, hecho poco frecuente, se compra también leche en polvo o algún suplemento alimenticio para los niños, sobre todo cuando se trata de enfermedades diarreicas. Sin embargo, parece difusa la práctica de no dar demasiada comida a los niños enfermos y nutrirlos fundamentalmente con *yucuta* y sopas calientes, por ejemplo, de paují, aunque antes hay que «rezar» siempre cualquier comida. Entre las causas más indicadas de mortalidad, a parte de los hechizos, se encuentra el vómito y la diarrea. También ocurren muchas muertes por falta de tratamiento para el paludismo.

12. Procesos educativos

La educación tradicional ye'kuana está fuertemente centrada en el ámbito familiar, y se cree que es aquí donde el niño aprende de sus mayores a ser ye'kuana. Esta transmisión de saber tiene algunas articulaciones comunitarias, sobre la base de la red de parentela y el acceso a figuras especiales de sabios, chamanes o expertos de la historia del grupo y de su patrimonio mítico. Estos expertos se encuentran fundamentalmente entre los ancianos, quienes tienen relaciones educativas con sus nietos y, a veces, con muchachos de otras familias que han demostrado un interés especial hacia el chamanismo. La historia oral describe la formación del chamán desde el momento en que se encuentra en el vientre de la madre: «*chamán se nace, da señales porque silba en el vientre materno y todos lo escuchan*». Sin embargo, en algunas comunidades con mayor influencia externa, los jóvenes pierden de manera acelerada el interés por aprender los saberes tradicionales y la figura del chamán ha perdido la relevancia de otros días.

En el contexto familiar, todos los miembros participan en la educación de los niños y niñas, aunque diferenciados por género, ámbitos de actividad, situación y edad. En este sentido, hay que diferenciar la transmisión automática de conocimientos y el aprendizaje a través de la imitación, de

las prácticas educativas explícitas realizadas por los familiares, sobre todo por los padres. De cualquier manera, no se trata de una actividad estructurada en momentos especiales, salvo cuando el padre o la madre están realizando una actividad específica, como rallar la yuca, en el caso de la madre, durante cuya realización la madre corrige a la hija, si es necesario; o, en el caso del padre, pescar o tumbar un árbol, con la ayuda del hijo. Todos estos intercambios y conversaciones familiares se dan casi exclusivamente en lengua ye'kuana.

Una función importante es desempeñada por los abuelos, sobre todo cuando viven en la misma churuata o en una casa cercana a la de los niños. De hecho, los abuelos y sabios desempeñan, en general, una función importante en la conservación del saber ye'kuana, tanto que también los adultos recurren a ellos cuando necesitan un consejo o desean aprender algo específico. La relación entre abuela y niña y abuelo y niño es, en este sentido, muy fuerte, y permite la transmisión de las historias del grupo, hazañas particulares o historias míticas.

Los niños aprenden a caminar con la ayuda de la andadera tradicional, que consiste en un columpio que les permite tocar el piso con los pies. De la misma manera, es posible observar en algunas casas la presencia de corrales de madera, con o sin fondo, que permiten a los niños levantarse con ayuda de los brazos y moverse en el espacio interno. En estos corrales, generalmente, se colocan también objetos o juguetes tradicionales u occidentales para que los niños y niñas se distraigan. Como dice una madre, el niño *«aprende sólo, él mismo se impulsa con las piernas, pero algunos, como todos al principio, se les pone un poco difícil»*. Otra manera de hacer la práctica de caminar consiste en utilizar un palo largo, puesto horizontalmente sobre unas estacas, donde el niño se apoya mientras va dando sus pasos.

Es importante resaltar que cuando una madre decide que ha llegado el momento para que el niño comience a andar solo, se llama al chamán para que lo «sople», con la finalidad de que aprenda sin problemas ni peligros. Los padres y los hermanos a veces agarran al niño y lo llevan por los brazos para que puedan tener más confianza en sus movimientos en la tierra. Cuando hay problemas, ya sea porque el niño llega a los nueve o diez meses y todavía no ha aprendido a caminar, o porque se quiere acelerar el proceso

de aprendizaje, se utiliza una mata especial, *shedi wamödö*, conocida por los chamanes, con la cual se palmean las piernas de estos niños. De esta manera, se cree que los niños aprenden más rápido a caminar: *«Hay mata que es para eso, para que el niño pueda caminar más rápido, les pegan pero no mucho, le dan un poquitico y caminan ya dentro de una semana»*.

Una vez que los niños aprenden a caminar, se enseña progresivamente el control de los esfínteres. Es la madre, sobre todo, quien se ocupa de indicar a los niños donde tienen que hacer sus necesidades. Existen algunos remedios tradicionales para el control de los esfínteres, como tomar aguas de bambú o frotar hormigas asadas en el vientre del niño. Como para otros pueblos indígenas, entre los ye'kuana es en el bosque cerca de las casas donde esto se realiza, lo que se prefiere en lugar de la letrina, cuando las hay, ya que en éstas siempre hay problemas de mal olor, además de ser espacios de cría de zancudos.

El aprendizaje progresivo de las técnicas laborales se realiza de manera diferenciada para los niños. Son las madres y las abuelas las que se encargan de transmitir el saber femenino a las niñas, y los padres y los abuelos su saber a los niños. Como dice un padre: *«la mamá tiene que enseñar que tiene que ir a buscar agua, aprender a rallar yuca, aprender a coser, ayudar a su mamá»*. Mientras que los padres, *«aconsejan [a los niños], le enseñan algunas cosas, por ejemplo, a hacer flechas, cómo se hacen, o tejer cernidor para la yuca, lo enseñan también. Puede comenzar como a la edad de ocho años»*.

Lo de buscar agua es una tarea fundamentalmente femenina, aunque también los niños son llamados a realizarla cuando es necesario. Estos saberes tienen la finalidad de preparar al niño y a la niña para desempeñarse en el mundo de los adultos y su transmisión dura hasta que los jóvenes se vuelven autónomos. Véase la siguiente explicación de uno de los fundadores ancianos de la comunidad: *«Las hembras igual, enseñarles a rallar yuca desde pequeñas desde seis años hasta diez años, que le enseñan limpieza de conuco, igualmente la oración, la que quiera aprender oración la aprende; y así, lo que hacía el varón: llega a quince años, dieciséis, diecisiete, hay mucha gente que se casaba a los diecisiete años, y ahí tenía que aprender a rallar yuca a valerse por sus propios medios, se enseñaban para que tenga facilidades a la hora de trabajar, eso es un bien para ella igual para los varones»*.

Hay que subrayar la existencia de una transmisión horizontal de saber entre los mismos niños y, sobre todo, entre hermanos, siendo los mayorcitos los que a veces llevan consigo a los menores a pescar o a realizar alguna otra actividad. Muy importante es el aprendizaje de la recolección de los bachacos, que los niños pequeños aprenden de sus hermanos, así como aprenden a prepararlos para comerlos. Gran parte del saber botánico se aprende con los padres y los abuelos, aunque no hay un momento específico para esto, sino que su aprendizaje se realiza de manera casi automática durante las actividades lúdicas o productivas, desempeñando en esto un papel importante también los hermanos y hermanas mayores.

Como para otros saberes, el aprendizaje del uso de los espacios se realiza de manera progresiva, particularmente en lo que se refiere al río y a los conucos. En el caso del río, los niños aprenden muy rápidamente que hay espacios destinados fundamentalmente a las mujeres y otros a los hombres, sobre todo para bañarse. Sin embargo, mientras los niños de ambos sexos sean menores de diez años podrán bañarse juntos en el río. De la misma manera, se enseña el peligro de ir solos por el bosque o al cementerio, dado que hay peligros de orden espiritual. Hacia los diez u once años los niños varones, sobre todo, se desplazan sin problemas en el espacio alrededor de la aldea, casi siempre en grupo, para pescar, buscar bachacos o cazar pajaritos.

No hay explícita educación sexual y los elementos principales del proceso reproductivo se aprenden a través de la observación de animales y de las conversaciones de los jóvenes. Los niños raramente hacen preguntas sobre estos temas, aunque, como explica un padre, *«más que todo aquí, un niño cuando es inteligente le pregunta al papá, más que todo. Ellos se respetan mucho y con mucho respeto, cuando ya está grandecito, le pregunta a veces, cuando ya está grandecito. La niña no»*.

Por otro lado, en el caso específico de las niñas, durante la ceremonia de iniciación, una vez llegadas las menstruaciones, las mujeres les dan consejos específicos sobre cómo deben comportarse con los hombres. Sin embargo, hay que tener presente que estos saberes, ritualizados dentro de la ceremonia, ya son conocidos en gran parte por las muchachas, sobre todo en consideración de la transmisión horizontal de saber entre ellas y

por las conversaciones escuchadas al estar con las mujeres adultas. Durante este ritual se recuerdan a las niñas las habilidades y saberes femeninos aprendidos, que le serán útiles una vez que estén casadas y tengan sus hijos. En este sentido, gran parte de la formación de la mujer se realiza a lo largo de su infancia, y es la ceremonia de iniciación el momento de pasaje desde la dependencia de los padres hacia la autonomía y, por ende, de la puesta en práctica de manera independiente y sin supervisión de las tareas que ha aprendido.

Tanto en la vida diaria como en ocasiones especiales, a los adultos y niños ye'kuana les encanta cantar, y existe un amplio repertorio de canciones para diferentes ocasiones. Por ejemplo, *«cuando la mamá no está y se va al conuco y se queda con la abuela y le enseña canto que se llama amoda shiyuco, quiere decir que no llore que su mamá está trabajando»*. Estos cantos son aprendidos tanto por los niños como por las niñas, mezclándose con los relatos míticos, ya que muchos de ellos hacen referencia al panteón tradicional.

De manera especial, algunos niños varones aprenden el oficio de chamán, generalmente dentro de la misma familia, cuando hay un abuelo especialista en estas actividades. Es en este contexto, por ejemplo, que la relación entre abuelo y nieto se hace particularmente estrecha. Considerando la complejidad del saber chamánico ye'kuana, esta enseñanza dura muchos años, teniendo el alumno que conocer los nombres y las historias de los espíritus, los peligros que acechan a las comunidades y, claramente, las prácticas curativas.

Existen casos en que un padre ha entregado a su hijo para que el abuelo lo críe desde pequeño hasta que se haga hombre. Generalmente, esta costumbre es demandada por el abuelo, quien requiere de alguien que le haga compañía y que sirva de aprendiz de las tradiciones familiares. No hay mucha coerción para favorecer este tipo de aprendizaje, ya que el niño elegido es aquel que ha expresado ampliamente su curiosidad y hasta su voluntad para este tipo de saberes. Como dice un anciano: *«Si los hijos están interesados en aprender pues aprenden, si no están interesados en aprender bueno, hacen otra cosa, tejer, cacería, sobre todo tejido, hay unos que aprenden sus oraciones todo completo, hay otros que se quedan a la mitad, y así desde pequeños»*.

Esta última afirmación parece valer para cualquier tipo de conocimiento, aunque hay habilidades básicas que cualquier ye'kuana, tanto mujer como hombre, tiene que saber manejar si quiere integrarse al resto de la comunidad. Si un niño o una niña tienen dificultades en el aprendizaje, no se le obliga sino que se intenta ayudarlo, para lo cual se usan algunos métodos tradicionales como, por ejemplo, darles pequeños golpes en la oreja con el hueso de una rana o, mejor, ponerles la misma rana viva en la oreja para que les cante, lo que debería mejorar el entendimiento de los niños. De la misma manera, se puede utilizar una infusión de una planta medicinal especial, conocida por los chamanes, que se da a tomar al niño recién nacido para que se desarrolle su inteligencia.

Por otro lado, la penetración de la cultura criolla y de la escuela, desplazan un poco los saberes tradicionales, sobre todo en las nuevas generaciones, lo que produce cambios más o menos profundos en la cultura tradicional en tiempos relativamente cortos. Véase el siguiente análisis de un entrevistado: *«Yo veo que sí se está perdiendo un poco, porque a la misma señora mía yo le pregunto a veces si ha aprendido a hacer totumas, ella se ríe y dice que no, y yo le digo por qué, eso no es cuestión de pena, eso es tuyo, si tu pierdes eso y lo cambias por una taza tú en verdad no sabes que estas perdiendo más, le estás dando al criollo lo que tú estás perdiendo, y en verdad si se está perdiendo. Yo he estado en comunidades donde la cosa la veo que como va el tiempo, está mal. Como estamos actualmente con la política, la política está metida por todos lados y eso también rompe todo. Hay mucho indígena metido en política».*

Considerando la distancia existente entre los centros ye'kuana y los centros criollos, la influencia de la cultura occidental puede considerarse menor que en otros pueblos indígenas del Estado Amazonas. Son excepción, de alguna manera, las comunidades donde ha habido una acción misionera constante en el pasado, tanto católica como de otras expresiones del cristianismo, sobre todo en consideración de la imposición de ideas y prácticas religiosas foráneas que se han implantado, desplazando explícitamente la cultura religiosa local, particularmente en los ámbitos relacionados con el chamanismo. De la misma manera, los internados católicos, generalmente interétnicos, representan una importante fuente de aculturación hacia las nuevas generaciones.

Dentro de las comunidades, es la escuela criolla la que se constituye, al lado de la familia, como el otro polo importante de formación de los niños y niñas ye'kuana. Generalmente, encontramos preescolares integrados en la estructura escolar local, lo que implica que muchos niños comienzan a la edad de tres o cuatro años a ver diferenciadas las fuentes de saber y las figuras de autoridad. Es importante resaltar que son las mismas familias las que ya quieren que los niños vayan a la escuela, una vez que esta ha sido fuertemente connotada de manera positiva. Y son los mismos niños los que ya dan por descontado frecuentarla y hasta la desean, viendo a sus hermanos o parientes asistir a esta. Véase la siguiente declaración de un señor de Cacurí: *«Aquí, como a los cinco años comienzan, al ver a los demás niños y al escuchar los pitos, en esta comunidad estamos acostumbrados con los pitos, entonces al escuchar eso las niñas y los niños comienzan a escuchar y ven a sus compañeros y dicen a la mamá que quieren estudiar, de tres hasta cinco años, ahí comienzan a mandarlo al kinder».*

En las escuelas ye'kuana generalmente se habla tanto en castellano como en la lengua local, para lo cual se han desarrollado planes de enseñanza bilingüe interculturales, impulsados por la Zona Educativa y por iniciativa de los mismos maestros. Generalmente el horario es de siete y media de la mañana hasta el medio día, aunque puede variar en las diferentes comunidades, según las exigencias o necesidades de los maestros. En este sentido, no siempre los tiempos y ritmos escolares se cumplen completamente, sobre todo por la presión de los padres, quienes a veces necesitan a los niños más grandecidos para que los ayuden en alguna tarea. Por otro lado, se hace también referencia a deserción escolar por decisión de los mismos niños.

Declara un maestro: *«La mayor parte de los niños cuando suena el pito del receso salen y no regresan. Por eso hicimos que el kinder saliera a las once, un horario que ellos están cumpliendo, porque esta escuela no está cercada y entonces se van escondidos. Los grandecitos, cuarto, quinto y sexto, salen en receso, como tienen su casa lejos, no se sabe si están comiendo o jugando y llegan retardados y nosotros no sabemos, no podemos ir atrás de ellos, esos son los más grandecitos; también ellos quieren hacer lo que les da la gana, por ejemplo, oyen que suena el pito y dicen: yo no voy a ir, voy más tarde. Son los más grandecitos, entonces nosotros les damos consejos y les decimos que tienen*

que ser ejemplo a seguir para los niños, no tiene que hacer eso, ser ejemplo para los más pequeños, cuarto, quinto y sexto son los que hacen eso».

La enseñanza impartida en la escuela sigue el programa nacional, aunque hay variaciones derivadas del intento de «indigenizar» la institución, también a través de la participación de algunos ancianos de la comunidad para que den charlas a los niños, enseñen algunas historias y canciones y los ayuden a aprender la elaboración de algún tipo de artesanía, sobre todo la cestería, que es el rubro más desarrollado entre los ye'kuana. En este contexto, la elaboración de una «Guía pedagógica ye'kuana» en 2003, realizada por grupos de maestros apoyados por la Dirección de Asuntos Indígenas (MED) y UNICEF, ha permitido tener una mayor conciencia de la posibilidad de integrar las enseñanzas tradicionales con la criolla, aunque hay que averiguar cuál es su uso efectivo dentro del plan de trabajo de cada escuela.

En algunas comunidades, se da el caso de presencia en la escuela ye'kuana de niños sanema, los que deben adaptarse a seguir también las clases en ye'kuana. La situación de estos niños y niñas es un poco especial, ya que depende en gran parte de las relaciones interétnicas que existen entre los dos grupos, una parte de los cuales convive en un mismo espacio geográfico, integrándose productivamente, aunque con fricciones latentes. Sin embargo, entre los niños de los dos grupos étnicos no parece haber discriminaciones, pudiéndose ver con facilidad su participación en juegos comunes durante los recesos escolares.

Está suficientemente arraigada la idea en algunas familias de que es necesario que los muchachos que tienen más éxito en el ciclo básico deberían continuar con el bachillerato. Sin embargo, esto es posible solamente fuera de las comunidades, por ejemplo en San Juan de Manapiare, La Esmeralda o en Puerto Ayacucho, en el caso del Estado Amazonas.

Finalmente, es necesario hacer una referencia a otros canales formativos, como son los medios radiofónicos y televisivos. En las comunidades visitadas hay pocos aparatos radiofónicos y televisivos, éstos funcionan con la planta eléctrica de las comunidades que la tienen y con una suscripción a Direct TV, una empresa de televisión satelital. Evidentemente, esto limita el acceso, tanto porque es necesario pagar mensualmente, como por el hecho de que a menudo se acaba el combustible para la planta.

Aunque hay pocos, los aparatos de televisión atraen particularmente a los niños y niñas, exponiéndolos a programas indiferenciados, es decir, desde las comiquitas para niños a las telenovelas para los adultos. Muy atractivos son para los niños y niñas las películas de vaqueros o de personajes fantásticos como Batman, amén del juego de fútbol, donde lo que parece importante es que haya pelea y mucha acción. Algunas de estas figuras míticas occidentales han penetrado, de alguna manera, en el imaginario infantil local, hasta producir preguntas sobre su existencia real en el mundo criollo.

En general, no parece haber demasiada conciencia de los efectos que puede tener este medio en la educación y formación de los niños, tanto que a veces la única limitación parece ser el hecho que la planta se prende de noche, lo que implica que solamente en ese momento se puede ver televisión, con la consecuencia de que los niños que van a ver televisión en otras casas, deben después regresar solos: *«en la noche, a veces no los mandamos porque es malo, porque como está oscuro puede suceder cualquier cosa... una culebra, no los mandamos y los dejamos acá. Cuando nosotros vamos para allá sí pueden ir»*. De cualquier manera, hay padres que afirman explícitamente que no dejan que sus niños vayan donde hay un televisor prendido porque piensan que *«se echa a perder su mente, pues»*.

13. Actividades laborales

Gran parte de la formación infantil está dirigida hacia el mundo del trabajo, diferenciado según el género de los hijos, aunque se afirme que es hacia los siete u ocho años que ellos pueden demostrar el aprendizaje obtenido: *«Ellos aprenden el trabajo de su abuelo, de su papá. Desde los ocho años»*. Lo mismo pasa con las madres y las abuelas hacia las niñas, quienes parecen integrarse antes que los niños a los trabajos con responsabilidad, dentro de la casa sobre todo.

En el caso de los varones, hacia los ocho o nueve años, el padre los lleva a pescar y cazar y, de la misma manera que las niñas, al conuco, para ayudar a tumbar los árboles: *«Las niñas a limpiar conuco, le enseña su mamá, y ella va a su conuco. Los niños a cazar, a limpiar y a cortar palos, la leña también»*. Este aprendizaje, como hemos visto, deriva directamente de los padres y son los mismos niños quienes demuestran su deseo de ayudarlos.

Véase la siguiente declaración de un padre: *«Bueno, yo creo que ya niñas aprenden, la misma curiosidad de una niña con su madre, por lo menos, cuando van al conuco la lleva. La mujer que tiene sus hijos los lleva pequeñitos al conuco y así poco a poco van aprendiendo. Por lo menos la niña mía que tiene tres años y medio ella, a veces, ella misma cuando llega la mamá del conuco dice «mamá consígueme un cuchillo, yo también voy a picar la yuca», o sea, que también ellos te lo dicen... eso es prácticamente el trabajo».*

Junto al trabajo del conuco, también se les enseña a los niños a elaborar cestas y otros objetos artesanales, generalmente útiles para realizar el trabajo de la mujer y del hombre. Son los varones quienes realizan la mayoría de estos productos artesanales, los que actualmente comercializan en los mercados criollos. Sin embargo, hay también objetos que se realizan en conjunto, como es el caso de los ralladores tradicionales, cuya plancha de madera es preparada por los hombres, mientras son generalmente las mujeres quienes insertan las esquirlas de piedras que servirán para el raspado de la yuca. De estos trabajos, los niños son espectadores diarios, hasta que se animan a participar, también impulsados por los adultos. En este sentido, se afirma que los niños aprenden imitando a los adultos, siendo la enseñanza explícita dada en el momento mismo en que se realiza la acción: *«Este ya empezó a caminar y me acompaña, sale a andar al conuco, ve como se caza, la cacería y cuando uno baja pescado también mira. Las niñas andan con su madre».*

Por otro lado, una preparación muy importante para el trabajo consiste en los juegos imitativos de las actividades de los adultos. Así, hermanos y compañeros, generalmente juegan imitando a sus padres y madres: las niñas jugando a rallar yuca y exprimirla en el sebucán, los niños jugando a cazar y pescar, hasta que el juego se transforma en verdadera actividad, en el río, por ejemplo, pescando pequeños peces con el anzuelo. Sin embargo, estas actividades no son consideradas trabajo de verdad, por lo menos hasta que los padres consideran que las niñas y los niños han crecido suficientemente para asumir responsabilidades, lo que se produce hacia los diez años aproximadamente.

Existe también un orden de aprendizajes, entre los que hay algunos que son considerados prioritarios: para la niña es prioritario aprender a realizar los trabajos de la casa, lo que incluye la limpieza, preparar la comida

y, sobre todo, saber rallar la yuca y hacer el cazabe. De la misma manera, debe aprender a elaborar sus totumas y construir los ralladores. Para los niños, pesca y caza son las prioridades, junto a los trabajos más pesados del conuco. Le siguen la elaboración de objetos artesanales, incluyendo las cerbatanas para cazar, aunque actualmente aprenden más rápidamente a utilizar las escopetas para conseguir más cacería.

La presencia de la escuela, de alguna manera, ha influido sobre la inserción de los jóvenes en el mundo del trabajo, tanto por lo que se refiere a la organización del tiempo como por los mismo contenidos que se aprenden en ella. En cuanto a la organización temporal, la frecuencia de la escuela criolla impone una separación rígida entre el mundo de los aprendizajes de la casa y los de la escuela. Así, disminuyen para el niño las veces que puede acompañar el padre, reduciéndose generalmente a los fines semanas o a la temporada vacacional. Para la niña la situación es un poco diferente, ya que sus aprendizajes y actividades laborales se realizan en la misma casa, donde cada tarde debe ayudar a la madre en sus tareas. Por otro lado, los saberes que se transmiten en la escuela no están del todo adaptados a la vida tradicional ye'kuana, aunque se han hecho esfuerzos para insertar algunos momentos de aprendizaje artesanales. De hecho, la afirmación recurrente es que la edad de integración de los niños varones al mundo del trabajo se retrasa a causa de la escuela, ya que, como dice un maestro, *«aquí en la escuela nosotros no dejamos porque todavía son niños, a partir de diez años dejamos»*. Y, de cualquier manera, la participación activa en el trabajo se da *«cuando ya tenga trece años o catorce, los niños ya pueden ayudar a las personas y las niñas cuando estén desarrolladas»*.

Finalmente, es importante resaltar que tanto el aprendizaje de la escuela, como el mayor conocimiento del mundo criollo, tanto directamente como a través de la televisión, producen cambios importantes en las expectativas de los niños frente al mundo del trabajo. Se producen así aspiraciones, también en los padres, a profesiones antes desconocidas como pueden ser las de maestros o enfermeros, derivadas de la cultura criolla y cuyos representantes están presentes en la misma comunidad. De la misma manera, hay niños que afirman que quieren ser médicos o pilotos de avionetas, lo que es reforzado por algunos padres, también en consideración de las necesidades de las comunidades. Claramente, un tipo de carrera de

este tipo, más allá de las dificultades que implica cumplirla, implica una salida de las comunidades que, a menudo, es sin retorno.

14. Participación en actividades sociales

Los niños muy pequeños se quedan en la casa la mayor parte del tiempo, por lo menos hasta que pueden deambular por su cuenta por la comunidad, lo que implica una edad entre cinco y seis años. Sin embargo, cuando muy pequeños, en brazos de las madres participan en las actividades sociales de los adultos. Si empiezan a incomodar son llevados fuera del lugar. Como dice un entrevistado, *«cuándo están chiquiticos se arriman con su mamá»*. Se afirma que los niños no deben participar en los entierros pero, evidentemente, *«ellos son curiosos»* y son atraídos por estas manifestaciones. Sin embargo, *«los jóvenes no pueden estar en contacto con muertos, los viejos sí, no hay ningún problema»*, lo que derivaría del hecho de que podría influir sobre su capacidad reproductiva. Al contrario, no parece haber restricciones para asistir a las curaciones chamánicas, lo que es considerado positivo para el aprendizaje.

Generalmente, no hay un control estricto en la participación de reuniones de los adultos, aunque a menudo, cuando se trata de discusiones importantes, pueden ser excluidos explícitamente. En las fiestas tampoco hay restricciones, de hecho que imitan a los adultos y *«bailan también»*. En estos casos, se indica que lo mejor es que los niños y niñas que participan de las fiestas, deben retirarse antes de las nueve de la noche, ya que necesitan dormir. En estas ocasiones también se toma yaraque, pero se les prohíbe tomarlo a los niños cuando ha pasado ya una semana de su preparación, ya que se ha vuelto muy fuerte la bebida por la fermentación del alcohol.

Sin embargo, hay ceremonias tradicionales donde los niños asisten, sobre todo por tener también un papel en ellas. Es el caso, por ejemplo, de la ceremonia del niño recién nacido, que tiene lugar en el río, o la del *acai*, cuando se entregan a los niños pequeños sus primeros juguetes. De la misma manera, los niños participan en las ceremonias que siguen a la construcción de una nueva churuata. Se trata de una ceremonia que se realizan un poco antes de la salida del sol, cuando se ponen las últimas palmeras en la cumbre, implicando una *«flagelación ritual»*. No ha sido posible asistir a esta

ceremonia y, en verdad, por afirmación de algunos entrevistados, se trata de un ritual poco realizado actualmente. Barandarián la describe en 1965 de la siguiente manera:

«El shamán o el anciano más representativo de la comunidad, nunca el capitán, toma un látigo confeccionado con fibras vegetales (lianas y cortezas de árboles entretrejidas) y a cada adulto o niño que pasa, necesariamente, delante de él, le aplica dos o tres fuertes latigazos, encima de los brazos horizontalmente extendidos o bien sobre las rodillas o pantorrillas. A cada flagelado, el shamán sopla también detrás de la espalda, cuando ya aquel se aleja. Tan sólo los enfermos y los inhábiles quedan exentos de esta flagelación. A pesar de los lloros y protestas de los niños, estos han de recibir también sus azotes. Las madres sostienen a los niños para luego consolarlos...» (Barandarián, 1965: 30).

15. El fin de la infancia

El fin de la infancia entre los ye'kuana depende de diferentes factores, incluyendo la diferencia de género. Antes que nada está el aspecto biológico, más importante para las niñas que para los niños, ya que se refiere fundamentalmente a la llegada de las menstruaciones. En el caso del niño, también se tiene en cuenta su crecimiento físico y transformaciones corporales, sobre todo el cambio de la voz, sin embargo parecen valer más otros elementos, como el aprendizaje y su capacidad de desenvolverse con autonomía en las actividades laborales. De la misma manera, se indica que cuando los niños ya no se bañan desnudos, quiere decir que comienza la transición.

Es afirmación común que hacia los trece o catorce años el varón está listo para asumir responsabilidades y abandonar completamente el mundo de la infancia, aunque este pasaje no está particularmente marcado por algún ritual. En este sentido, y dependiendo de las características de la personalidad de cada individuo, ya desde los once o doce años los padres observan y refuerzan las actitudes de los niños que, para satisfacer sus expectativas, muestran su progresiva inserción en el mundo de los adultos.

Por otro lado, al no existir un momento particular que marque este pasaje, puede depender de otros factores familiares y, por último, el hecho

de que muchas veces el muchacho se queda en la casa de los padres hasta que se casa. En este sentido, en la churuata tradicional, los muchachos mayores de diez años ya no duermen en el mismo espacio de los padres, sino que lo hacen en el espacio central, delimitado por el muro circular interno. En algunas comunidades es posible encontrar también una casa donde los jóvenes no casados van a dormir. En todo caso, el hecho de que se queden en casa de los padres antes de casarse no implica necesariamente una prolongación de la infancia, sino que transitan por un período intermedio, cuando se le denomina *mude'cäcä*, lo que puede durar hasta los dieciocho años o más. Afirma un entrevistado: «*Yo viví con mis padres hasta que me casé... Después que fui a vivir con mi esposa ya me hice adulto, cuando ya tenía dieciocho años*».

En este sentido, se recalca, tanto para los niños como para las niñas, que tienen que haber aprendido las diferentes tareas laborales, en la casa para la niña y en el conuco, la caza y la pesca para el varón: «*uno tiene que saber todo, limpiar conuco, cocinar, para mantener a su esposo tiene que saber todo eso, la mamá tiene que enseñar para que su hija sepa como mantenerse, todo eso tiene que enseñar su mamá*».

En el caso de las niñas, el abandono del mundo de la infancia está relacionado, como ya se dijo, por la primera menstruación, la que se produce hacia los doce años. El ritual de iniciación femenina implica un encierro por cerca de una semana en un cuarto de la casa o en un espacio específico cerrado de la churuata comunitaria. Es interesante citar que el encierro de las muchachas está relacionado, de manera conciente, con el rol que la madre debe cumplir cuando trae al mundo un hijo y, de hecho, es en ese momento que las abuelas conversan sobre su rol futuro de madres.

Durante el encierro se rapa la cabeza de la muchacha y no se le da mucha comida, por lo menos hasta que el chamán la «sople» para protegerla de algún ataque de espíritus negativos, mientras que «*le dice que tiene que comportarse bien, que no tienen que hacer cosas que no debería hacer, le da consejos y ella tiene que saber todo eso*». Antes de la ceremonia final, las mujeres de la familia la limpian, le pintan el cuerpo y le ponen los collares rituales de mujer soltera, dándole también mucho yaraque hasta quedar un poco atontada, lo que implica que es desde este momento que puede tomar. El ritual termina con una pequeña fiesta, con la participación de

parientes y otros integrantes de la comunidad. Desde esta presentación pública las muchachas ya no se pueden considerar niñas, ya que están listas para encontrar un joven con quien casarse.

Finalmente, es necesario también citar que, en tiempos más recientes, el abandono del mundo de la infancia por parte del niño y de la niña está también influenciado por la presencia de la escuela, ya que cumplir con todos los grados implica continuar dependiendo de los padres más allá de la época que ya los muchachos deberían integrarse al mundo de los adultos. En este sentido, es común que cuando la niña tiene su primera menstruación y todavía frecuenta la escuela, termina por abandonarla.

Por otro lado, es precisamente la asistencia a la escuela, el factor que determina también la migración hacia la ciudad criolla, lo que implica un corte más o menos neto con la familia, aunque la dependencia se mantenga. Véase la siguiente declaración de un entrevistado: *«Desde mi punto de vista, creo que deja de ser niño desde quinto y sexto, ya entrando a sexto, porque ellos están imitando a sus compañeros que pasaron por esta escuela, que se van en la ciudad, Puerto Ayacucho, a otra escuela; entonces ellos creen que están haciendo algo bueno, para mí ellos están haciendo algo malo, porque al ver eso ellos están motivados a hacer eso, «no, yo quiero hacer eso», igualmente las muchachas, muchachos y muchachas».*

De esta situación los adultos ye'kuana están bien concientes y, de hecho, los padres intentan vigilar, a través de los parientes que viven en la comunidad o ciudad donde los muchachos o muchachas han ido a frecuentar la escuela, la carrera escolar de los hijos y su comportamiento. En este sentido, se observa un interés muy grande por parte de las organizaciones indígenas, por ejemplo, la Unión Makiritare Alto Ventuari, que tiene una sede en la capital de Estado Amazonas, en acompañar a los muchachos y muchachas que estudian en la ciudad, amén de ayudarlos a volver periódicamente a su comunidad.

Sobre estos temas de la educación y de los cambios de los patrones de crianza, vale la pena concluir con la declaración de un señor de Cacurí: *«Yo siempre le digo a mi esposa, tiene que enseñar todo, de forma de ye'kuana, de forma de criollo, como se estudia en la escuela. Nosotros podemos enseñar a nuestros hijos como somos los ye'kuana, como viven los ye'kuana, que hacían*

nuestros abuelos y como se estudia en la escuela, como se comportan con los maestros y también como se comportan con los padres. Nosotros estamos ayudando a los maestros, lo que hacen en la escuela yo lo hago también aquí, para que ellos tengan respeto, como se respeta a los adultos, como se respeta a las señoras, como se respeta a tus hermanos. Esas cosas nosotros les enseñamos a los niños. Parece que hay mucha gente que hace esas cosas que yo te estoy diciendo».

Bibliografía consultada

- Amodio, E. (1997): *La artesanía indígena en Venezuela*. Caracas: Dirección Nacional de Artesanías, CONAC.
- Arvelo-Jiménez, N. (1992): *Relaciones políticas en una sociedad tribal. Estudio de los Ye'kuana, indígenas del Amazonas venezolano*. Quito: Abya-Yala y MLAL (Primera edición: Instituto Indigenista Interamericano, México, 1974).
- Autores Varios (2001): *Guía pedagógica dbe'cuana/ye'kwana para la educación intercultural bilingüe*. Caracas: Ministerio de Educación y Deportes, División de Asuntos Indígenas.
- Barandiarán, D. de (1962): «Actividades vitales de subsistencia de los indios Yekuana o Maquiritare». *Antropológica*, 11: 1-29. Caracas.
- Barandiarán, D. de (1965): «El habitado entre los indios Yekuana». En *Antropológica*, 16: 1-95, Caracas.
- Barandiarán, D. de (1979): «Introducción a la cosmovisión de los indios Ye'kuana-Makiritare». En *Montalbán*, 9: 737-1004 Caracas.
- Civrieux, M. (1992): *Watunna. Un ciclo de creación en el Orinoco*. Caracas: Monte Ávila.
- Coppens, W. (1981): *Del canalete al motor fuera de borda. Misión en Jiwitiña y otras áreas de aculturación en tres pueblos Ye'kuana del Caura-Paragua*. Caracas: Fundación La Salle, Instituto de Antropología y Sociología.
- Cora, M. (1972): *Kuai-Mare. Mitos aborígenes de Venezuela*. Caracas: Monte Ávila.
- Escar, N. (1999): «Los ye'kuana: cesteros milenarios». En *Boletín Antropológico*, Mayo-Agosto, 46. Mérida: Centro de Investigaciones Etnológicas, Museo Arqueológico Gonzalo Rincón, Universidad de los Andes.
- Fernández, R., Figueroa, M. y H. González (1981): *Ye'kuana*. Caracas: Laboratorio educativo.
- Guss, D. (1985): «El segundo círculo: la carrera de una mujer entre los Makiritare». En *Montalbán*, 16: 227-298, Caracas.
- Guss, D. (1989): *Tejer y cantar*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Ibarra, C. (1980): «Métodos y sistemas: El trabajo de la mujer en la comunidad yekuana. El conuco y las practicas ancestrales de la preservación del equilibrio ecológico». En *Voz Indígena Internacional*, III-3: 18-19.
- INE - Instituto Nacional de Estadística (2002): *XIII Censo General de Población y Vivienda 2001. Primeros Resultados*. Caracas: Instituto Nacional de Estadística.

- Ocando, L. (1965): «Informe sobre el rito de purificación del recién nacido y de su madre entre los makiritare». En *Antropológica*, 14: 61-63, Caracas.
- OCEI - Oficina Central de Estadística e Informática (1985): *Censo indígena de Venezuela*. Caracas: OCEI.
- OCEI - Oficina Central de Estadística e Informática (1993-1994): *Censo indígena de Venezuela*. 2 tomos. Caracas: OCEI
- Ramos, A. R. (1977): «El Indio y los otros: la Visión multiétnica de un indio Mayongong». En *América Indígena*. 37 (1): 89-111. México.
- Ramos, A. R. (1980): *Hierarquia e simbiose. Relações intertribais no Brasil*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Santana, L. (1996): «Las orientaciones económicas y culturales de los Ye'kuana del área Cunucuma-Orinoco-Guapo». En *El Alto Orinoco hacia un modelo medio ambiental*. Puerto Ayacucho.
- Silva, E. (1984-85): «Influencias exógenas y cambios entre los Ye'kuanas del Territorio Amazonas en Venezuela». En *Boletín indigenista venezolano*, XXV (3): 91-120. Caracas.

-5-

**Pautas de crianza del pueblo añú
de Venezuela**



Localización geográfica del pueblo añú en Venezuela

El pueblo indígena añú

1. Territorio y población

El pueblo añú, también llamado paraujano, nombre que le atribuyen sus vecinos wayuu, es de habla arahuaca, y se encuentra establecido en el norte del estado Zulia, fundamentalmente en el Municipio Páez. Aunque los añú vivan tradicionalmente en la laguna de Sinamaica, hay otros emplazamientos regionales, incluyendo el barrio Nazaret del Moján y en el de Santa Rosa de Agua en Maracaibo.¹

Según los diferentes censos realizados durante la segunda mitad del siglo XX, los añú eran 2.612 en 1982 (OCEI, 1985), lo que representa un sub-registro, sobre todo considerando que en 1992, el Censo Indígena realizado por la misma Oficina Central de Estadística e Informática arrojaba una cifra de 17.440 individuos (OCEI, 1993-1994). Por otro lado, el «Censo de Población y Vivienda», realizado por el Instituto Nacional de Estadística en 2001 (INE, 2003) censó solamente 11.205 individuos que se reconocen como añú, tanto en comunidades tradicionales (3.854) como en ámbito urbano (7.351). Evidentemente los datos son contradictorios, siendo las últimas cifras resultados de un sub-registro. Así, considerando como referencia más acorde con la realidad las cifras del Censo de 1992, a las cuales hay que añadir el crecimiento natural de este pueblo, podríamos llegar a la conclusión que los actuales añú podrían llegar a cerca de 20.000

¹ Cuando no es indicado particularmente en el texto, la fuente de los datos generales sobre el pueblo añú es la siguiente: Wilbert, 1983. Los datos de campo fueron recopilados por Fabiola Ortúzar y Omar Gómez, cursantes de la Mestría en Antropología de la Universidad del Zulia, Maracaibo.

individuos, tanto en comunidades rurales como en centros urbanos. En el caso específico de la Laguna de Sinamaica, donde está asentados los añú que mantienen más viva su cultura y que constituyó nuestro lugar de investigación, el Censo realizado en el año 2000 por la organización indígena Mocupa, UNICEF, INE-Zulia y el Departamento Socio-antropológico del la Universidad del Zulia, indico la existencia de 3.481 añú (cf. Fernández Correa, 2003).

El medio ambiente lacustre, donde predominan ciénagas y mangles, caracteriza de manera general la vivencia social y cultural de este grupo étnico. De hecho, lo que los identifica es su vivencia de «pueblo de agua», a partir de sus mismas viviendas tradicionales, constituidas de casa palafíticas en la orilla de la laguna de Sinamaica, siendo precisamente esta imagen la que inspiró a Vesputio el parangón con Venecia que, según la tradición, dio nombre a Venezuela. La aldea añú está constituida por varios grupos de palafitos asentados en las aguas de la laguna, relativamente cerca de la ribera, a una decena de metros las unas de las otras, unidas a veces por pasadizos de madera. El medio de transporte es la canoa (cayuco), tanto para la comunicación entre los caseríos más alejados como con la ribera.

El sistema lagunar experimenta marcadas variaciones temporales en la salinidad, presentando aguas dulces durante el periodo de lluvias y aguas saladas en el periodo de sequía. La laguna es alimentada por el río Limón, el cual esta formado por la unión de dos ríos, el Guasare y el Socuy, en las cercanías del caserío El Molinete (Municipio Páez). La Laguna de Sinamaica ha sufrido en los últimos años transformaciones importantes que afectan negativamente la vida de los grupos humanos que allí habitan. Alí Fernández Correa, así describe estos fenómenos:

«Este ecosistema estuarino constituye uno de los más característicos de la región zuliana, recibe los aportes de los ríos Guasare, Socuy y Cachimí, que integran la cuenca del río Limón. Este último ha sido represado y ello ha provocado un descenso de su caudal, lo cual ha alterado la dinámica natural del río. Según estudios de algunos especialistas, la Laguna de Sinamaica fue el producto de una dinámica de un río que no está represado; en el momento en que el caudal del agua es retenido, que la cantidad de agua que baja por el río y su distribución a lo largo del año es modificada, es cuando el sistema recibe el mayor impacto y lógicamente la Laguna sufrió

los efectos que hoy padecen los añú o paraujanos allí asentados, ya que al disminuir el caudal del río, baja la velocidad de las corrientes, lo cual propicia un aumento de la sedimentación; además, al bajar el volumen de agua dulce, el agua del mar tiende a llenar su vacío; es decir el agua marina asciende hacia porciones más internas del estuario, al incrementarse la sedimentación comienzan a cerrarse ciertos caños. Todos estos cambios se reflejan en la producción de peces y el potencial pesquero de la zona. Adicionalmente existe otra serie de impactos humanos como es la introducción de pasto para la ganadería, actividad que no es propia de los añú, que ha contribuido en el desplazamiento de ciertos recursos de fauna silvestre terrestre» (Fernández Correa, 2003).

2. Economía y división sexual del trabajo

Las actividades económicas de los indígenas añú se concentran fundamentalmente en la pesca, siendo relativamente secundarias la cacería y la recolección de frutos silvestres. La pesca, que proporciona la mayor parte de su alimentación, se realiza con redes, nasas y trampas de madera. El pescado, a parte de constituir la base de la dieta diaria, puede ser comercializado o conservado bajo sal. En los caseríos más cercanos a tierra firme es posible encontrar pequeños conucos con cultivos de coco y plátano, que integran la dieta diaria de pescado, junto con los productos occidentales que pueden ser adquiridos en los centros urbanos.

Las actividades pesqueras son incumbencia de los hombres, así como el cultivo y el corte del mangle, mientras que las mujeres, a parte de los trabajos domésticos, se dedican a la elaboración de cestería y esteras de enea. Estos productos, junto al pescado y otras artesanías de enea, son comercializados en los mercados criollos. De esta manera, la artesanía constituye un importante rubro de comercialización, siendo el mangle y la enea la materia prima utilizada para elaborar cestas, esteras y guirnalda destinadas a las coronas funerarias de la población urbana criolla (cf. Amodio, 1997: 64).

Es importante resaltar que la economía añú incluye el trabajo asalariado jornalero en las fincas de la costa y, más raramente, en Maracaibo, pero solamente por periodos reducidos. Esto vale sobre todo para los añú que viven en la Laguna de Sinamaica, aun que la misma caracterización parece

valer también para los que viven en Santa rosa de Agua, el Mojan y el Congo Mirador.

3. Familia y parentesco

La filiación aún es de tipo bilateral, siendo el matrimonio preferencial entre primos cruzados y prohibido entre primos paralelos. La doble filiación, aun con una preferencia hacia la filiación matrilineal, determina la posibilidad de residencia doble para los recién casados, quienes pueden ir a vivir en una casa cercana tanto de la familia del esposo como de la esposa. La familia aún actual es tendencialmente nuclear, aunque pueden agregarse ancianos o familiares colaterales, siendo el padre el jefe de la unidad doméstica.

Los matrimonios, preponderantemente endógamos, se forman en edad relativamente temprana, por consentimiento mutuo, debiendo el varón aportar comida a la familia de la esposa. Según Wilbert (1983), la familia tradicional era poligínica, conviviendo varias esposas e hijos bajo el mismo techo, teniendo como dominante la primera esposa.

Actualmente, aunque fuertemente influida por la cultura criolla, la estructura del parentesco permite la constitución de caseríos formados por familias fuertemente emparentadas, lo que redundaría en la constitución de un sistema de autoridad derivado del número de alianzas sobre bases parentales.

4. Organización social

En términos formales, la sociedad aún conserva pocos elementos de la estructura social tradicional, siendo fuertemente integrada al sistema criollo de cargos y dependencias públicas. Sin embargo, hay líderes que desempeñan la tarea de organizar y congregar la gente frente a problemas comunes. En este sentido, hay individuos con autoridad, sobre todo ancianos, a quien se recurre en caso de necesidad. Particularmente, un papel importante es desempeñado por los curadores y parteras tradicionales y por los maestros. Es importante resaltar el papel que algunas mujeres desempeñan en la defensa de los derechos de los aún y en la solución de problemas prácticos de las comunidades.

Desde algunos años, existe también una organización indígena, llamada MOCUPA (Movimiento Cultural Paraujano), que se ha constituido como contraparte de algunas actividades promovidas por instituciones externas a la sociedad añú, tanto públicas como privadas, como es el caso del Proyecto de revitalización lingüística promovido por la Universidad del Zulia y UNICEF. Esta organización ha servido también para presionar las entidades gubernamentales regionales para la resolución de algunos de los problemas que enfrentan los habitantes de la Laguna de Sinamaica. Sin embargo, a raíz de algunos conflictos internos, algunos de los indígenas que fundaron el citado Movimiento, se han ido separando conformando un área autónoma de protestas y reivindicaciones.

5. Religión y medicina

La cultura añú se encuentra fuertemente influida por el mundo criollo, tanto que actualmente existen solamente algunos hablantes ancianos de la lengua añú. Misioneros católicos y evangélicos han introducido la religión cristiana que, junto con algunos cultos religiosos populares venezolanos, se han mezclado fuertemente a las creencias tradicionales añú. Sin embargo, sobrevive un fuerte núcleo de tradiciones culturales expresado en mitos y leyendas, aunque sincretizados, que hacen referencia a un dios creador que dona el mangle a los añú y, en general, las fuentes de subsistencia. Wilbert (1983: 31) hace referencia a una pareja de divinidades creadoras, siendo el espíritu masculino el distribuidor de los bienes terrestres, habiéndole tocado a los añú las sobras del repartimiento, lo que expresa míticamente la marginalidad social y cultural actual de este pueblo.

Por otro lado, grupos de añú se reconocen cristianos o protestantes, participando en ceremonias y fiestas de cada una de las confesiones, cuando se realizan. En este sentido, la iglesia católica es poco utilizada para rituales, tanto que es utilizada para vender artesanía. Importante citar la participación de los añú en las procesiones acuáticas, sobre todo la que se realiza en ocasión de la fiesta de la Virgen del Carmen o cuando, por ejemplo, escoltan la replica de la imagen de la Chinita que es llevada en los diferentes puertos y en la misma Laguna de Sinamaica, como se realizó en 2003.

El universo simbólico añú esta relacionado fuertemente al agua y a la laguna de Sinamaica, la que puede producir bienestar o malestar. De hecho,

la causa de gran parte de las enfermedades es atribuida a la ruptura de algunos tabúes relacionados con este específico medio ambiente o a algún contacto con los muertos. En este sentido, parece haber una distinción suficientemente clara entre enfermedades de tipo espirituales y enfermedades físicas, aunque los dos tipos se sobrepone con frecuencia. Según el tipo de enfermedades y su gravedad se procede a la curación en casa o recurriendo a un especialista chamánico que diagnosticará el mal e intentará curarlo con la ayuda de sus espíritus protectores. La curación tradicional se da a través de la ingestión de yerbas curativas y rituales, como los son la succión de la parte enferma y el soplo.

6. Cultura material

La cultura material de los añú ha sido influenciada tanto por los vecinos wayuu como por la sociedad criolla. Sin embargo, mantienen algunos elementos que los diferencian y caracterizan. La cestería y la confección de esteras son muy desarrolladas, siendo la fibra de enea el material más utilizado. A parte de las cestas y esteras, se producen lámparas, canastos, revisteros, bandejas, tapetes para mesa y piso. Las esteras de enea sirven de lecho para dormir y en la construcción de los palafitos como techos y paredes. El mangle es también utilizado para elaborar cestas, utilizando tiras extraídas de las raíces del mangle rojo, utilizadas como base para ornamentas floreales. De los bejucos del mangle se producen canastillas, guirnaldas, cestas navideñas, casitas de adorno para las paredes de las casas y aros para las coronas funerarias. En consideración de que el medio mayor de producción de alimentos la pesca, los añú tejen redes y nasas y, sobre todo, elaboran sus cayucos, ahuecando con el fuego un tronco con herramientas de metal.

Entre los productos materiales producidos por los añú, resalta la vivienda palafítica, construida cerca de la ribera de la laguna de Sinamáica donde el agua llega a cerca de un metro de profundidad. El material más utilizado es el mangle, tanto para los postes como para la plataforma y las paredes. El techo, generalmente de dos aguas, está recubierto de palmas. La casa puede estar constituida de más de un cuarto, mientras que la cocina se encuentra generalmente en una construcción externa sin paredes. A la

casa generalmente está anexa una plataforma (plancha) que sirve como patio y que puede ser compartida por diferentes núcleos familiares emparentados que viven en casa cercanas. A muchos palafitos se asocia una explanada, constituida por una construcción de palos afincados en el suelo de la laguna, en forma cuadrada o rectangular, relleno de tierra, constituyendo un terraplén utilizado como patio para cultivar plantas, cocinar y como espacio de vivencia, sobre todo para los juegos de los niños. En tiempo reciente, por influencia externa, han sido construidos palafitos con pilones de cemento y división en cuartos del espacio.

7. Características de la comunidad investigada

La Laguna de Sinamaica, ubicada en el municipio Páez del estado Zulia, a una hora en carro desde Maracaibo, está conformada por once sectores, entendiéndose éste como grupos de familias que viven en espacios alejados de otros grupos, con nombres que los caracterizan: La boquita, Caño Morita, Caño Cuervito, el Barro, Nuevo Mundo, Caño guerrero, Isla Japón, Puerto Cuervito, Caño la Mechurria, El Junquito y Caño Cañito. Cada sector está fundamentalmente formado por casas palafíticas.

Las casas añú de la laguna son de tipo palafítico, construidas en madera, aunque hay también casas de concreto, sobre todo en La Boquita y Nuevo Mundo. De cualquier manera, aunque ha habido algunos proyectos de transformación de los palafitos para volverlos más estables (por ejemplo, poniendo el piso de cimient), la mayor parte de la gente continúa construyendo sus casas de la manera tradicional.

En la laguna hay actualmente dos escuelas: la «Escuela bolivariana Eudo Baez», ubicada en el sector La Boquita y la «Escuela Nuevo Mundo», ubicada en el sector Nuevo Mundo. Cada una tiene una matrícula que no supera los 250 niños, incluyendo los preescolares que posee cada una. Existen también cuatro multihogares de cuidado diario: «Nuevo Mundo», «Puerto Curvito», «Madre Asunta» y «Mi angelito añú». Algunos pocos alumnos frecuentan la escuela que existe en Sinamaica de Tierra, provenientes de los sectores La Boquita y Nuevo Mundo.

La comunidad añú recibe ciertos servicios regionales como lo son el cableado que permite tener energía eléctrica y el servicio de limpieza de la

laguna una vez al año. El ICLAM está intentando resolver desde hace dos años el problema del agua potable con la construcción de reservorios, los que todavía no están en funcionamiento por problemas técnicos con las tuberías. Existe también un servicio de pipas, bajo la responsabilidad de una dirigente de la comunidad, que son rellenas periódicamente de agua potable, pero no consiguen cubrir las necesidades de toda la comunidad, así que muchos aún de la laguna salen con sus cayucos o lanchas en busca de agua potable hasta Puerto Cuervito.

En Puerto Curvito hay un ambulatorio con médicos residentes que sirve también la comunidad lagunar. Sin embargo, muchos aún prefieren recurrir al hospital de Sinamaica de Tierra o su medicina tradicional. Se realizan periódicamente campañas de vacunación que, a menudo, encuentran resistencia local, sobre todo por el hecho de que no se registran las vacunaciones ya realizadas, así que se da el caso de niños vacunados dos o tres veces.

En la comunidad existe una iglesia católica, en el sector de La Boquita, pero sin cura residente, siendo uno de otra parroquia el que visita periódicamente la comunidad para realizar «Jornadas de bautizo» o en algunas fiestas. De la misma manera, hay una fuerte presencia de la Iglesia Evangélica, con visita periódica de pastores.

Las pautas de crianza del pueblo añú

1. Embarazo y gestación

Las mujeres añú adquieren valor y muestran su fuerza en la medida que tengan hijos, ya que de esta manera consiguen realizar plenamente el rol que la sociedad local les asigna. Los hijos son percibidos como generadores de alegría y también como apoyo a los padres en las necesidades cotidianas de la vida. Generalmente, para tener hijos es necesario establecer una familia o formalizar la unión de la pareja. Así lo señala una de nuestras entrevistadas: *«uno pa' tener hijos tiene que casarse»*.

El embarazo es buscado inmediatamente después del casamiento, y cuando se demora en producirse, la mujer busca a una anciana o a la misma madre para que la ayude con algunas hierbas medicinales. Es la madre quien está pendiente de que la hija quede embarazada, aunque es general la afirmación de que el hombre debe estar muy pendiente y paciente en el caso de retrasos, los cuales son considerados como el resultado de alguna enfermedad desconocida. De allí la necesidad de recurrir a las parteras o a los curadores tradicionales para solventar la situación.

Cuando una mujer no puede tener hijos, intenta solucionar el problema recurriendo tanto a la medicina tradicional como a la medicina criolla. No son frecuentes los casos de familias sin hijos, o que hayan adoptado niños de mujeres con muchos hijos, o de alguna otra muchacha embarazada sin casarse o sin marido. Por otro lado, cuando muere una mujer dejando huérfanos a sus hijos, la abuela materna o los hermanos varones de la madre son quienes se encargan de criarlos. Cuando una mujer no concibe hijos, la pareja puede alejarse de la comunidad, ya que una familia sin hijos no es completamente aceptada, sobre todo porque la infertilidad se asocia con el “mal de ojo”.

Fundamentalmente, los signos de un posible embarazo están relacionados con la ausencia de la menstruación. Sin embargo, se registran casos donde el embarazo resulta evidente dos o tres meses después de la concepción, cuando a la futura madre sufre mareos o malestares, reconocibles por la comunidad como signos propios de una posible gestación. Esto vale sobre todo para las mujeres que experimentan su primer embarazo entre los 12 y 14 años. Con el segundo embarazo, sus signos suelen ser, por lo general, inmediatamente reconocibles.

En ciertos casos de madres primerizas, parece no existir un conocimiento particular de la relación existente entre la presencia o no de la menstruación y los estados de gravidez. Por ello, los cambios físicos propios del embarazo, como son el crecimiento de la barriga, los mareos o las náuseas, suelen pasar desapercibidos por las futuras primeras madres.

Cuando existe la sospecha de un posible embarazo, es normal recurrir a la partera más cercana, o a alguna otra mujer de la comunidad con experiencia. De ellas se espera recibir resultados de la marcha del proceso de gestación y modos de cuidarlo: alimentación adecuada de la embarazada y tipo de actividades permitidas y no permitidas, entre otros aspectos. A menudo suele ocurrir que, después de la consulta realizada a la partera, las mujeres embarazadas acudan al médico criollo en busca de similares consejos. Asimismo, las mujeres con mayores recursos económicos, suelen, incluso, realizarse alguna prueba de gravidez, característica de la medicina occidental, para asegurarse de la presencia o no del embarazo.

En cuanto a las concepciones del embarazo y de cómo se desarrolla el feto, la idea común es que el niño o la niña se forma como «una pelota de sangre», a partir de la cual se forma poco a poco su cuerpo, el cual reproducirá características físicas y de modos de ser tanto de la familia de la madre como de la familia del padre, lo que implica la posibilidad de que sean reconocidas semejanzas con algunos parientes cercanos como los tíos, es especial cuando el vínculo se produce entre la niña y la tía materna.

El conocimiento del sexo de los niños antes de su nacimiento se consigue a través de varios procedimientos, incluyendo la consulta médica occidental y la realización de un ecosonograma. Tradicionalmente, entre los añú se indican varias señales que permiten intuir el sexo del futuro hijo, como

por ejemplo, la forma de la barriga -si esta es redonda, es niña; mientras si es puntiaguda, es niño-. La partera es quien se encarga de realizar tales predicciones sobre el sexo, ya sea a partir de la forma de la barriga o mediante palpamientos -si el feto brinca mucho, se tratará de un niño-. De la misma manera, resulta común asociar los estados de somnolencia excesiva de la embarazada, con sus grandes posibilidades de ser madre de una niña.

Todos estos procedimientos y síntomas, constituyen un sistema contradictorio o no completamente coherente, sobre todo si consideramos que algunos de los métodos citados derivan de las creencias populares criollas difundidas en Venezuela. Por otro lado, la frecuente referencia a los ecosonogramas, indica la progresiva introducción del embarazo en el ámbito médico propio de la medicina clínica occidental. Sin embargo, resulta general la resistencia de ir a controlar el embarazo en los ambulatorios de la localidad, sobre todo porque a las mujeres no les gusta que *«les estén tocando a cada rato»*, mucho menos cuando el médico tratante resulta ser un ginecólogo, quien, al igual que las enfermeras y, en el marco del imaginario de las mujeres, puede hablar a otros sobre sus partes íntimas.

El número de hijos que una pareja quiere tener varía entre tres a cinco niños o niñas, aunque es afirmación general aceptar los hijos que *«Dios mande»* o *«hasta que el cuerpo de»*. De hecho, hay muchas mujeres que tienen más de seis o siete hijos. La media actual es de cuatro hijos por pareja, pero, según la apreciación de algunas mujeres, esta medida tiende a bajar por la “mala situación de la pesca”, justificando así sus deseos de poseer pocos hijos.

Es creencia común entre los añú que la fecundación no se da cuando el acto sexual ha sido realizado durante “la luna cubierta”. Por ello, algunas mujeres cuidan mucho las fases de la luna a la hora de mantener sus relaciones sexuales y, en el caso de desear la procreación, buscan el encuentro sexual en el tiempo de luna llena.

Para controlar de manera efectiva los embarazos, el método más utilizado consiste en abstenerse de las relaciones sexuales o «cuidarse» durante las mismas. Una partera entrevistada hizo referencia a un método casero que consiste en «lavados» de hierbas después de haber tenido relaciones sexuales con el marido, pero advierte que un uso frecuente de

este método «descontrola la matriz». Las mujeres más jóvenes por influencia o por inducción del mundo criollo han utilizado pastillas anticonceptivas, las cuales son distribuidas de manera gratuita por el personal de Planificación Familiar del ambulatorio de Puerto Cuervito. Sin embargo, su uso no resulta sencillo para las mujeres añú. Según expresan algunas de ellas, los médicos o el personal a cargo del control de la natalidad, no «explican bien» y la «mujer se descontrola», la que parece ser una idea bastante compartida por las mujeres añú. Igualmente, estos mismos ambulatorios o departamentos de control de la natalidad distribuyen, en ocasiones y de manera gratuita, condones a los maridos, pero raramente son utilizados por considerarse una práctica poco «masculina». Generalmente, las mujeres añú procuran no quedar embarazadas cuando están amamantando otro hijo, sobre todo por el esfuerzo y la carga mayor de trabajo que implica para la madre. No obstante, es relativamente común encontrar mujeres embarazadas luego de dos o tres meses de haber parido un hijo.

Durante la realización del trabajo de campo no se observaron técnicas significativas de control o de cuidados especiales de la mujer añú embarazada. Por lo general, la gestación es asumida de manera “natural” y tranquila, salvo en caso de dolores fuertes o de problemas con el feto. De presentarse esta última situación, las mujeres pueden recurrir también al hospital de Sinamaica o al médico del ambulatorio del puerto. En caso de dolores, las más ancianas de la casa pueden sobar la barriga de la embarazada para aliviar su malestar. De cualquier manera, se reducen progresivamente las actividades laborales de la mujer, siendo los parientes los que generalmente la ayudan. Particularmente, la relación con la madre y las hermanas es fundamental en este periodo, ya que son estas las que ayudan a la mujer a cumplir con sus actividades cotidianas, lo que se realiza con cierta facilidad por la cercanía de las casa palafíticas (derivada de la residencia matrilocal del matrimonio).

Concretamente, hay un cuidado especial con la alimentación: por un lado, se afirma que la madre debe comer más, por ejemplo: pescado como la yaguaza o el carrao, chigüire con plátano verde, fororo, arroz tostado, espaguetis y frutas como guayaba boba, mango y java y, si se tienen dinero, hasta manzanas; pero tampoco se puede exagerar porque, como afirma una

partera, se corre el riesgo de que el niño salga demasiado gordo y esto puede ser peligroso para la madre, ya que es considerado normal un recién nacido con un peso máximo de tres kilos. El pescado es casi la única fuente de proteínas animal, aun cuando los médicos sugieren variar con carne y pollo, lo que no siempre se puede realizar por falta de dinero. Actualmente, la alimentación de la mujer embarazada puede complementarse con pastillas de vitaminas recomendadas por la partera o auto-recetadas, en consideración de que, como se afirma, «la mujer pierde mucho sangre durante el parto».

En general, las reglas añú del buen embarazo consisten en alimentarse bien y reducir las actividades laborales más pesadas, aunque se refrenda la idea de sobrellevar un embarazo sin haraganerías, sobre todo porque dicha condición puede determinar las actitudes futuras del hijo. Asimismo, se indica que el padre tiene que sobar la barriga de la madre y hablar al futuro hijo o hija. Por lo que se refiere a las actividades sexuales durante el embarazo, se considera que estas no hacen daño al niño, por el contrario, le da fuerza para poder nacer más fácilmente y hasta influyen en su buen aspecto. Por otra parte, una mujer declara que la causa del nacimiento de niños o niñas deformes se debe a las pocas ganas que los padres le pusieron a la actividad sexual en el momento de la concepción. De cualquier manera, estas relaciones se evitan durante los últimos meses del embarazo.

Finalmente, el embarazo puede no prosperar y producirse un aborto. Este puede suceder por un accidente, una enfermedad o un maleficio de otra mujer. En este último caso, la partera puede recomendar la consulta de una curandera, que definirá con precisión la causa. Se indica como particularmente peligroso quedarse al sereno (brisa nocturna). Según la afirmación explícita, no es frecuente al aborto provocado voluntariamente, ya que este es visto como un acontecimiento negativo y un comportamiento impropio. Si esto se produce, el feto es enterrado en la explanada de la casa o en el cementerio de Sinamaica, en un frasco de vidrio o en una cesta de enea. Nunca es botado en el agua, donde podría ser comido por los peces.

2. Alumbramiento y postparto

La llegada del tiempo del parto es percibida a través del cálculo de los meses y, en general, por el grosor de la barriga de la madre. En esto puede

intervenir una partera o una mujer experta que da su parecer después de haber palpado la barriga de la madre, sobre todo para controlar la posición del niño y si está o no correctamente colocado para el alumbramiento. Otro elemento indicado es la gana frecuente de tener que hacer sus necesidades, tanto que se bromea sobre mujeres que al ir a realizar sus necesidades se encontraron, sin darse cuenta, con su alumbramiento.

Actualmente en la laguna de Sinamaica hay siete u ocho parteras reconocidas, de las cuales cuatro son muy viejas, habiendo disminuido su número por influencia del mundo criollo y porque, según lo que algunas mujeres afirman, existen problemas con algunos embarazos que ellas no han sido capaces de resolver, produciéndose así la muerte de algunos niños. De allí, la actual tendencia de parir en el hospital, sobre todo cuando se han tenido problemas durante el embarazo, aunque se hace referencia a casos de niños nacidos muertos también en este lugar. De cualquier manera, la tendencia general es que las mujeres den a luz en casa, ayudadas por las madres y hermanas, salvo cuando hay problemas y se llama a la partera, también en consideración del precio que sus servicios cuestan, llegando a pretender hasta cincuenta mil bolívares por atender un parto.

La preparación de la madre, cuando el parto ha sido previsto con antelación, consiste fundamentalmente en asearse, habiendo ya preparado la ropita para el niño. Todo parece determinado por el lugar donde se realizará el alumbramiento, si es en la casa o en hospital, dado que hay muchas mujeres que prefieren tener la asistencia de un médico. Cuando el parto se realiza en el mismo palafito, se preparan los paños, el agua tibia, la estera y la hamaca donde descansarán tanto el niño como la madre. Todos estos preparativos se realizan bajo la dirección de la madre y con la ayuda de alguna hermana o vecina y, si la partera está presente, le dará a tomar a la embarazada una infusión de hierbas medicinales para facilitarle el parto.

No son raros los partos que se realizan de repente, estando la mujer sola o con el marido, quien en estos casos ayuda a la esposa. En los partos previstos con antelación, el marido no asiste si la mujer tiene suficiente ayuda. En el caso de partos realizados en casa, el marido espera afuera con algún hermano y junto a los niños que no pueden asistir.

Cuando la mujer comienza su proceso de parto en su casa, se sienta sobre una estera, ubicada en un lugar apartado de su vivienda, encima de

la cual está colgada una hamaca que le servirá para agarrarse al momento del alumbramiento. Cuando está presente el marido, puede ser este quien, sentado detrás de la mujer, la mantenga firme durante el parto. Generalmente, la mujer es ayudada en su aseo por la madre antes del nacimiento del hijo, igualmente realizará una limpieza genital inmediatamente después del alumbramiento, sobre todo porque la parturienta no podrá hacerlo en los dos días siguientes después del parto.

Cuando la madre es atendida por una partera, esta soba la barriga de la embarazada durante el proceso, le reza algunas oraciones y, mientras ayuda al niño a nacer, le habla a este directamente con frases como *“tranquilo mijo que ya vas a salir... Vamos, tú puedes salir al mundo; aquí te necesitan, sal mijo...”*. Es afirmación común que el nacimiento de un niño varón es más complicado que el de las niñas.

Una vez salido el niño, se corta el cordón umbilical con una tijera, mientras que la placenta se coloca en una pequeña cesta de enea preparada para este uso. Sobre el ombligo del niño se pone ceniza de tabaco, palo matia o «mercurio» (merthiolate) y hasta «azulillo» (azul de metileno), para cauterizarlo, continuando su cuidado con aceite tibio o sábila, más una pañoleta amarrada. Si el niño no llora, se le hace llorar, aunque los pareceres son contradictorios, ya que algunas mujeres afirman también que es la estera donde el niño cae la que lo hace llorar suficientemente. Asimismo, existe la creencia de generar una futura conducta perturbada en el niño si a este se le pega al nacer. Después del lavado, el niño es puesto en la hamaca, junto a la madre, quien ha sido aseada con paños húmedos y puede amamantar al niño. A las madres recién paridas se les da a tomar un caldo de pescado para reponer sus fuerzas y para que le baje la leche con mayor facilidad.

Tanto el cordón umbilical como la placenta reciben un tratamiento especial. La placenta es enterrada por el marido o la madre en la explanada del palafito, si la hay, o en la ribera, entre los mangles, para impedir que se la coman los perros. De no ser así, se podría producir la muerte del hijo. De ninguna manera hay que botar la placenta en la laguna, ya que el niño se ahogaría. Por otra parte, si la placenta no es enterrada, a la madre no se le calmarían los dolores del parto, lo que generalmente pasa en los hospitales,

donde hay que presionar a los enfermeros para que la placenta sea entregada a los familiares de la parturienta para su enterramiento.

Por su parte, el muñoncito se recoge y se le enrolla con un paño o se pone dentro de una cajita de fósforos por algunos días, posteriormente se cuelga del techo o encima de la puerta de la casa, hasta que se seque. Botar el cordón es como «botar al niño» y, de hecho, cuando este cumple un año, se pulveriza y se le da a tomar al niño o a la niña, junto con agua de coco, para que «no salga mal hijo y no agarre mundo, o sea que se vaya de la casa y para que sea obediente». En este mismo sentido, la madre puede conservar consigo el cordón umbilical del hijo o de la hija, para mantenerlos ligados a ella y no dejar que se alejen.

Los cuidados de los recién nacidos consisten fundamentalmente en lavarlos periódicamente con jabón y agua tibia y amamantarlos. Para resguardarlos de los zancudos se les cubre con un trapo, ya que los niños están generalmente desnudos. Para las excretas, se utilizan paños de telas hechos de camisas viejas u otras ropas, mientras que en la cabeza se les amarra un gorrito hecho de media femenina elástica para que no se le deforme y, en el vientre, se les coloca una pañoleta por cerca de tres meses o hasta que lo tenga «salido». Si no se le arregla, se pone una moneda por debajo de la pañoleta, para evitar que cuando el niño o la niña lloren se le sobresalga más el ombligo.

En el caso de los «gorritos», las ancianas dicen que antes no se utilizaban y que es «una maña de las madres jóvenes... Que el muchacho no se le deforma la cabeza si es que duerme bien». A menudo, se le amarra también en el pié o en una mano de los niños recién nacidos, alguna trencita roja o tricolor para protegerlos del mal de ojo, dejándola durante todo el primer año de vida. Si esta se le cae, quiere decir que ha sido «pegado» por el mal de ojo, y la trenza no se le vuelve a poner porque podría acarrearle problemas mayores, mientras el mal de ojo se le curará de manera tradicional. Puesto que el mal de ojo se puede producir de manera incontrolada, sobre todo cuando alguien se acerca al niño y lo mira con ternura, con el permiso de la madre se le da una nalgada, siendo precisamente el llanto el que rompería el hechizo involuntario. No se realizan ceremonias especiales para el nacimiento y raros son los casos de fiesta, tanto es así que la fecha del

nacimiento no es marcada particularmente cada año y la mayoría no presta atención a los aniversarios.

Aunque se haya reducido el periodo de cuarentena, las madres recién paridas se quedan en casa por cerca de un mes, durante el cual se les dispensa una atención especial en consideración de las fatigas del parto. Durante este periodo, no puede bañarse en la laguna, sobre todo cuando está «caliente», no puede tocar sal o lavar ropa con cloro o detergentes fuertes y tampoco estar mucho tiempo al sol. De la misma manera, tiene que cuidarse del «sereno», ya que el niño puede enfermarse, sobre todo si es varón. Cuando es primeriza, toda la comunidad le tiene un cariño especial que se expresa con visitas y con ayuda en los trabajos domésticos, aunque son las mujeres de la familia las que desempeñan mayormente este papel.

Generalmente, el nombre del recién nacido es elegido por los padres, tomándolo de parientes como los abuelos o los tíos. Los nombres son de origen criollo (José, Francisco, María, etc.), aunque es común también atribuir nombres combinados con algunas letras del nombre de los abuelos o de tíos o de los mismos padres, como por ejemplo, Yuma, Yumaira, Yoenia, Yorhanis, Yosmila y Yofri, entre otros. Frecuentes son los nombres de algún santo cristiano o popular, como es el caso de José Gregorio. En este último caso, a menudo se trata del cumplimiento de una promesa al santo por algún favor recibido.

Diferente es el caso de los apellidos, ya que la atribución parece fluctuar entre el de la madre y el del padre, según las circunstancias presentes a la hora de realizar el registro que, es necesario subrayarlo, no se da con facilidad, sobre todo considerando que muchos aún no tienen cédula de identidad. De allí que no es raro que sea un pariente, como una tía o un tío, que le ponen al niño su apellido.

En general, tanto los apellidos como los nombre están fuertemente influenciados por la cultura criolla y si hay nombres indígenas raramente se escuchan, en consideración de que a los aún no les gusta dar su nombre, tanto que en la vida cotidiana son escasamente utilizados, siendo substituidos por apodos que cada niño y niña se gana durante los primeros años de la infancia. Algunos de los apodos escuchados son: Cimarrón, porque el niño no amaba salir del palafito; Chito, como diminutivo; la Guayaba, por algo relacionado con la fruta; La vaca, la China o el Toro.

3. Etapas del desarrollo infantil

Las etapas del crecimiento de los niños y de las niñas son marcadas por múltiples factores, entre los cuales se encuentran la habilidad de caminar y hablar, junto al desarrollo físico y el aprendizaje de técnicas laborales. En general, según las declaraciones de las entrevistadas que han tenido hijos, de cero a tres o cuatro años, los niños son considerados «niños pequeños», mientras que de cuatro a nueve años son estimados como «niños grandes», es decir, una edad en la que pueden más o menos valerse solos y asumir responsabilidades, lo que se realiza completamente entre los nueve y los 14 años. Aunque la mayoría de los añú ya no habla su idioma, los pocos hablantes conservan los nombres tradicionales de las etapas de crecimiento (los años son indicativos):

Años	Niños	Niñas
Recién nacido	<i>Itronsbít</i>	<i>Apüshi</i>
0-4	<i>Eichon</i>	<i>Aipuchon</i>
5-9	<i>Eiripe</i>	<i>Japíicha</i>
10-14	<i>Mayíshít</i>	<i>Mayüsha</i>
15-18	<i>Maytirite</i>	<i>Nayü</i>
18 en adelante	<i>Eishí</i>	<i>Kashoona</i>

De esta manera, con relación a la infancia, en general hay un periodo hasta los cuatro años caracterizado por la dependencia total del niño hacia su madre y hermanos mayores. Es el periodo del cuidado permanente para nutrirlos, bañarlos y vigilarlos constantemente. Si la madre tiene que hacer alguna diligencia con su cayuco (embarcación), deja al niño o a la niña bajo los cuidados de la abuela o de los hermanos mayores. Hacia los tres años, el niño y la niña ya han tomado confianza al agua y se les enseña a nadar y a comer solos, lo que se realiza completamente hacia los cuatro años de edad.

A partir de los cuatro años, niños y niñas adquieren una progresiva autonomía, acompañada de las explicaciones de los padres que, de esta manera, los integran al ambiente social y cultural local. Un cuidado

particular está dedicado a la enseñanza de los peligros que encierra vivir en una laguna. En el caso de los varones, la edad comprendida entre siete y nueve años conlleva nuevas responsabilidades y los niños se integran progresivamente al mundo del trabajo masculino. Pasa lo mismo para la niña con relación a las tareas femeninas, aunque el periodo está caracterizado por la preparación que necesitan para asumirse como mujeres, que esperan su primera menstruación, establecida entre los 10 y los 14 años. Durante ese periodo se les enseña a tejer, a cortar enea, a cuidar de los hermanos menores y a cocinar, entre otras actividades.

En el paso entre las diferentes etapas, no se encuentran particulares diferencias en las vestimentas, salvo una que marca, sobre todo para la niña, la edad en la cual pueden ir los niños medio desnudos. De hecho, hasta los tres o cuatro años los niños y niñas quedan desnudos o con pocas prendas y se les pone ropa al estilo criollo sólo cuando los padres los llevan consigo fuera del núcleo familiar. Después de esta edad, las niñas llevan, a parte de los calzoncillos, una camiseta o una blusa para cubrirse el pecho. En general, los niños no llevan calzado, salvo en casos especiales de viaje fuera de la comunidad.

A veces se marcan los años con alguna pequeña fiesta, a la manera criolla, aunque como ya se dijo, la falta de cuidado con la fecha del aniversario produce la inutilidad de esta celebración. Así, lo que permite definir las diferentes edades, más que los años cumplidos, es el crecimiento físico de los niños y su comportamiento, es decir, cuando comienzan a comportarse responsablemente en algunas actividades generalmente desempeñadas por adultos. Actualmente, no hay ninguna ceremonia tradicional que marca el crecimiento, salvo el bautizo cristiano que realiza habitualmente un cura o un pastor durante los primeros meses de vida y, en su ausencia, puede ser substituido con una salpicadura de agua y un rezo que realiza la madrina.

Un elemento importante que las madres tienen en cuenta, sobre todo en las primeras etapas del crecimiento, es la capacidad de los niños de adquirir movilidad propia. A los cuatro o cinco meses los niños son corrientemente dejados sobre una estera, boca abajo, teniendo así la posibilidad de mover brazos y piernas en libertad, hasta que comienzan a gatear por su cuenta, impulsados por la voz de la madre que, mientras

realiza sus tareas domésticas, los llama e impulsa a moverse, halagándolos cuando consiguen ponerse sentados por su cuenta. De esta manera, los niños comienzan a gatear siguiendo a la madre hasta ponerse de pié, al comienzo ayudados por los padres o los hermanos y, finalmente solos hacia los 7-8 meses, aunque para las mujeres aún cuanto más temprano comienzan a gatear y a caminar los niños, más posibilidades tienen de crecer sanos. Por otro lado, tomando en consideración el medio ambiente especial donde viven los aún, el gatear comienza y coincide con los primeros contactos con el agua: las madres a menudo se lanzan en el agua con los niños para que aprendan a moverse en ese medio, trasformando así los movimientos del gateamiento en técnicas de natación. Actualmente, no siempre se puede realizar este ejercicio con los niños pequeños, dada la salinidad y la contaminación del agua de la laguna, causadas por el dragado que se hace en sus bocas. Lo mismo pasa en época de lluvia, cuando el agua se vuelve particularmente turbia. Por esto, algunas madres ponen a los niños en una ponchera de agua tibia, para que gateen dentro del agua como si estuvieran nadando.

Siempre en esta primera etapa (*eichon* y *aipüchon*), otro importante aspecto del crecimiento, que las madres subrayan, está representado por el comienzo de la dentición. A parte de algunos problemas de salud asociados a la dentición, por ejemplo diarreas, la salida de los primeros dientes de leche hacia los 4-5 meses no es percibida de manera traumática: cuando el niño o la niña intentan morder cualquier cosa que encuentran a su alcance, la madre le da un trapito mojado con agua de coco y si llora pueden darle el seno, aun cuando este procedimiento puede dolerle. De la misma manera, es frecuente que las madres le den un pedacito de coco para que el niño lo chupe, sosteniéndolo hasta que el niño se calme, mientras que en algunas casas ya se utiliza el tetero. Cuando tienen molestias en las encías se le prepara alguna infusión para que la tomen, mientras que las familias que tienen recursos económicos utilizan medicamento criollos como el jarabe *Madame Wilson* o gotas de *Corilín*.

Finalmente, el aprendizaje del habla comienza alrededor de los siete u ocho meses con las primeras palabras, en castellano, que pueden referirse a los objetos de su entorno familiar, las cuales las madres refuerzan con insistencia. En importante la declaración de una madre quien indica que

los niños aprenden más rápidamente a hablar cuando hay otros niños en la casa, debido a la imitación.

Generalmente, la etapa final de la infancia se cumple entre los once y los catorce años, cuando los niños se han integrado paulatinamente a las actividades de los adultos, aunque la presencia de algunas escuelas puede prolongar el periodo.

4. Cuidados corporales

La limpieza de los niños es, por lo general, una tarea femenina, desempeñada fundamentalmente por las madres, sin particulares diferencias entre los dos sexos. Una vez que pueden desplazarse y habiendo tomado confianza con el agua de la laguna, se bañan en ella cuando la creciente trae el agua dulce (desde febrero a julio está especialmente salada), para jugar o limpiarse. A los neonatos se les limpia cuando es necesario, según las necesidades de los mismos. Sin embargo, una vez adquirido autonomía, se les baña dos veces por día con agua entibiada al sol, por la mañana y por la tarde, por lo menos hasta los cuatro-cinco años.

Aun cuando los niños y niñas se bañan en la laguna, generalmente la madre los enjuaga con agua dulce para que no tengan problemas en la piel. En la laguna, donde es común la presencia de pequeñas rayas (rallitos), está prohibido a los niños bañarse de noche, también porque puede acarrear algunas enfermedades. Generalmente, son los mismos niños que alrededor de los seis años no quieren ser bañados por la madre, aunque estas, cuidan de volverlos a limpiar cuando ya han hecho su baño en la laguna. Con las niñas, la limpieza de su cuerpo después del baño en la laguna es más exigente, pues «*en la laguna las niñas no se limpian bien*». No es raro ver en los palafitos aún a las hermanas mayores bañar a los más pequeños.

Es importante resaltar que para los niños aún la laguna es un espacio natural de juegos y de actividades y, de hecho, es en ella donde pasan gran parte del tiempo, ya sea en el agua o en los cayucos. De allí que, limpiarse y nadar se vuelven casi sinónimos y, es esta habilidad la que marca la progresiva autonomía en la limpieza corporal. La limpieza de los más pequeños tiene sobre todo que ver con el control de los esfínteres. A los niños pequeños, que utilizan pañales o telas, se les limpia con agua tibia y

jabón. Más crecidos, se le limpia con agua o papel, aunque el método más utilizado es el uso de una hoja de enea. La madre o la hermana mayor enseñan a los niños más pequeños a hacer sus necesidades, agachándose en una plancha directamente encima del agua de la laguna. Antes que aprendan a hacerlo solos, la madre que limpia al niño procura no tocar las heces, utilizando sobre todo hojas de enea o un palito para desprender las excretas del niño antes de echarle el agua. Este proceso es realizado también por los niños, una vez que han aprendido a realizar solos sus necesidades.

Otros cuidados corporales atañen al corte del pelo y de las uñas. El corte de pelo interesa sobre todo a los varones, siendo la madre quien cumple esta tarea más a menudo a partir de los tres años de edad del niño. Para las niñas, el corte del pelo se realiza de manera diferente, pueden cortarles solamente las puntas del cabello y la *pollina* (fleco que cuelga sobre la frente). Por lo que se refiere a las uñas, el corte se realiza a los pocos días de nacido y, después, de manera periódica. Las uñas de los niños se limpian con una ramita de enea.

Finalmente, con relación a los parásitos corporales, son las madres o las hermanas las que evitan su presencia en los niños, por ejemplo, la existencia de piojos. En cuanto a los parásitos intestinales, tradicionalmente se utilizaban unas yerbas hervidas, las que todavía preparan algunas ancianas. Más frecuente es la utilización de remedios médicos criollos, cuando algún médico los receta.

Para terminar este apartado, vale la pena destacar que los niños aprenden tempranamente a asearse ellos mismos, sobre todo por su precoz contacto con el agua, el elemento principal en el cual se desarrollan. Es en el agua de la laguna que se lavan y, generalmente, juegan desde temprana edad, preparándose así para su futura actividad laboral.

5. Alimentación de los niños

La alimentación de los niños durante los primeros meses de vida es casi exclusivamente la leche materna, la que se da a menudo durante el día, según las exigencias de los niños. Esta alimentación está progresivamente integrada por sopas de pescado, integrando así la leche materna con agua de arroz tostado, caldos de verduras o sopas con plátano desmenuzado,

dadas a los niños en totumas pequeñas, siendo el uso de teteros restringido a ciertas familias. A los 4 o 5 meses empiezan a tomar papilla de arroz o de plátano con canela y azúcar, que las madres dan a los niños con una cucharita, mientras que para darles agua, utilizan una totuma pequeña. Raro es el uso del chupón entre los añú y, para calmarlo cuando llora se le da la teta o el tetero. Las mujeres más ancianas manifiestan su inconformidad con el uso de teteros. Ellas piensan que esta práctica hará más haraganes a los niños cuando sean grandes.

Las madres, por su parte, intentan nutrirse mejor para tener más leche, integrando a la dieta cotidiana caldos de pescado, chicha, fororo y, cuando pueden, también carne. No se encuentran prohibiciones nutricionales de la madre y menos aún para el padre.

A partir del primer año, los niños comen también alimentos más sólidos como carne de pescado desmechada; comienzan a chupar el coco cortado en trocitos y papilla de maíz. De la misma manera, se les da bastante sopa de pescado, mientras que a los niños y niñas se le enseña a comer solos hacia los dos años, con particular atención a la ingestión de pescado a causa de las espinas.

La edad del destete de los niños es variable: algunas mujeres indicaron que lo hicieron al año de vida del niño; otras hacia los tres años y, hasta hubo entrevistadas que indicaron los seis años o, simplemente, cuando los mismos niños dejan de querer la leche materna. Generalmente, se afirma que *«los varones se pegan más y no sueltan la teta»*, lo que coincide con otras afirmaciones sobre el hecho de que las madres amamantan por más tiempo a los niños que a las niñas, atribuido este prolongamiento al carácter masculino. Para destetar a los niños, primero se intenta alejarlos de la madre y, si esto no funciona, se ponen en los pezones sustancias amargas o picantes, como el chimó.

La leche materna es substituida por otros alimentos progresivamente hasta el destete, cuando niños y niñas se integran a la dieta de los adultos, aunque con algunas precauciones, ya que algunos alimentos son considerados pesados para ellos, como es el caso de las arvejas, consumidas por las tardes, mientras que la sopa de pollo pertenece a las comidas consideradas buenas.

Generalmente, los niños de tres años en adelante consumen las mismas comidas que los adultos, como arroz, maíz, pescado, cangrejos, pollo, yuca y, a veces, carne de res, si la familia puede comprarla. Aunque los espaguetis son bastante consumidos por los añú, parece que a los niños no les gustan mucho, lo que no pasa con el arroz. Habitualmente, se consumen las frutas disponibles en las riveras de la laguna, como cambures o guanábanas, muchas veces en forma de jugos. El coco, consumido sólido o molido, es considerado una fruta importante para el crecimiento del niño, aunque en la actualidad es común la queja, sobre todo para aquellas familias que viven en palafitos completamente separados de la ribera, que los cocos han sido «privatizados», mientras que tradicionalmente eran de todos.

El consumo de las comidas se realiza dentro del palafito, en la explanada o en la planchada, espacios o corredores abiertos hacia fuera, sobre todo de día. Los niños se sientan en el piso, en círculo, comiendo en platos de plástico, en totumas, en cascos de coco u hojas de plátano. A los más pequeños, son las mismas madres las que les dan de comer de su propio plato. Raramente, se utilizan cubiertos, comiendo con las manos, salvo cuando se trata de sopa o caldo de pescado, para los cuales se utilizan pequeñas cucharas de tapara. Generalmente, los niños comen sin hablar y muy rápidamente, observándose que el primer niño o niña en terminar, intenta quitarle a otro parte de su comida, lo que es reprimido por la madre. Las madres generalmente comen al mismo tiempo que los niños o después de haber terminado estos su alimento.

En la actualidad, la situación alimenticia general de los grupos añú que viven en la Laguna de Sinamaica, puede considerarse precaria, tanto que los añú consideran algunas enfermedades como derivadas directamente del hambre, como por ejemplo, en el caso de los niños, el dolor de barriga y de cabeza. La disminución de la pesca, base fundamental de la dieta añú, deriva de múltiples factores, de los cuales el más importante puede considerarse la contaminación de las aguas de la laguna y su progresiva salinidad, causada por el aumento del dragado del lago de Maracaibo que hace posible la salida de los barcos cargados de petróleo.

Cuando un padre de familia regresa a su casa sin suficiente pescado para todos, los niños varones, entre los cuatro y los nueve años, salen juntos en un cayuco a pescar cangrejos con una red tejida por ellos mismos y una

vara fina de mangle. Por lo general, si tienen suerte y la marea está baja, consiguen recoger bastantes cangrejos cuando estos salen de sus huecos espantados por los golpes de palo o remo que los niños dan sobre las aguas de la ribera. Los cangrejos son consumidos inmediatamente o llevados a la casa para ser compartidos con la familia. Por otro lado, el pez que más se encuentra es el bagre, sin embargo, no se consume a menudo, puesto que consume los desechos orgánicos y los excrementos de las comunidades.

En general, se puede notar en las familias con mayor número de hijos la presencia de niños y niñas desnutridos. Lo mismo pasa con algunas madres que presentan formas más o menos avanzadas de anemias. Debido a esta situación, las madres dan a comer antes que nadie a los niños más pequeños y después a los mayorcitos, sin distinción de sexo. Solamente después de ellos, comen los padres.

Según el parecer de las madres entrevistadas, la crisis que produce esta situación deriva directamente del aumento del agua salada dentro de la laguna, que provoca la disminución de los peces de agua dulce, los cuales constituyen la base principal de su dieta tradicional. Para los hombres, a parte de la causa ya indicada la baja productividad pesquera se debe actualmente al hecho de ser peligroso el andar por algunas zonas de la laguna, allí donde no hay caseríos aún, puesto que pueden ser robados por los ladrones que en tales sitios buscan refugio.

6. Desplazamientos

Generalmente, los niños recién nacidos no son sacados de los palafitos, salvo casos especiales, como los producidos por razones de salud del niño o de desplazamientos de los padres. A partir de los dos meses, las madres comienzan a llevar el niño consigo y, en general, no tienen problemas en llevarlo afuera del palafito y tenerlo afuera en la planchada o la explanada, donde la hay, que funciona como patio delantero o trasero de cada casa. Es en estos espacios que los niños dan los primeros pasos fuera de la casa y que constituyen los principales lugares donde los niños de edad inferior a los cuatro años realizan sus juegos.

La tarea de cargar los neonatos es fundamentalmente de la madre y, en segundo lugar, de los familiares más cercanos, particularmente los hermanos

y hermanas mayores. De hecho, es normal verlos cargar a los niños, así como verlos cargados por el padre, aunque esto suele ser poco usual, sobre todo considerando que es la figura que menos se queda en la casa durante el día. Al parecer existe una cierta resistencia de parte de los abuelos maternos a cargar a los recién nacidos. Sin embargo, la abuela se encarga de los niños a menudo, tanto que es un uso generalizado la de dar a ella una prenda o una camiseta de la madre, cuyo olor a leche calma la intranquilidad del niño. Este método es muy utilizado cuando se desteta a los niños.

Hasta más o menos los dos años, cuando los niños son llevados con los padres en los cayucos, se les impone quedarse sentados en el medio de la embarcación, mientras que los más pequeños se quedan entre las piernas de la madre. A los dos o tres años los niños tienen suficiente autonomía para jugar solos en la planchada, en el corredor o en el patio de los palafitos. De cualquier manera, el control de los adultos no cesa en este periodo, siendo a partir de los tres años que los niños aún se liberan un poco de esa tutela. Ya a esta edad han tenido suficiente contacto con el agua para que se aventuren en ella, junto con los hermanos más grandecidos y sin particulares diferencias por género.

Hacia los tres o cuatro años, los niños, solos o en grupo, aumentan su radio de acción autónomo, lo que incluye andar, por ejemplo, en las planchadas o explanadas de otras casas, cuando estas se encuentran comunicadas por pasarelas o caminerías, transformándose así en un espacio recurribles para los niños (como, por ejemplo, en lugares aún ubicados en el Moján y en el Junquito). Este espacio comunitario está fundamentalmente constituido por familias emparentadas entre sí, lo que permite considerarlo un ámbito familiar, donde todos los niños son reconocidos como parientes y, por ende, cuidados cuando no está la madre o cuando están relativamente lejos de su casa. Este mismo fenómeno se realiza también cuando no hay pasarelas, ya que los niños de tres o de cuatro años en adelante, utilizan los pequeños cayucos para desplazarse y jugar en grupo entre los palafitos.

Otras actividades que amplían el radio de los desplazamientos son la búsqueda de cangrejos o realizar pequeñas encomiendas. En el caso de la pesca de los cangrejos, o jugar con las «madres de agua» (medusas), los niños generalmente se reúnen en grupo, cada uno con su cayuco. De cualquier manera, esta pesca no se realiza muy lejos del palafito familiar.

Todas estas actividades se realizan de día, ya que las madres impiden a los hijos continuar con sus actividades de juego cuando comienza a oscurecer, aunque el juego se realice, inclusive, en el patio del palafito. En el caso de las encomiendas, como llevar algo a las casas de parientes cercanos o ir a comprar algo en la tienda, los niños comienzan a utilizar el cayuco hacia los cinco años. Sin embargo, también para éstos vale la prohibición nocturna.

Finalmente, hay que considerar que hacia los seis o siete años, algunos niños frecuentan la escuela, lo que los obliga a desplazarse solos por la comunidad. El recorrido de la casa a la escuela normalmente es efectuado a través de las pasarelas o de la ribera. Actualmente, existe un servicio de lancha del colegio que recoge a los niños en los diferentes palafitos. Si por alguna razón no consiguen tomar la lancha del colegio y la distancia entre la casa y la escuela es suficientemente grande, solamente podrán ir a la escuela si algún pariente o vecino los lleva, aprovechando que uno de estos va con su embarcación hacia esa misma dirección. Es útil acotar que, a esta edad, ya existe una diferenciación relativamente marcada entre ambos géneros, siendo los niños los que tienen mayor autonomía de desplazamiento.

7. Actividades lúdicas

Los juegos ocupan gran parte del tiempo de los niños añú y raramente se les prohíbe, salvo en casos especiales de reprimendas por alguna falta o cuando los familiares les encomiendan alguna tarea, en particular la madre. En este sentido, el juego de los niños es apreciado como una actividad legítima, a través de la cual aprenden poco a poco el trabajo de los padres. Aunque es posible ver niños y niñas jugando solos, las madres impulsan a los niños a realizar sus juegos con otros niños, ya que sostienen que las actividades solitarias a esta edad pueden llevar al futuro adulto a ser egoísta. Por esto, los niños añú, sobre todo cuando son muy pequeños, juegan generalmente en grupo, primero con los hermanos y primos de los palafitos vecinos y, más tarde, con otros niños de la comunidad.

La particular conformación de la comunidad añú, formada por casas de palafitos, implica una restricción espacial y social de la actividad lúdica:

el espacio de juego está circunscrito, por lo menos en los primeros años de vida, al patio de los palafitos, cuando los hay, o en los patios de los palafitos vecinos, cuando están unidos por camineras. Por encontrarse los palafitos vecinos ocupados generalmente por parientes, es evidente que las relaciones lúdicas entre los niños se realizan de manera preferencial con sus familiares más cercanos, sobre todos con los primos. A partir de los cuatro o cinco años, la posibilidad de utilizar pequeños cayucos para desplazarse permite una ampliación de las relaciones de juegos entre los niños de ambos sexo, proceso que se complementará con la asistencia a la escuela, donde tendrán la posibilidad de conocer a otros niños de palafitos lejanos. De cualquier manera, la asistencia de los niños a la escuela reduce de algún modo las actividades lúdicas de los niños y niñas, quienes pueden jugar casi exclusivamente por las tardes, más o menos a partir de las tres de la tarde, y hasta que comienza a oscurecer o cuando la madre los manda a realizar algún encargo. Por la noche, antes de ir a dormir, los niños a veces continúan jugando, no obstante, de forma menos escandalosa y controlada por los padres, ya sea que los niños se encuentren en la planchada o dentro del palafito.

Por otro lado, sobre todo en el caso de los niños y niñas que ya frecuentan la escuela y, algunas veces también en el caso de los pequeños, los días que no van a la escuela no se dedican exclusivamente a jugar, sino que realizan encargos de los padres y, en general, son las mismas madres quienes los impulsan a ir a pescar o cazar. Estas actividades, aunque realizadas de manera lúdica por los niños y niñas, deben ser consideradas como actividades tendencialmente productivas, ya que integran la dieta cotidiana con aportes proteínicos, además de permitir a los niños las habilidades que les serán necesarias cuando sean adultos.

La mayor parte de los juegos de los niños aún pueden considerarse como una replica lúdica de las actividades de los adultos, desde las cotidianas hasta las extraordinarias, como inundaciones, enfrentamientos y asaltos, entre otras. En este sentido, prácticamente todos los juegos pueden considerarse literalmente como preparación para la vida adulta. La siguiente lista indica la mayor parte de los juegos de niños entre los tres y los seis años de edad, observados en una de las comunidades aún:

Muñecos de enea
Construir un palafito en miniatura
Tregar en los cocoteros
Pescar peces
Construir cayucos pequeños
Halar los cayucos
Cocinar cangrejos
Jugar con cangrejos vivos
Perseguirse bajo el agua
Escondarse en agua
Atrapar madres de agua
Buscar tesoros
Guardia y contrabandistas
Cocinar en broma
Competición con lanchas de juguete (cajas)
Regatas de cayucos
Jugar a quien aguanta más la respiración
Salvarse recíprocamente de una inundación
Cocinar comida de barro
Lanzarse cocos
Carritos
Trompo
Canicas
Jugar a la familia
Domesticar animalitos
Volar papagayos

De estos juegos, la mayoría son realizados tanto por los niños como por las niñas, a parte de algunos muy específicos, como jugar con muñecas de eneas, que es propio solamente de las niñas. Igualmente, éstas no participan de otros juegos que son concretamente considerados masculinos, como construir un palafito en miniatura o cayucos pequeños, atrapar madres de agua, jugar a guardias y contrabandistas y manejar carritos.

En general, los juegos en grupos se realizan con los primos y primas, llamando la atención los juegos relacionados en el agua, que es el lugar preferido donde divertirse, incluyendo aquellas actividades realizadas a imitación del trabajo de los adultos. Lo mismo vale para otros juegos de tipo social, preparándose así a asumir el rol diferenciado en la futura familia. Interesante anotar también el interés que demuestran los niños de ambos sexos hacia la domesticación de pequeños animales como perros, gatos o aves.

Por lo que se refiere a los juguetes, se utilizan los elementos naturales del medio, es decir la enea, el mangle y la majagua. En particular, los niños prefieren juguetes que se asemejan a los instrumentos de trabajo utilizados por los adultos. Hay también una presencia masiva de juguetes de origen criollo, fundamentalmente objetos de plástico. Resulta importante resaltar que, en el caso de las muñecas, aunque se utilizan las de origen criollo, las niñas prefieren jugar con las confeccionadas por ellas mismas o por sus familiares con la palma de enea. Se hace también referencia a instituciones religiosas o laicas que han regalado juguetes en ocasión de alguna festividad como la Navidad. En el caso de los niños que frecuentan la escuela, se nota la preferencia hacia los juguetes de tipo occidental: muñecos plásticos de personajes de los programas de *comics*, transmitidos por la televisión y, hasta muñecos provenientes de programas semi-informáticos como el *nintendo*. En los más pequeños, se ha observado un juego imitativo de las actividades escolares, con asunción de los roles de la maestra y de los alumnos.

No hay juegos prohibidos particularmente, aunque a veces los adultos intervienen para frenar algunas actividades, como correr y gritar. Se prohíbe también jugar con tomacorrientes, pero se trata ya de actividades solitarias dictadas por la curiosidad y no consideradas juegos propiamente dichos. De cualquier manera, si bien explícitamente a los niños aún no les gusta que se les observe mientras juegan, los adultos están siempre pendientes, sobre todo cuando se trata de niños y niñas pequeños.

En las actividades lúdicas los adultos pueden participar como espectadores y como participantes. En general, cuando los niños son pequeños, es normal encontrar a la madre jugando con ellos, en juegos inventados en el momento o en otros tradicionales (por ejemplo, con las muñecas). Con los más crecidos, los familiares adultos juegan a veces a

cartas o a ludo (juego de casilla y dados), aunque es posible ver padres que, al anochecer, participan de juegos infantiles con sus hijos, como a carritos o con una bola de enea o de plástico. Esta participación de los familiares adultos en los juegos de los niños es bien vista por la comunidad y los mismos niños la acogen con entusiasmo.

8. Relaciones dentro y fuera de la familia

Durante el primer año, las relaciones de los niños y niñas aún se reducen fundamentalmente al ámbito de la familia restringida, es decir, la madre, el padre y los hermanos y hermanas. Sin embargo, no es que el resto de los parientes estén excluidos. De hecho, en caso de necesidad intervienen con frecuencia, sobre todo los tíos y abuelos, entrando estos en escena cuando el niño o la niña han superado la primera etapa de su crecimiento.

Aunque la madre es la figura más presente en la vida de los niños de esta edad, el padre aún desempeña un rol fundamental, tomando en consideración su actitud fuertemente cariñosa hacia sus hijos: cuando regresa de la pesca o durante los días que se queda en casa, carga a los niños, juega con ellos y a menudo se queda con el más pequeño en el chinchorro, acomodándolo en su pecho o sentándose con él en una estera de enea dentro del palafito o en el patio. Cuando están dadas las condiciones, entra en el agua con el niño o la niña, para jugar y así generar la confianza del niño con el nuevo elemento.

De cualquier manera, la madre permanece, en el horizonte cultural del niño, como la figura fundamental: los niños se le acercan a cada rato a darle besos y abrazarla, se le cuelgan de las piernas y la madre los agarra y les responde con la misma intensidad. Durante la realización de estas relaciones, la madre generalmente habla a los niños, le pregunta cosas y estos responden según el grado de aprendizaje alcanzado.

En el caso de la relación con el padre, las relaciones están determinadas en gran parte por los tiempos de trabajo, pues a veces regresa de la pesca al amanecer y a veces por la noche. En este último caso, cuando llega, generalmente los niños que ya caminan y los mayorcitos, corren a su encuentro, le preguntan cosas y lo ayudan a descargar el cayuco de la pesca del día. Todas estas expresiones de afecto se realizan tanto con el niño

como con la niña. No obstante, mientras más crecen más pueden decidir con mayor autonomía sus relaciones, diferenciándose paulatinamente por género: la niña, se acerca más a la madre, mientras que el niño se divide entre esta y el padre, hasta no alcance la edad suficiente para valerse completamente por sí mismo.

Aunque la relación entre padres y niños se expresa a menudo de manera física, con abrazos, caricias y besos, una vez que los niños de ambos sexos comienzan a crecer, la relación con el padre adquiere cierta distancia, por ejemplo disminuyen las caricias y los mismos besos.

La relación con los hermanos se expresa en dos ámbitos: el cuidado de los más pequeños y los juegos. Generalmente, son las niñas que cuidan a los niños menores, pero se da el caso también de niños pequeños dejados al cuidado de sus hermanos varones mayores. En general, es la misma madre que coloca juntos a los niños pequeños a jugar, mientras que, de los tres años para adelante, son estos mismos que eligen jugar juntos aun cuando el grupo se hace mayor con la inclusión de los primos o niños de palafitos vecinos. En estos grupos puede haber niños de edades diferentes, pero, por lo general, son homogéneos, siendo a veces la misma madre que prohíbe a los más pequeños ir a jugar con los mayores.

La relación con los primos es muy intensa y favorecida por los adultos, especialmente cuando existe diferencia de edad, pues piensan que los primos mayores sirven de ejemplo a los más pequeños. En este sentido, resulta interesante la afirmación de una madre que indica que existen más conflictos por la comida entre hermanos que entre primos.

Fuera de la familia nuclear, la relación de los niños con los adultos se limita a parientes como tíos y abuelos de ambos sexos. Estas relaciones pueden ser cotidianas si los palafitos de las diferentes familias emparentadas tienen espacios comunes, por ejemplo una «explanada» (el patio), o son unidas por un puente. En este sentido, todos los parientes, sobre todo las mujeres, se transforman en guardianes de los niños que se mueven en los espacios comunes, dando esto mucha tranquilidad a los padres cuando los niños no están bajo su directa mirada. Por otro lado, la facilidad de tránsito entre un palafito y otro favorece las visitas, durante las cuales los adultos se relacionan con los niños de los palafitos visitados, llevándoles alguna chuchería o comida y jugando hasta con ellos (no con los niños muy

pequeños, que raramente tocan, aparte del caso de la abuela que carga al niño o la niña pequeña cuando se encuentra de visita o se queda unos días en la casa). Es importante resaltar que el uso criollo de “pedir la bendición”, se limita generalmente a los padres y no sea común hacerlo con los tíos.

La estrecha relación con los abuelos lleva a los niños a considerarlos como otros padres, sobre todo cuando han estado presentes desde la primera infancia. De hecho, los nombres con los cuales los llaman son precisamente papá y mamá, mientras que si se trata de bisabuelos, papacito y mamacita. Estas designaciones deben mucho a la influencia criolla, ya que tradicionalmente los nombres de los padres (*Teit*, padre; *Ten*, madre) se diferenciaban de los nombres de los abuelos, tanto maternos como paternos (*Tatuyo*, para el padre del padre y para el padre de la madre; *Tauí*, para la madre del padre y la madre de la madre).

La relación de los niños aún con los adultos es de respeto, aunque de tipo genérico. Los padres enseñan a saludar sobre todo a los ancianos no parientes de la comunidad, quienes más o menos son conocidos por todos. Un trato particular es reservado a los padres de los amigos no parientes con quienes juegan, en consideración del hecho que se trata de familias que se suelen visitar. Con los adultos extraños a la comunidad, la realización es de inicial desconfianza: cuando llega alguien de afuera los niños se esconden. Sin embargo con el aumento de los turistas los niños han aprendido a pedir chucherías o ser pagados por las fotos que estos quieren hacerles, sobre todo en el «Mirador» que se encuentra en centro de la laguna.

9. Conflictos y control

La percepción que se tiene de las comunidades aún es de una vida cotidiana sin muchos conflictos, siendo el carácter del hombre y de la mujer aún apacible y tranquilo. Por esto, también entre los niños generalmente hay pocos conflictos y peleas. Entre hermanos pueden generarse diferencias mientras comen o mientras juegan, así por ejemplo, altercados por un juguete que alguien posee y otro quiere apropiárselo. Lo mismo puede pasar fuera del palafito, durante los juegos en que participan niños de diferentes familias. De estos, los padres poco se enteran ya que los niños resuelven los problemas entre ellos y, en general, se reconcilian muy pronto.

Las madres afirman que no hay que dejar pelear a los hermanos, porque esto puede acarrear problema futuros en la personalidad de los niños, haciéndolos agresivos. En general, pelear es considerada una «mala conducta», de allí la necesidad auto-expresada de enseñar a los niños a aceptar a los demás desde muy chiquitos. Interesante la afirmación de un entrevistado acerca de la importancia de educar a los niños en la aceptación de los demás, porque ello resulta fundamental para «*sobrevivir en la laguna*».

El control de las conductas consideradas negativas, según lo que las madres y padres afirman explícitamente, se realiza a través del convencimiento, y no, gritando o pegando a los niños, ya que «se vuelven dejados y sinvergüenzas, malos hijos». Sin embargo, hay que remarcar que en la vida diaria, sobre todo en las familias aún más criollizadas, puede observarse a madres que regañan a los niños y les dan nalgadas, de allí que un niño afirma que su mamá «*les hecha miedo, si pelean*», refiriéndose específicamente a la advertencia de que algún espíritu se los llevará en la noche si no paran de pelear o portarse mal. La relativa contradicción entre la afirmación teórica y la práctica, atañe al grado de represión y, de hecho, algunos entrevistados diferencian el «regañó», permitido, de la «paliza», que es considerada negativa. Por esto, los padres que pegan a menudo a los hijos son mal vistos dentro de la comunidad.

De mucho interés es el regañó que los padres suministran a los hijos cuando llegan al palafito con un juguete que pertenece a otros niños, imponiéndoles inmediatamente su devolución al dueño. En este sentido, y esto vale para toda la sociedad aún, el robo es considerado una «mala acción». Otro comportamiento fuertemente sancionado es la desobediencia a una orden explícita de los padres o cuando, por flojera o capricho, no cumplen con una tarea que le ha sido encomendada. De cualquier manera, los niños y niñas aún son obedientes a las ordenes de los padres y, en general, de los adultos de cierta importancia para ellos, como los son sus parientes cercanos, tíos y abuelos.

Generalmente, la madre no espera al padre para regañar a los hijos, aunque éste puede hacer lo mismo cuando regresa del trabajo, una vez que la madre relata lo acontecido. Estos casos son relativamente raros y se refieren sobre todo a algunas faltas de los niños. Las niñas son habitualmente

controladas por las madres, quienes reprimen directamente las faltas o, por ejemplo, en el caso de las mayorcitas, el desorden y la falta de limpieza en el arreglo del palafito. Las madres dicen que cuando no hacen caso, a las niñas se les da a comer azúcar para contrarrestar el mal humor, pero también pegándoles con lo que encuentran en el momento.

Finalmente, es interesante referirse a la afirmación de algunas madres que atribuyen a la escuela una influencia negativa en los niños mayores, considerando que desde que la frecuentan se han vuelto «egoístas y malos», puesto que no les obedecen como antes, obligándolas a gritarles más de lo acostumbrado, además de quitarles las ganas de colaborar más con la pesca.

10. Estados anímicos y actitudes

El carácter de los niños y niñas aún es considerado bueno cuando obedecen a los padres y *«se portan bien»* con ellos. En este sentido el «respeto» es una cualidad positiva y es muy bien considerada por los padres. Otra cualidad muy tomada en cuenta es la disposición a ayudar voluntariamente a los padres, las niñas en las tareas caseras y el niño en el trabajo paterno. Por otro lado, en los niños sobre todo, se considera un buen signo el hecho de que tengan independencia, por ejemplo en la búsqueda de comida, como es el caso de la pesca de los cangrejos que integran a la dieta familiar. Un niño puede ser «porfiado», pero no se trata de un comportamiento particularmente reprimido, aunque algunas madres no lo aceptan totalmente.

Por lo general, en el caso de los niños pequeños, no se considera negativamente su mal carácter, porque para los aún, la buena conducta supone un aprendizaje. Como dice un entrevistado, *«para que un niño tenga buen carácter hay que enseñarle»*. La indicación usual es, en los casos de mal carácter, hablarle a los niños y convencerlos poco a poco a comportarse bien. Particularmente reprimidos son los comportamientos agresivos, por ejemplo, cuando pelean entre hermanos o con niños de otras familias, mientras que la cualidad que se refuerza es la capacidad para la «calma» que los niños y niñas deben adquirir. Dice una entrevistada: *«hay muchachos que uno les regaña y ellos tiran a dar a uno y yo lo regañaba y no me faltaba el respeto»*.

Las diferencias de carácter entre niños y niñas pequeños no son muy marcadas, por lo menos desde la percepción de los padres. De hecho, no parece haber diferencias particulares hasta más o menos los tres años, época que la diferencia aparece, sobre todo por la relación más estrecha que se desarrolla entre la niña y su madre. Sin embargo, es posible ver a las niñas aún pescar con sus hermanos, sobre todo el bagre para hacer carnadas y pescar camarones y cangrejos, o utilizar cayucos pequeños como los varones. Tal vez por esto, se entiende mejor la observación de una señora, quien afirma que «las niñas son más tremendas que los niños, hacen más travesuras», declaración respaldada por otras entrevistadas que afirman que es más fácil para una niña tener mal carácter que para el niño.

De alguna manera, todos estos elementos marcan la personalidad de las mujeres que, de adultas, manifiestan un buen grado de independencia con relación a los varones. Finalmente, en cuando a la edad de definición del carácter de los niños, es común la afirmación que este se forma entre el primer año de vida y el cuarto, aunque hay entrevistados que piensan que hasta los ocho años el carácter no está todavía definido.

Por lo que se refiere a la afectividad, esta se expresa cotidianamente en la relación entre padres e hijos, sobre todo hacia los más pequeños, a través de besos y caricias. Dice una madre: «él me quiere mucho porque me ayuda... Está conmigo, siempre me obedece y respeta». Así como hay diferencias entre la madre y el padre en la expresión del afecto, de la misma manera la niña se manifiesta de manera más expresiva que el varón, sobre todo a partir de los cuatro años. El afecto de los niños se manifiesta también de manera explícita hacia los abuelos, pero no así hacia los tíos, sobre todo los maternos, para quienes se considera suficiente el respeto.

Los niños pueden enojarse con los padres, por ejemplo cuando los mandan a cortar enea, lo que no les gusta mucho, demostrando también algunas formas de agresividad, que igualmente puede manifestarse durante los juegos. Cuando esto acontece, sobre todo en el caso de las niñas, los padres intervienen rápidamente, pues esto no coincide con el modelo aún de mujer. Si alguna situación agresiva llega a suceder entre niños o niñas, corrientemente, las madres hablan con sus hijos para saber qué les pasa, tratando de convencerlos de recuperar la tranquilidad.

La risa es, según las observaciones y lo que los mismos padres afirman, la emoción más presente en los niños. Las risas se presentan durante los juegos, pero también recordando las hazañas del día, cuando están en sus hamacas. Contrapuesta a la alegría, la tristeza puede manifestarse también con lloro o con comportamientos retraídos que llaman la atención de los padres. Es interesante la observación de algunos padres acerca del origen de la tristeza en los niños. Según dicen, estos están tristes cuando no logran alcanzar lo que persiguen. Esta interpretación, más allá de expresar una realidad de la vida de los niños y niñas añú, puede igualmente considerarse como una proyección de lo que los adultos esperan de su vida y del ideal de hombre y mujer que posee la sociedad añú.

La ansiedad de los niños puede ser provocada por algunos miedos culturales, como la creencia en «brujas» o en la «culebra» que acecharía a los niños en la laguna, así como los manatíes, sobre todo por la noche. Parece difundido el miedo al Pájaro Hueco (una garza gris), porque dicen que cada vez que ese pájaro «llora» de noche anuncia la muerte de alguien. Por esto, cuando se acerca este pájaro, se desesperan y comienzan a gritarle para espantarlo y alejarlo. En general, es la noche la que produce miedo, particularmente las sin estrellas, ya que es una creencia común por las noches aparecen los *espantos* en búsqueda de «almas perdidas»; por esto, los niños tienen que acostarse temprano. Producto de estas creencias, los niños pueden tener pesadillas durante la noche, cuando sueñan con parientes muertos, con manatíes o, simplemente, que la madre los abandone.

Aunque algunas de estas pesadillas tienen que ver con el ambiente lagunar, es importante resaltar que los niños no tienen miedo del agua durante el día, salvo en situaciones particulares, como cuando ocurren tormentas. De hecho, está bien arraigada la preocupación por la lluvia y los rayos, ya que tienen experiencia de inundaciones y de casas que se han caído.

Tristeza y melancolía no son estados anímicos comunes entre los niños añú, aunque el hambre puede provocarlos, sobre todo en los más pequeños, puesto que «los grandecidos aguantan» como sus padres. De interés es la observación que los niños que ya frecuentan la escuela, si no pueden ir se «vuelven tristes», demostrando así que la institución escolar ha sido

integrada en la cultura local, no obstante, varias señoras declararon que es por la comida que allí se sirve a los niños.

Las expectativas de los adultos hacia la personalidad de los niños se refieren sobre todo a la actitud hacia los padres, en especial la obediencia, pero también la capacidad de aguante y de trabajo. De hecho, cuando se le pregunta explícitamente a los padres como pueden definir un «buen niño», la respuesta común es: «Todos son buenos, ellos desde pequeños pescan»; mientras que una madre añade: «Que los que trabajen le de a uno y tengo 5 y todos me dan a mi», lo que implica una definición fundamentada directamente en la «buena» relación padre-hijos. En esta relación, es primordial para los padres, el «respeto» que los hijos les deben. Como afirma una madre, «para los padres, un buen niño es que sea obediente, respetuoso, que coma todo lo que se le da, que quiera a sus padres, que le guste aprender para ayudar».

11. Enfermedades y curación

Según las madres, el “desespero” constituye un signo de enfermedad en el niño, así como no querer comer nada y la pérdida del deseo por el juego. Los más pequeños lloran y se ponen «cariñositos». En estos casos, le miden la temperatura, le miran los ojos para ver si los tienen rojos, lagrimosos o con manchas en el iris o la pupila dilatada, signos que son considerados síntomas de alguna enfermedad. De cualquier manera, la afirmación recurrente de las madres es que sus hijos son «fuertes» y que raramente se enferman. Esta afirmación es genérica y no se corresponde completamente con la realidad actual, en la que siempre se encuentra algún niño enfermo dentro de la comunidad.

Las enfermedades más frecuentes son fiebres, gripes, vómitos, diarreas y dolor de oído. Periódicamente hay sarampión, lechina y «pestes», que es una categoría amplia de dolencias que puede incluir resfriados y enfermedades pulmonares. A estos padecimientos se añaden otros referidos a la contaminación de la laguna, como lo son las manchas en la piel y la infección de los ojos, provocadas también por la salinidad presente en la laguna, la cual es igualmente mala para la piel. En este sentido, los añú dicen que «la laguna está enferma».

Para las enfermedades relacionadas con el agua, se intenta prevenirlas obligando a los niños a no quedarse demasiado tiempo en la laguna, sobre todo cuando llega el agua salada, lo cual los obliga a bañarse después con agua dulce para quitarse la sal de la piel. Sin embargo, hay problemas con el almacenamiento y transporte del agua dulce, en especial porque hay que recorrer grandes distancias para recogerla (por ejemplo, en Puerto Cuervito). En 2003 fueron construidos cuatro tanques comunitarios para el almacenaje del agua dulce, pero todavía no funcionan debido a problemas de canalización.

Un renglón a parte merece el «dolor de cabeza» que, en general, es atribuido al exceso de calor y al hambre, provocada por la escasez de pescado. Esta dolencia, asociada a la inapetencia, puede ser interpretada también como «mal de ojo», que llega a producir la muerte de los niños. Contra este mal, producido por envidia o algún cumplido cariñoso a los niños de parte de extraños, se les colocan a los niños cinticas rojas de protección ritual. Si esto no funciona, se recurre a alguna curandera tradicional que rezará a los niños afectados. Los niños corren más riesgos de morir de «mal de ojo» durante los primeros tres años de vida; si superan esta edad, se vuelven suficientemente fuertes para que «no los tumbe nada».

Existen también toda una serie de enfermedades relacionadas con el «sereno»: cuando los niños son muy pequeños, es la madre la que debe cuidarse, ya que si no se cambia de ropa cuando ha estado por fuera durante la noche, puede enfermar al niño. También en este caso, se utilizan protecciones rituales, como unas trenzas de semillas amarradas cruzadas: una en el brazo derecho y una en el pie izquierdo. Otra curación contra el «sereno» consiste en hervir unas ramas de romero y colocarlas trenzadas en la cabeza de los niños enfermos. De la misma manera, se utilizan pulseras de palitos para evitar la diarrea, la que, asociada al vómito verde, es considerada como resultado del ataque de algún espíritu. Para los parásitos de los niños es aconsejado comer coco rallado, mientras que el agua de coco tierno es muy utilizada para los casos de diarrea, por su función hidratante.

Las madres, más que los padres, curan ellas mismas las enfermedades menores como, por ejemplo, la diarrea con agua de plátano para hidratar a los niños y con agua de arroz para «trancar el estómago». Si la enfermedad

es de cierta gravedad, se recurre a un especialista tradicional, generalmente una mujer sanadora de la comunidad, quien puede rezar al niño y darle unas yerbas para tomar en infusión. De cualquier manera, actualmente, se recurre al hospital o al ambulatorio médico de Puerto Cuervito, aunque no se excluye la vuelta a la sanadora tradicional, sobre todo considerando el alto costo de las medicinas. Por otro lado, no hay promotores de salud oficiales en la comunidad, aunque algunos jóvenes han hechos unos cursillos.

Con relación a las vacunas, se realizan anualmente operativos desde el ambulatorio de Puerto Cuervito, pero faltan registros locales de los niños ya vacunados, lo que produce confusiones y doble vacunación, según la apreciación de muchas personas de la comunidad. Por otro lado, generalmente, las madres añú, no se movilizan a Maracaibo para que vacunen a sus hijos, salvo caso particulares de familias que por motivos de trabajo viven en los dos lugares.

Para concluir, cuando un niño o una niña pequeños mueren, se realiza el velorio, de forma más simple que la determinada para un adulto. Sin embargo, se dice que las madres no sufren demasiado y se llora. El entierro se realiza en el cementerio de Sinamaica, en tierra firme, después del traslado del cuerpo en cayuco, acompañado por otros niños. Hay noticias que en tiempos pasados los niños muy pequeños eran enterrados en la misma explanada de la casa, donde se cultivan las plantas, o en el terreno de algún pariente en tierra firme.

12. Procesos educativos

Los procesos de aprendizaje del niño y de la niña se realizan fundamentalmente dentro de la familia, sobre todo durante los primeros tres años de vida. Aunque la socialización primaria de los niños involucra a toda la familia, a través de la imitación, es la madre la figura principal de estos procesos: le enseña a comer, cuidarse y a realizar su necesidades corporales.

Los entrevistados remarcan que una de las enseñanzas principales que se imparte al niño y a la niña desde la primera infancia, se asocia al

reconocimiento de los parientes cercanos y, progresivamente, lejanos. De la misma manera, el padre asume un rol activo en la definición de la autoridad y del respeto que se le debe dar. Su función se realiza sobre todo con el niño, a partir de los 3-4 años de edad: le enseña a trabajar, a tener confianza en el agua, a pescar cangrejos y otros peces y a conducir un cayuco con la baqueta. A estas enseñanzas masculinas se corresponden las específicamente femeninas que la madre imparte a la niña: lavar, asear la casa, barrer la explanada, limpiar y cocinar el pescado y cortar la enea, actividad fundamentalmente femenina. La necesidad de la enseñanza temprana a la niña es justificada por las madres «para que no se queden haraganas», imponiendo a las más grandecidas el lavar, por ejemplo, su propia ropa.

A partir de los cinco ó seis años, el niño acompaña periódicamente al padre en los trabajos de la pesca, que se realizan en zonas cercanas a la casa, aprendiendo así a pescar con red. Igualmente, cuando el niño está más crecido, lo lleva a cortar leña o a recolectar cocos; mientras es la madre que lleva la niña a cortar la enea. Estos cortos viajes sirven también para que los niños conozcan el espacio de la laguna donde se desarrollará su actividad de adulto. De hecho, desde los ocho ó nueve años, los niños dependen de sí mismos para andar y sobrevivir solos en la laguna. De allí la necesidad de saber lo que pueden o no comer o cuál leña cortar, sin que haya adultos vigilando y corrigiendo los errores.

Un renglón importante de la enseñanza familiar, tanto para los niños como para las niñas, se refiere a las características de la vivencia en el medio ambiente acuático en el cual pasan gran parte del tiempo, por ejemplo, ubicar las zonas más hondas y las corrientes que la atraviesan. De hecho, se trata de un verdadero mapa mental de la laguna, donde es posible identificar las zonas de abundancia de peces y las corrientes más rápidas para volver a casa. De la misma manera, el padre enseña los aspectos peligrosos de la vivencia en el agua, desde la presencia de rayas que pican, hasta los vientos que pueden tumbar un cayuco. A la transmisión de estos saberes se asocian también otros relativos a los cambios climáticos: las temporadas de lluvia o las señales que ayudan a reconocer cuando un temporal fuerte se acerca, así como los ritmos de vaciado de la laguna con los cambios de las corrientes y la entrada o salida del agua salada.

Cuando en una familia falta la figura paterna que pueda transmitir los saberes tradicionales, esta función es generalmente desempeñada por el abuelo materno, quien, de hecho, es llamado papá y se vuelve la figura de identificación más importante para los niños sin padres biológicos cercanos o muertos.

Es importante resaltar que estas enseñanzas sobre la laguna son impartidas también a la niña, aunque en menor grado. Es la madre, generalmente, quien lleva a la niña consigo cuando sale con el cayuco para ir a cortar enea o para otras actividades. A estas enseñanzas directas se añaden la vivencia misma en el ambiente propio de la laguna, además de estar las niñas también presentes cuando el padre o algún pariente hablan de su trabajo o de los problemas que han tenido en su día laboral.

En el ámbito familiar y durante los primeros cuatro o cinco años, gran parte de las enseñanzas se transmiten en contextos laborales y lúdicos: mirando sus padres trabajar y ayudándolos, así como jugando, el niño y la niña aprenden y se integran a la vida social y familiar. A estas actividades se añaden momentos especiales, sobre todo nocturnos, cuando el padre relata algunas hazañas de pesca o de aventura vivida en la laguna; de la misma manera que se cuentan historias tradicionales, como los cuentos de ahogados o los relacionados con los caimanes o los manatíes, sobre todo para remarcar los peligros de salir de noche por la laguna.

Tanto los cuentos tradicionales como las enseñanzas generales se transmiten en castellano, que es la lengua que los añú utilizan en su quehacer diario. De hecho, la crisis cultural que han vivido los añú en las últimas décadas ha mermado progresivamente a los hablantes de la lengua añú, tanto que actualmente sólo sobreviven algunos viejos hablantes y un joven. En este sentido, ya citamos el proyecto de revitalización del idioma añú, auspiciado por UNICEF y realizado por LUZ en colaboración con el Movimiento Cultural Paraujano.

Es importante anotar un hecho que los mismos padres subrayan: los niños pasan gran parte del tiempo en grupos de juego, lo que les permite intercambiar informaciones e historias. Esta transmisión horizontal de saber, que parece interesar más a los niños que a las niñas, se realiza sobre todo entre hermanos, por ejemplo, por las noches, cuando juegan en casa o ya

están en sus hamacas, sobre todo cuando el espacio nocturno de los niños está espacialmente separado de aquel de los padres.

No parece haber actualmente momentos rituales especiales, que marquen el tiempo del crecimiento infantil o que sean utilizados para transmitir saber particulares. Los viejos relatan que, antiguamente, la llegada de las menstruaciones en las muchachas marcaba el fin de la infancia, éstas eran encerradas por un tiempo determinado, durante el cual se le ponía al tanto de algunos saberes femeninos.

Por lo que se refiere a la transmisión de saberes de tipo religioso externos a la cultura añú, los niños raramente salen de la comunidad para frecuentar algún internado religioso, ni hay momentos especiales para la educación religiosa cristiana en la comunidad, salvo alguna reunión que realiza el pastor evangélico con las familias que siguen esta religión. De esta manera, los canales de transmisión de la cultura y saber criollo a los niños añú, están constituidos por la escuela y los medios de comunicación de masa.

Actualmente existe un multihogar del gobierno, creado hace una decena de años, donde dan alimentación a los niños y se les enseña algunos elementos de lecto-escritura, por lo menos a los más grandecidos, de seis años en adelante. De la misma manera, existe en la comunidad un preescolar con tres maestras y tres salones con cerca de cuarenta alumnos cada uno. Hay dos escuelas locales que incluyen desde preescolar hasta sexto grado: la Escuela Bolivariana, en el sector La Boquita, y la Escuela Nuevo Mundo, en el sector con el mismo nombre. Es importante resaltar que solamente una de las maestras es de laguna Sinamaica, mientras que las otras vienen de Sinamaica de Tierra. Generalmente, los niños ingresan a la escuela a partir de los cinco o seis años de edad, se levantan temprano, «se tiran al agua a bañarse o se ponen a correr y, cuando se cansan, se suben. Unos van al colegio y otros no, otros niños acostumbran a pescar con sus padres en la Laguna».

Sobre la escuela, los pareceres son bien diversificados, sobresaliendo las caracterizaciones negativas. Afirma una señora: *«Aquí hace falta una buena administración de los estudios porque aquí un niño de 3º y 4º grado no saben nada, a veces ni leer, y los pasan de grado porque la maestra se cansa de tenerlos en el mismo grado... Además si se espera que las madres los ayude esto*

es muy difícil porque son muy pocas las madres que saben leer ni escribir al menos en el sector de Barrios, quizás en La Boquita hay gente mas preparada y como ellos tienen los medios mandan a los muchachos a colegios de afuera» (en Urbáez, 1999).

La otra fuente de socialización externa está representada por los medios de comunicación de masa, es decir, televisión y radio. En el caso de la televisión, los niños generalmente ven las comiquitas, aunque son controlados por los padres. Sin embargo, en las casas de familias más criollizadas las niñas ven cada vez más las telenovelas. Sobre este tema, preguntadas sobre el acceso a los programas de la televisión por parte de los niños, algunas madres respondieron que muchas veces no es necesario prohibir esos programas a los niños, ya que a ellos les gustan sólo las comiquitas y el resto de los programas «los aburre». Cuando no hay televisión en su casa, los niños la pueden ver en pequeños grupos y en casas de parientes que sí la tienen, donde se les permite la entrada sin problemas. En el caso de los radios, la música que más se escucha es el vallenato colombiano, que es la que más gusta a los adultos. Los niños, claramente, escuchan también, sobre todo cuando están en la casa jugando o durante las comidas, tanto que aprenden con facilidad letras y músicas y las cantan por su cuenta.

De esta manera, es posible concluir que la transmisión de saber a través de la radio y televisión es incipiente o, a lo mejor, no ha penetrado por las dificultades económicas que viven los añú, dado que mantener dichos aparatos supone gastos. Los contenidos que llegan a los niños son de tipo genérico y, en el caso de los programas más vistos, no se refieren a la cultura nacional, sino que provienen fundamentalmente de Norteamérica y Japón, mayores productores de las comiquitas transmitidas por las redes locales.

13. Actividades laborales

La introducción de los niños en el mundo del trabajo se realiza paulatinamente a través de juego, como ya hemos visto, sea imitando a los adultos, sea mezclando el juego con actividades productivas, como la pesca de cangrejos. Por otra parte, a partir de los cuatro o cinco años, los padres involucran a los niños en actividades laborales, adaptadas a la edad, llevándolos consigo o encargándoles tareas específicas.

Entre los cuatro y los nueve años, las niñas deben ayudar a lavar ropa y a limpiar pescado. Las más grandes van a comprar con sus hermanos o hermanas pequeñas lo que la madre encargue, de la misma manera que acompañan a la madre o a la abuela a cortar enea. En verdad, casi todas las actividades de la madre son compartidas por las niñas de más de nueve años, desde preparar los alimentos y cuidar a los niños más pequeños, hasta cortar leña e ir a buscar agua dulce, sobre todo en los sectores del Junquito y Nuevo Mundo. De la misma manera, se le enseña a tejer las fibras de enea y, una vez aprendida la técnica, ayudan a la madre o a la abuela a tejer esteras. Las niñas y los niños ayudan a las madres a cortar y recoger la enea para su secado. Lo mismo pasa con otras fibras, como la majagua y, una vez más grandecitos, el mangle. Sin embargo, la actividad más importante en la cual los niños son involucrados desde muy jóvenes es la pesca.

La pesca de los cangrejos y de los peces con sus cayucos puede considerarse la principal actividad de entrenamiento de los niños. Generalmente, es una actividad que se realiza en grupos, incluyendo niños de diferentes edades y una parcial división del trabajo, sobre todo para la pesca con agua alta: los niños mayorcitos golpean con el canaleta el agua para asustar a los peces y dirigirlos hacia los chinchorros (redes) que los más pequeños mantienen sumergidos. El padre lleva los hijos a pescar, enseñándoles las técnicas y dejando a los mayorcitos a realizar solos algunas de las actividades necesarias, como extender los chinchorros y recogerlas con la ayuda del padre. Al regreso, generalmente limpian el cayuco y ayudan a cortar el pescado, doblan las redes y, cuando es necesario, ayudan al padre a remendarlas.

En general, los niños trabajan con los adultos, aunque estos tienen el cuidado de encargarles tareas de acuerdo a sus fuerzas. Es el caso del corte de leña gruesa y de su transporte, se trata de actividades que normalmente realizan con los hermanos mayores o con los padres. Por lo que hemos observado no hay actividad laboral infantil remunerada, siendo el trabajo de los menores realizado fundamentalmente dentro de la misma familia y, en algunos casos, para ayudar a los abuelos.

Finalmente, es importante resaltar, que la actividad laboral de los niños es progresiva y adaptada a su edad, relacionada con los tiempos y ritmos del trabajo de los adultos, según el género de cada niño. Esta temporalidad

se cruza con la de la escuela criolla, cuyos tiempos están definidos a partir de una diferente concepción de la vida cotidiana de los niños. Es por esto que, sobre todo en el caso de los niños mayores, puede producirse deserción escolar en las épocas de mayor trabajo de los adultos con la pesca o para cortar enea y majagua, cuyos tiempos de corte está relacionado con la llegada de las lluvias.

14. Participación en actividades sociales

La vida de los niños se desarrolla en espacios diferenciados según las edades, pero teniendo como centro medular de referencia la casa. Progresivamente, este espacio se amplía a la explanada, a las casas cercanas y al agua existente por todo su alrededor y, finalmente, al caserío cercano.

En el palafito, los niños comparten de día los mismos espacios con los adultos. De noche, los niños pequeños duermen con la madre, mientras que a partir de los dos años de edad duerme solos en su chinchorro y, si hay varios cuartos, en uno separado del de los padres. A partir de esa edad, la mayor parte del día la pasan fuera del palafito y en sus alrededores, nadando o realizando cualquiera de las actividades laborales o de juego ya descritas.

Habitualmente, las madres no llevan consigo a los niños pequeños cuando hacen sus diligencias fuera de la casa, pero sí a veces los llevan en a los encuentros y paseos familiares, de la misma manera que las familias religiosas llevan a los niños al culto. Los padres, como ya hemos visto, llevan a veces los hijos mayorcitos a pescar, donde se reúnen con otros hombres de la comunidad.

En general, es poca la participación de los niños en las actividades sociales y, por otro lado, tampoco hay muchas ocasiones de fiesta. Por ejemplo, en el caso de la fiesta de la Virgen del Carmen, más que participantes, los niños son simples espectadores de la procesión en las lanchas que se hace por toda la laguna. Por otro lado, tampoco participan, esta vez por prohibición expresa, en los sitios donde se realizan peleas de gallos, porque como dijo una madre, «allí se toma mucho».

Los niños no pueden asistir a los partos, ni a los entierros, ya que puede acarrearles problemas de salud. Sin embargo, hay que notar que la progresiva criollización de la sociedad aún está unificando los criterios

tradicionales a los de la sociedad envolvente. De allí que la prohibición de asistir a los entierros se ha ido suavizando, mientras que se mantiene la de los partos, a la manera occidental (sobre todo considerando que cada vez mas partos se realizan en el hospital).

Finalmente, la ampliación de los horizontes de los niños hacia la comunidad y, más allá, hacia la sociedad venezolana, se realiza fundamentalmente con la asistencia en la escuela criolla, donde gran parte de los contenidos son de tipo occidental y la mayoría de los maestros son criollos o wayúu que no viven dentro de la comunidad. Pero, una vez crecidos, a este conocimiento indirecto de la sociedad criolla se añaden las visitas que algunas familias realizan a parientes que viven en los pueblos criollos o en Maracaibo, llevando los niños consigo.

A este contacto esporádico con criollos se puede añadir otro que se realiza en la misma laguna con turistas, nacionales y extranjeros, que la visitan y que generalmente buscan relacionarse con los niños para fotografiarlos, folklorizando así y hasta monetizando la vivencia tradicional.

15. El fin de la infancia

Las señales que la infancia llega a su término se refieren a la «madurez» que demuestran niños y niñas en sus actividades diarias, la que puede ser marcada por una edad determinada, pero en realidad depende de cada niño y niña. Algunos entrevistados indicaron que el niño y la niña ya no son infantes a los doce o trece años, otros indicaron hasta los dieciocho. La frase constante es: «hasta que pueden defenderse solos».

Para la niña, la llegada de las menstruaciones la introduce en un contexto diferente, dejando poco a poco los juegos de la infancia y preparándola para asumir sus responsabilidades de mujer, lista para el matrimonio. Para el niño, se trata de la edad en la cual puede desenvolverse solo en las actividades laborales, sobre todo con relación a la pesca en la laguna, lo que implica una autonomía también financiera. Para ambos, no se indican rituales particulares, no obstante, en el caso de la niña puede realizarse un corto resguardo, en consideración de la llegada de las menstruaciones, como quedarse en casa y no ir a la escuela, aunque ya a esa edad pocas son las niñas que la frecuentan, integradas prácticamente a la vida de los adultos.

Bibliografía consultada

- Amodio, E. (1997): *La artesanía indígena en Venezuela*. Caracas: Dirección Nacional de Artesanías, CONAC.
- Castro Aniyar, D. (1994): *Oraciones, serpientes y soplidos. Música y cultura añúu*. Maracaibo: Dirección de cultura, Universidad del Zulia.
- Fernández, A. (2000) *Construcción de Identidades en los pobladores Añú de la Laguna de Sinamaica*. Tesis de Grado. Maestría en antropología de la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Fernández Correa, A. (2003): «El agua en la vida de los añú». En <http://www.elistas.net/listalle/archivo/indice/3451/msg/3876/>
- Fernández Correa, A. (1999): *La Relación cuerpo y enfermedad en los pobladores Añú de la Laguna de Sinamaica*. Tesis de Grado. Maestría en Antropología de la Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- INE - Instituto nacional de Estadística (2002): *XIII Censo General de Población y Vivienda 2001. Primeros Resultados*. Caracas: Instituto Nacional de Estadística.
- Jahn, A. (1927): *Los aborígenes del occidente de Venezuela*. Caracas: Litografía y Tipografía del Comercio.
- OCEI - Oficina Central de Estadística e Informática (1985): *Censo indígena de Venezuela*. Caracas: Oficina Central de Estadística e Informática (OCEI).
- OCEI - Oficina Central de Estadística e Informática (1993-1994): *Censo indígena de Venezuela 1992*. Caracas: Oficina Central de Estadística e Informática (OCEI).
- Patte, M. F. (1989): «*Estudio descriptivo de la lengua añú (o "paraujano")*». En *Paramillo*, 8. San Cristóbal: Universidad Católica del Táchira.
- Pérez-Esclarín, A. (1984): *Los últimos paraujanos*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Rosales, R. (1996): «Los añú de la Laguna de Sinamaica. Sus relaciones de parentesco y matrimonio». En *Opción*, 20: 73-87, Maracaibo: LUZ.
- Servigna, A. L. (2000) *Casa – Cuerpo – Mundo: Una aproximación a las representaciones espaciales de los Añú de la Laguna de Sinamaica*. Tesis de Grado. Maestría en antropología de La Universidad Del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Urbáez, R. (1999): *El Palafito Añú, una alternativa ecológica para el tercer milenio*. Tesis de Grado de la Escuela de Trabajo Social. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Wilbert, J. (1983): «Los Paraujano». En R. Lizarralde y H. Seijas (eds.), *Los Aborígenes de Venezuela*. II: 11-32. Caracas: Fundación La Salle.

-6-

**Pautas de crianza del pueblo wayuu
de Venezuela**



Localización geográfica del pueblo wayuu en Venezuela

El pueblo indígena wayuu

1. Territorio y población

Los wayuu, llamados también guajiros, son un grupo indígena de habla aruak establecido, entre Venezuela y Colombia, en múltiples nichos ecológicos, al norte de la península de la Guajira y al sur del lago de Maracaibo, situados entre los 11° y 12°28' de latitud norte y 71°06' y 72°55' de longitud oeste. El territorio es una planicie semidesértica que llega al mar Caribe, con terrenos arenosos y ensenadas; más la baja montaña de la Alta Guajira, con un ambiente pedregoso y árido. Esta característica, la aridez, es común en los dos ambientes ocupados por los wayuu, debido a la escasez de lluvia, presente casi exclusivamente durante los meses de septiembre a diciembre, y al viento constante que aumenta la evaporación del agua. De hecho, la escasez de agua es común en la península, lo que obliga a los wayuu a extraerla de pozos profundos. La vegetación característica de la planicie es de tipo xerófilo, con cardones y árboles espinosos, mientras que en las montañas se encuentra sólo maleza y cujíes. Sin embargo, durante los pocos meses de lluvia, la llanura se cubre de pasto, lo que favorece la cría de animales, como chivos y ovejas.

Administrativamente, el pueblo wayuu se localiza en Venezuela en diferentes municipios del Estado Zulia, más algunos pequeños grupos en los Estados Trujillo, Mérida; mientras que hay familias y pequeños grupos asentados también en los Estados Carabobo, Lara y el Distrito Capital. A los wayuu asentados en comunidades tradicionales, hay que añadir los que

¹ Los datos de campo en las comunidades wayuu fueron recolectados principalmente por el sociólogo y magister en antropología Luis Adolfo Pérez.

viven en las urbes criollas, sobre todo en Maracaibo, hacia el noroeste, donde hay amplias zonas barriales ocupadas por estos indígenas.

El asentamiento wayuu típico está constituido por pequeños caseríos ó rancherías de no más de diez o quince casas, que hospedan familias emparentadas por lazos de consanguinidad o afinidad. Sin embargo, hay que señalar también la más reciente formación de comunidades más grandes tanto en la península como en los barrios de las ciudades y pueblos criollos, resultado de nuevas estrategias de supervivencia y de la influencia de la cultura criolla sobre la sociedad wayuu.

Según el censo de 1992, había en Venezuela 168.310 individuos wayuu, de los cuales 83.079 eran de sexo masculino y 85.231 de sexo femenino. De estos, 107.444 individuos vivían en asentamientos urbanos y 60.866 en asentamientos rurales (cf. OCEI, 1993 y 1994). Diez años después, el *XIII Censo de Población y Vivienda*, realizado por el Instituto Nacional de Estadística, dio cuenta de 293.777 individuos wayuu censados, de los cuales 33.845 individuos están asentados en comunidades rurales y 259.932 en centros urbanos criollos.

Este aumento, aparte el crecimiento natural de la población, debe ser atribuido al registro más preciso que el censo del Instituto nacional de Estadística consiguió, gracias, sobre todo, a que se incluyó, entre las preguntas del cuestionario general, una sobre la pertenencia étnica (cf. INE, 2003). Por otro lado, la diferencia en las cifras de la población rural, no puede ser explicada con el fenómeno migratorio, evidentemente importante, sino como un sub-registro del censo de 2003. Finalmente, es importante resaltar la presencia masiva de los wayuu en las urbes criollas, sobre todo en Maracaibo, tal como se indicó, donde intentan, y en gran parte consiguen, mantener su cultura y su lengua.

Es importante resaltar que, en el caso de las comunidades wayuu existentes en las urbes criollas, la cultura tradicional está sometida a presiones externas y, sobre todo, a condiciones ambientales que no permiten su puesta en práctica plena. Sin embargo, aun con reajustes, hay que observar que los wayuu emigrados intentan vivir en barrios étnicamente homogéneos, donde se conserva la lengua y muchas de las prácticas culturales tradicionales. De cualquier manera, se mantiene una fuerte relación con

los caseríos de origen en la Guajira, lo que permite mantener una relación social y económica con la comunidad de origen a través de la participación en eventos rituales y de la alternancia de residencia entre la urbe y la península.

2. Economía y división sexual del trabajo

En cuanto a la economía, los wayuu son reconocidos fundamentalmente como criadores de ganado caprino y bovino, aprovechando la carne y la leche, con la cual fabrican quesos para uso familiar y para la venta en los mercados. A estas actividades se añaden otras de tipo agrícola, sobre todo en la sierra de Mucuirá, donde la humedad favorece el cultivo de maíz, plátano, patilla y algunas especias de leguminosas, entre otras plantas. La caza es una actividad masculina, siendo particularmente importante para el status del varón y se realiza con arco y flechas, trampas y escopetas. La caza abarca pequeños animales, aves y hasta venados, armadillos y tortugas terrestres. La actividad de recolección es escasa, debido al tipo de vegetación del ambiente desértico.

La división del trabajo está relacionada a las diferencias de edad y sexo. Se impone el trabajo de pastoreo, pesca y caza a los hombres, mientras que son las mujeres quienes se dedican a la siembra de algunos productos agrícolas, a la elaboración de quesos, a la cosecha y a la elaboración de las vasijas de cerámica, aparte de los trabajos caseros. El comercio es realizado tanto por los hombres como por las mujeres. Generalmente son los jóvenes y los niños quienes realizan las labores de pastoreo y cuidado del ganado: llevan los animales a beber agua, los cuidan en los pastizales y los ordeñan. Los hombres mayores se encargan de la supervisión de dichas tareas (cf. Saler, 1988: 95), además de marcar el ganado, curarlo y comercializarlo. Las mujeres pueden ejercer estas labores sólo cuando hay ausencia de hombres.

La división sexual del trabajo y, en general, la relación con el medio ambiente están fuertemente definidas por un complejo mundo espiritual, donde se reconocen algunos espíritus principales, como *Maleiwa* el héroe cultural creador y organizador del mundo y el espíritu *Juyaquecen* (la lluvia), quien vive en las alturas y posee dos esposas *Pulowi*, una en la tierra, y otra

que preside la llegada de la lluvia. Generalmente, tanto hombres como mujeres realizan actividades agrícolas, dependiendo de cada zona y comunidad. Las mujeres, tanto las mayores como las jóvenes, recolectan frutos de cactus, plantas comestibles, algodón silvestre, dividivi, entre otras plantas de uso cotidiano. Normalmente, las niñas y las mujeres son las que se ocupan del abastecimiento del agua, para cuyo transporte usan burros, que son el medio de carga ideal para este trabajo, sobre todo cuando las casimbas están lejos de los asentamientos. Es también una tarea femenina la de preparar los alimentos diarios para toda la familia.

Es común que tanto hombres como mujeres trabajen las fibras vegetales con las que se hacen los hilos para tejer. Sin embargo, la actividad tejedora es tarea de las mujeres y de algunos hombres que se dedican a estas actividades a raíz de su identificación con el género femenino (cf. Saler, 1988: 97) o, en tiempos más recientes, impulsados por sus necesidades y las posibilidades ofrecidas por el mercado turístico. Otras actividades de los wayuu tienen que ver con el contrabando de mercancías entre las fronteras venezolana y colombiana. También, algunos hombres trabajan como jornaleros en algunas haciendas o hatos, o en actividades mineras. Los wayuu trabajan en cooperación con sus parientes y su grupo familiar, donde cada tarea es compartida y llevada a cabo según la distribución diaria de tareas asignadas a uno u otro sexo.

Existen diferencias entre las familias y linajes wayuu en relación a las posibilidades económicas de adquisición de bienes y al poder que ello les deriva. Esta situación, que no llega a conformar un sistema social estratificado, no es completamente nueva, ya que durante la época colonial se había ampliamente manifestado, privando relaciones de autoridad y poder entre los clanes. Incluso, hay datos que permiten afirmar que, durante esa época, los wayuu tuvieron esclavos negros a quienes comerciaron con los grupos de conquistadores blancos y hasta esclavos pertenecientes a otros grupos étnicos de la región (cf. Saler, 1988: 99). Estas características hacen de los wayuu el grupo indígena venezolano que más ha desarrollado su capacidad de producir excedentes económicos y de usar el poder derivado de la economía para influir políticamente. No es una casualidad que actualmente sea uno de los grupos indígenas más influyentes en el panorama político nacional, tanto así que algunas personas de origen wayuu han

ocupado cargos importantes en la estructura política y legislativa nacional. Tal es el caso de Noemí Pocaterra, en la Vice-presidencia de la Asamblea Nacional.

3. *Familia y parentesco*

La familia wayuu constituye un núcleo, más o menos extendido, dentro de grandes clanes matrilineales (*sibs*), tendencialmente endogámicos, dentro de los cuales es posible encontrar varios linajes que funcionan como grupos de adscripción primarios, siempre en el contexto de la pertenencia más amplia a un clan. La estructura del parentesco wayuu es de tipo *crow*. La filiación más importante es la materna, y los matrimonios son de tipo exogámico con el establecimiento de residencia matrilocal o patrilocal. Sin embargo, se considera también la descendencia patrilineal, diferenciando «la relación de sangre», la paterna, de la «relación de carne», la materna, la que parece privar, sobre todo considerando que la adscripción clánica se determina a través de la madre. En términos generacionales, se distinguen los primos paralelos de los cruzados: cada individuo considera a los hijos de las hermanas de la madre como hermanos, mientras que los hijos de las hermanas del padre son reconocidos como «hijos», aunque especificando, a través del sufijo *irru* o *ichi*, que son de tipo clasificatorio.

El matrimonio exogámico se realiza a través de alianzas matrimoniales donde privan tanto los valores políticos como económicos. La familia de la novia recibe una compensación simbólica y económica, lo que puede incluir bienes, dinero o derechos de explotación de recursos como el agua o el cultivo de terrenos. Se prefiere que el esposo tenga el mismo status económico y social de la esposa.

Es normal que en la cotidianidad los wayuu utilicen la terminología de parentesco en lugar de usar los nombres de cada persona. Así, las familias se llaman por medio de términos de afinidad -esposo, esposa-, o con tecnicismos como padre, hijo o el hijo de tal persona (cf. Saler, 1988: 64).

4. *Organización política*

La sociedad wayuu está estructurada en grandes clanes matrilineales (*sibs*), dentro de los cuales es posible encontrar varios linajes formados por

familias matrilocales. Existe actualmente una treintena de clanes (o castas, como son llamados localmente), de los cuales los más importantes son los *Urianas*, los *Pusháinas* y los *Jusayúes*, entre otros (cf. Guerra Curvelo, 2002: 65-81). Cada asentamiento (ranchería) depende de una o más autoridades que dirigen a sus parientes uterinos (el *Apüshi*), organizando los trabajos comunitarios, además de asumir la vocería del grupo. Es importante resaltar que el sistema administrativo del Estado criollo se ha superpuesto al tradicional, sin sustituirlo por ahora, de manera que hay alcaldes, concejales y diputados wayuu.

Cada asentamiento (ranchería) depende de un jefe que manda sobre sus parientes uterinos, organiza los trabajos comunitarios y es el vocero del grupo. Estos vínculos generacionales se cruzan con las relaciones entre los géneros, siendo los hombres la imagen social del poder local, y la mujer quien toma más decisiones en el ámbito privado y, sobre todo, tiene una fuerte injerencia en la economía de cada familia.

De mucha importancia es el sistema jurídico wayuu, que incluye una compleja definición de delitos y de su resolución a través de la mediación de una figura especializada, el *Pütchipü* (palabrero), quien interviene cuando se producen conflictos entre las familias.

Las relaciones políticas entre los wayuu toman muy en cuenta algunos principios y consideraciones ligados a aspectos sexuales y generacionales. Generalmente en una conversación las personas del mismo sexo no intervienen en el discurso a menos que una persona mayor lo haya hecho antes. Las opiniones y puntos de vista de las mujeres son de gran importancia en la tomas de decisiones políticas y relacionales. Además, existen variables como la proximidad espacial, la posesión de bienes y las relaciones históricas que influyen en el panorama político de los wayuu.

5. Religión y medicina

Los wayuu creen en la existencia de un lugar especial, *Jepira*, donde van las almas de los muertos, después de haber recibido los dos entierros rituales previstos por la tradición cultural. Los espíritus de los muertos pueden regresar al mundo de los vivos como sombras benignas (*Yohula*), o malignas (*Waniüli*) productoras de enfermedades, pero también pueden

asumir el rol de ayudantes de las curadoras. Los espíritus de los muertos pueden comunicarse con los vivos, sobre todo sus parientes, a través de los sueños, de allí que existe un complejo sistema de interpretación del mundo onírico.

El chamanismo es tanto femenino (*ouutsü*) como masculino (*ouutshi*), con preponderancia de profesionales femeninas, llamadas *wanülü*. Mediante el chamanismo se curan enfermedades espirituales, como las producidas por flechas invisibles lanzadas por los espíritus o por la contaminación de otro individuo impuro. Otro tipo de enfermedades, de origen natural, son curadas a través de yerbas y sustancias animales, y existen diferentes especialistas según el saber y la técnica curativa que utilizan. Algunos autores indican que el predominio de chamanes de sexo femenino tiene que ver con el sistema mitológico. Los espíritus operan a través de las chamanas y producen efectos curativos, aunque a veces también producen efectos contrarios relacionados con la muerte (cf. Saler, 1988, 127).

Se presta especial atención al acervo cultural derivado de los complejos mitológicos, lo cual se ha cristalizado en una enriquecida y diversificada narrativa que da cuenta de numerosas variantes de los principales temas mitológicos (cf. Saler, 1988: 120). Además de los numerosos episodios míticos del héroe cultural *Maleiwa*, los wayuu han concentrado gran parte de sus relatos en otros personajes mitológicos que tienen gran influencia en la cosmovisión del grupo. Dos de los personajes más importantes de la mitología wayuu son *Juya* y *Pulowi*. Ambos constituyen dos polos sexuales que exacerbaban sus caracteres: *Juya* es masculino y *Pulowi* femenino. *Juya*, que está relacionado con la lluvia y la estación lluviosa, es un personaje que vive en el cielo, «más allá del sol». Entre sus características principales están las de ser gran cazador y guerrero, seductor y progenitor. *Pulowi* es la esposa de *Juya*. Está relacionada con el mar y la tierra, aunque en algunas variantes existen dos *Pulowi*, una del mar y una de la tierra, que rivalizan entre sí. Las diferencias entre ambas tienen que ver con la riqueza con la que cuentan, es decir con la riqueza derivada del mar y de la tierra (cf. Saler, 1988: 123).

6. *Cultura material*

La artesanía wayuu incluye una amplia gama de objetos ornamentales, como collares y pulseras, y utilitarios de cerámica. La producción de cerámica

es una actividad femenina fuertemente cargada de valores espirituales. De la misma manera, se elaboran tejidos y chinchorros y, en tiempos más recientes, tapices de gran éxito en el mercado de la artesanía nacional e internacional. De hecho, a las actividades tradicionales, hay que añadir las comerciales, tanto de productos elaborados por los mismos wayuu, como de otros occidentales, haciendo de puente entre los mercados de Colombia y los de Venezuela. Intensa es la actividad de contrabando.

Desde la llegada de los europeos empezó a notarse gran influencia de elementos externos a la cultura wayuu que han sido incorporados a ésta. Es así como algunas actividades, técnicas y productos tradicionales han sido abandonados o dejados de lado para hacer uso de otros productos de factura extranjera a la cultura e incorporados a su producción material. El uso de caballos y burros ha sido sustituido por los vehículos automotores, la hilandería tradicional hace uso de los hilos industriales producidos con tintes sintéticos, la cerámica tradicional está siendo sistemáticamente sustituida por el uso cada vez más frecuente de utensilios de plástico, vidrio o metal.

Sin embargo, otros elementos de la cultura material todavía continúan vigentes. Por ejemplo, la vestimenta tradicional aún continúa siendo utilizada, aunque mezclada con elementos no tradicionales. La conservación de elementos tradicionales se nota más en la producción y uso de objetos de decoración corporal como, brazaletes, collares, pulseras, sandalias, entre otros.

7. Características de las comunidades investigadas

La información acerca de las pautas de crianza de los wayuu, fue recopilada por Luís Adolfo Pérez, en un trabajo de campo realizado durante el mes de junio de 2003, en las comunidades La Gloria y Wichepe, de la Parroquia Guajira en el Municipio Páez, del Estado Zulia. La Gloria se encuentra localizada entre Campamento y el cementerio Annaira, con acceso carretero. El lugar donde está asentada dicha comunidad es un terreno entre la sabana y los médanos. En estos últimos están las casas ya que en la época de lluvia las sabanas se inundan. En dicha comunidad hay 43 casas. Los habitantes están organizados por una Junta de Vecinos, con un

presidente. En cuanto a la organización política tradicional, la mayoría de las familias pertenece al clan *Uliana*, procedentes de Juonnee (se encuentra localizado en la serranía Jalaala en Colombia) y Junui (cerca de Porchote y Shirewana en la línea de la frontera).

Con respecto a los servicios públicos, cuentan con electricidad, prestada por ENELVEN, mientras que el servicio de agua potable procede del acueducto municipal que viene del Brillante, que pasa por Guanero y llega a Paraguaipoa, Sinamaica, el Moján e Islas de Toas. También cuenta con un pozo comunitario, con molino de viento, varias casimbas y pozos particulares en las viviendas. En cuanto a la educación, cuenta con un hogar de cuidado diario administrado por la Asociación Jalianaya. No hay preescolar, ni escuela. Sin embargo, en la comunidad vecina de Campamento hay cuatro Hogares de Cuidado Diario, dos preescolares y una escuela bolivariana. En el ámbito de la salud, no cuenta con un dispensario local y el centro de atención médica se encuentra en Paraguaipoa, a diez minutos en carro, cuando no ha llovido o no está inundado. No cuenta con otros servicios públicos, como teléfono. No hay iglesias cristinas ni de otras tradiciones.

La comunidad de Wichepe tiene acceso terrestre por la carretera a Castilletes, a tres Kilómetros de Rabito, pero se puede tener acceso también por una carretera de tierra que viene de Campamento. El asentamiento de Wichepe, compuesto por veinticinco familias, se encuentra disperso en los médanos, entre cujisales y cocoterros. Los habitantes están organizados por una junta de vecinos, presidida por una maestra. En cuanto a la organización política tradicional, la mayoría de las familias pertenecen al clan *Uliana* y *Pusháina*, quienes se asentaron primero en la zona procedentes de la Alta Guajira.

En cuanto a los servicios públicos, hay varias casimbas, mientras que sólo diez familias cuentan con pozos artesanales particulares en las viviendas. Por lo que se refiere a la educación formal, no hay Hogar de cuidado diario, pero sí escuela básica cuya infraestructura cuenta con dos salones: en uno se imparte educación preescolar y en el otro educación básica, que llega hasta tercer grado. En el área de salud, no cuenta con un dispensario local,

y el centro de atención médica más cercano está en Paraguaipoa. De vez en cuando llegan campañas de vacunación. La comunidad no cuenta con servicio de teléfono y hay una iglesia católica.

Las pautas de crianza del pueblo wayuu

1. Embarazo y gestación

Es opinión común entre los wayuu que la mujer recién casada queda embarazada durante la primera semana de matrimonio, de allí que los retrasos pueden ser considerados como problemas por los cuales hay que recurrir a alguna especialista, partera o curadora. Hay varios métodos para ayudar a una mujer que no puede tener hijos, como dice un abuelo wayuu: *«Buscan la manera de que la mujer se cargue, con plantas medicinales, o se cambian las pantaletas con otra mujer que tenga hijos. La mujer que da hijos permanentemente presta o regala su pantaleta, la que es infértil la usa y al acostarse con el marido carga»*. El mismo método de la «pantaleta» se utiliza también cuando llegan solamente hijos varones, pidiéndola a una vecina que ha tenido hijas.

Por otro lado, si la mujer no quiere tener hijos, puede utilizar remedios naturales, como la corteza de guayacán raspada en una taza de agua y tomada unas veces en ayunas, o toma «cagajones de mula» disueltos en agua o chicha. Esto último se basa en que la mula no pare y esto influiría también en la mujer, impidiéndole tener hijos. Otro método consiste en rallar una semilla de aguacate, mezclarla con chirrinche y enterrarla por un mes, después del cual se toma en ayunas. Finalmente, sobre todo en el caso de las parejas que viven en ciudades criollas, hay posibilidad de recurrir a los preservativos, aunque algunas mujeres afirman que no les gusta.

En general, cuando a una mujer no le llega la regla, lo primero que se piensa entre los wayuu es que ha quedado embarazada, lo que es advertido también por cambios en su comportamiento, aunque hay que esperar los

dos o tres meses para estar seguros. El embarazo puede también ser confirmado recurriendo a los métodos de la medicina occidental, como el ecosonograma. Sin embargo, es la mujer misma quien advierte que está embarazada, sobre todo cuando el evento es esperado: *«El primer mes se dan cuenta de que está embarazada. La mujer se molesta, no quiere comer, duerme mucho, le dan muchas cosas, a veces se pone grave, algunas, porque hay otras que comen todo, otras comen una sola cosa, si es mango diez veces al día come mango, si es carne, pura carne, si es pescado, puro pescado»*.

La evolución del embarazo, en condiciones normales, no produce muchos cambios en la vida de la mujer durante los tres primeros meses. Es en el cuarto o quinto mes que las mujeres wayuu afirman que comienzan a sentirse «pesadas», mientras que ya al quinto mes advierten los movimientos del niño o niña. Los meses sucesivos son los de cambio más evidente: se vuelve *«pesada, se cansa de estar parada, no puede lavar sentada, solo parada, al comer debe hacerlo de a poco pues, si no, se siente ahogada»*.

La alimentación de la mujer no cambia muchos en los primeros meses, aunque puede tener antojos de alguna comida en particular, mientras que a algunas mujeres no les da deseos de comer. Se indica que se debe comer poca sal. Para evitar las manchas del sol en la cara, se cubre el rostro con sebo de oveja y *paipai* (un hongo). Aunque no se presenten problemas, generalmente se consulta a la partera (*anatüliü*) hacia la mitad del periodo de gestación, la que controla la posición del feto y soba la barriga de la madre. De la misma manera, la mujer embarazada pide consejos a la madre o las hermanas mayores, sobre todo cuando se trata del primer embarazo.

En caso de problemas durante la gestación, por ejemplo dolores en el vientre, pesadez o ausencia de apetito, se intentan resolverlos con los métodos tradicionales, por ejemplo sobando la barriga o utilizando yerbas medicinales. Sin embargo, sobre todo en los caseríos y comunidades más cercanas a los centros criollos o en los barrios indígenas de Maracaibo, con frecuencia se recurre al control médico occidental. En general, las mujeres wayuu tienen durante el embarazo un cuidado especial con su cuerpo, precisamente para evitar problemas de salud. En este sentido, *«se cuida de la gripe, se cuida de los piojos, se lava el pelo, lo manda a registrar, se corta el pelo, se corta las uñas. No barre, ni hace chicha, ni saca agua»*.

Durante toda la gestación, la madre está muy atenta a los movimientos de la criatura, participando en esta atención también el padre, quien a menudo soba la barriga de la madre, hablándole con cariño y remarcando sus deseos de que sea varón, en el caso del padre, o hembra, en el caso de la madre. Por ejemplo, le dice el padre: *«Tu vas a ser el más macho... Vas a crecer muy fuerte...»*. Precisamente en relación al padre, se piensa que es de él que el niño o la niña heredan la mayor parte de sus características, como afirma un anciano, *«pues la hembra sin varón es nada. De donde viene la cosa es del hombre»*. Es por esto también que el padre puede sufrir algunos efectos de la gravidez de su esposa: duermen más a menudo y más profundamente, le vienen muchos sueños, el olor de la comida puede provocarle náuseas y también puede tener antojos de dulces.

La determinación del sexo se realiza sobre todo a través de métodos tradicionales. Antes que nada, por la forma de la barriga: si es redondeada y más pequeña, quiere decir que es hembra; mientras que, si es puntiaguda y más grande, quiere decir que es varón. Estas consideraciones se encuentran también en el mundo criollo y entre otros pueblos indígenas de la región. Sin embargo, en el caso de los wayuu se añade que depende también del movimiento: si se mueve antes de los tres o cuatro meses, es varón, mientras que si comienza a moverse después de ese periodo quiere decir que es hembra. De la misma manera, se considera que los varones se colocan dentro de la barriga de la mamá en la parte derecha, mientras que las hembras lo hacen en la parte izquierda, debido al hecho, según los wayuu, de que ése es el lugar con menor movimiento.

El momento del parto, entre los wayuu se determina por el tamaño de la barriga de la madre, por los movimientos del niño o niña y por el cálculo de los meses de embarazo. La señal determinante es dada por el dolor, que es cuando la mujer avisa a sus familiares, sobre todo a su madre. Generalmente el lugar del parto es la misma casa donde vive la familia, aunque hay muchas mujeres que dan a luz en un hospital, dependiendo de su cercanía o de los problemas que hayan sido previstos con antelación. Sin embargo, esto no es común en los caseríos más tradicionales, mientras lo es, por ejemplo, en el caso de familias que viven en Maracaibo. La preocupación de la llegada del parto está también determinada por el número de hijos que la mujer ha tenido: más atención para la primeriza y

menos para las mujeres que ya han parido varias veces, de las cuales se dice que «*el niño sale solito solito, sin problema*».

Cuando el parto se retrasa o hay algún problema, se recurre a varias medidas, dependiendo de la causa que determine la familia o la partera llamada para este fin, quien puede haber tenido sueños premonitorios sobre el caso. Si el retraso dura más de tres días, se llama al *ouutchi* o a la *ootsü*, los especialistas médicos tradicionales wayuu, quienes pueden determinar con mayor precisión la causa del problema. Por ejemplo, si se determina que el retraso es debido a algún contacto con los huesos de los muertos, se recoge un poco de tierra de la bóveda del entierro de un familiar, se calienta en agua y se soba con ella la barriga de la embarazada (cf. González, 1973: 19). Si los problemas tienen que ver con la expulsión del niño o niña, se puede recurrir a infusiones o a poner la mujer cabeza abajo, teniéndola con los pies en alto y sacudiéndola. Cuando la mujer está impresionada por haber visto un asesinato, se lava el orificio de una pistola y se le da a beber agua con restos de pólvora, haciéndose esto además en casos en que a la mujer se le retrasa el parto. De cualquier manera, para los partos difíciles (*kajaliwasü*) a menudo se recurre también a consultas médicas de tipo occidental o a un hospital, si hay facilidad de transporte.

2. Alumbramiento y postparto

La preparación del parto no implica mayores complicaciones, ya que este se realiza en el piso, sobre una estera de enea, un cuero de chivo u oveja o un trapo limpio. Por debajo de la estera o del trapo se amontona arena para que absorba la sangre. La mujer se pone ropa limpia, se lava el cabello, se limpia el pubis, hierva agua y prepara un recipiente donde se pondrá la placenta y la hamaca o una sogá para sujetarse. De la misma manera, se limpia una piedra filosa o una esquirla de madera para el corte del cordón umbilical, aunque en tiempos recientes se utilizan también tijeras u hojillas. No hay preparación específica del padre, quien no participa del parto en casa, salvo que se produzcan problemas, pero es él quien lleva a la esposa al hospital cuando es necesario.

Aunque el parto se realiza normalmente en la casa, hay mujeres que paren solas en el «monte», pero actualmente se trata de algo raro. Sin

embargo, en estos casos, se le atribuye a la mujer una situación transgresiva, por ejemplo, haber sido embarazada por alguien casado o un *alijuna* (extranjero), mientras servía en alguna casa de Maracaibo. De cualquier manera esto puede pasar en el caso que la muchacha haya ocultado su embarazo a los padres, aunque no es frecuente. De cualquier manera, los hijos de *alijunas* u hombres wayuu casados se quieren más porque son útiles, ya que no tienen al padre cerca así que atienden más las peticiones de los abuelos, abuelas, tías y demás familiares.

En situaciones normales, en el momento del parto, la mujer se sienta en cuclillas, apoyada a un chinchorro o sostenida por otra mujer de la casa. Si no hay partera, es la madre la que recibe al niño. De la misma manera, en algunos casos, puede ser el mismo marido quien ayude, aunque en general éste se queda fuera de la casa. Sin embargo, no es raro el caso de mujeres que paren solas, por lo que tienen ellas mismas que recibir al niño y cortar el cordón umbilical. La afirmación general es que las mujeres wayuu raramente se quejan de dolor, sino que puján con fuerza, aunque el parto puede doler, sobre todo en el caso de los hijos varones porqué, como dice un entrevistado, «*tienen más fuerza, son más grandes*». Después de dar a luz, la mujer es limpiada con un paño y agua tibia. A veces, para disminuir la inflamación, es preparada con hojas de *kalekai*, una planta que crece en la serranía de Jalaala.

Una vez que la madre ha dado a luz y se ha extraído la placenta, se acuesta en el piso, es lavada con agua mezclada con yerbas y se le suministran masajes en el abdomen o se le pasa una piedra caliente. Si no se consigue extraer rápidamente la placenta, se le da a la mujer una infusión con corteza fermentada de *cují* o de las raíces de *muurai* o *alouka* (Palo Matia). Para favorecer la salida de la «flema» se suministra a veces a la madre una infusión de flores de patilla o de una patilla pequeña, hervidas en agua, cuya toma puede continuar hasta por una semana. De la misma manera se soba la barriga de la parturienta, ya que si la placenta no sale rápidamente se teme que el útero se llene de sangre. En este caso, la mujer debe tomar infusiones de *conbombilla*, una hierba amarga. Si no hay complicaciones, la placenta expulsada se recoge en un recipiente y se entierra en el patio entre los *cujíes* y los cactus, en el lado oeste de la casa, para que los perros no la saquen para comerla. En el caso de parto en los hospitales el entierro de

placenta puede ser un problema, ya que los médicos a menudo botan la placenta, lo que puede influenciar la formación de la personalidad de los niños. Como explica un entrevistado, «*es por eso que hay tanto muchacho loco y alborotado*». En general, es la abuela materna la que cumple con esta obligación. En el caso de parto en hospital, el padre o un pariente piden en algunos casos la placenta a los médicos para llevarla a enterrar.

En caso de complicaciones en el parto, generalmente se llama a una partera, si ya no está presente, aunque más común es llevarla en un vehículo al hospital más cercano, cuando se puede y se trata de comunidades relativamente cercanas a la ciudad. A menudo se atribuye este acontecimiento a que un pedazo de la placenta se ha quedado en el útero, lo que puede provocar la muerte, especialmente en el caso de mujeres jóvenes en su primer embarazo. Por esto, antes de poner la placenta en el pote, se controla bien su integridad. En el caso de las zonas rurales de la Alta Guajira, se citan a menudo casos de mujeres muertas a raíz del parto. Algunos problemas de parto pueden llevar a una hemorragia de la madre y hasta la muerte del niño, puede ser algún espíritu de antepasado que quiere al mismo. En estos casos, solamente el *ouutchi* o la *ootsü* pueden contrarrestar este deseo.

Se relatan también partos de mellizos y hasta trillizos. Estos tradicionalmente no son muy bien vistos por la familia ya que se piensa que son de mal augurio. De hecho, se dice que los gemelos tienen algo especial y con ellos es mejor no pelear. Entre las características extraordinarias de un recién nacido, se hace referencia también a las malformaciones, como labio leporino, estrabismo o, genéricamente, *choretos* (torcidos), atribuyendo algunas veces la responsabilidad a la manera como el padre hizo el amor con la madre (con violencia, por ejemplo, o borracho). De cualquier manera, a los niños recién nacidos se les cuida bien, cualquiera que sea el problema.

Mientras la madre se acuesta en su chinchorro para descansar, el niño se coloca encima de la esterilla utilizada para los burros (*sutujuna türiiya*), para que tenga larga vida y sea un hombre de valor; se limpia y se le amarra el ombligo con hilo de coser blanco tratado con yerbas medicinales. La primera limpieza se realiza con un paño y agua tibia, aunque es el día después del nacimiento que se limpian con mayor cuidado con agua caliente,

a veces mezclada con *kuté'ena* («indio desnudo»), *maluwa* (caricari) o *pali'isa* (bija roja), la que les dan a veces a tomar con panela, miel o azúcar, para que los niños crezcan sanos y gorditos. Se limpia bien el ombligo amarrado, poniéndole corteza de *alouka* (Palo Matía), molida fina y mezclada con agua o resina de *cabima*. Más recientemente se utilizan también algunas cremas medicinales como medicasol, sulfateasol o simple alcohol, para que se le seque y caiga a los cinco o seis días de nacido el niño o la niña. Otra práctica es relatada por un entrevistado: «*Pa' que caiga el ombligo aquí hay un remedio que lo cura muy rápido, que es el cagajón del machorro, porque el machorro es como el perro, bota dos tipos de mojonos, de dos colores, uno blanquito y otro de color, el blanquito es el que se agarra, se vuelve polvito y se unta; eso era lo que se usaba antes. Ahora se usa lo que diga el medico, merthiolate*».

La madre conserva el muñón del ombligo en una bolsita o cajita, para que los hijos «tengan siempre los pies sobre la tierra y sean responsables» y, lo que parece más importante, para que «los niños no se vayan». De hecho, se dice de alguien que se fue y no regresa: «¿Qué pasó con su ombligo? ¿Será que se le perdió?» También se le da un pedacito molido y disuelto en agua a las hermanas del recién nacido para que lo quieran más. En tiempos recientes, hay cada vez más familias que se desentienden de estas prácticas.

El ombligo se cuida con una faja amarrada, hasta que no se le caiga el muñoncito. Por otro lado, hay una protección ritual con pulseras o amarres: a las niñas se amarra una *sirapaa* de cornelina en la cintura, mientras que al varón se le pone una pulsera del mismo material en los tobillos o en las muñecas. En tiempos recientes se añaden unos amuletos en forma de cruz o manos talladas en madera *maluwa*. A las niñas se les abren los huequitos en las orejas pasados los cinco o seis meses.

La madre se ocupa del niño desde el nacimiento, sobre todo en lo que se refiere a la alimentación. El calostro, que a la madre le comienza a bajar luego del parto, se le da al bebé para que le limpie el estómago. También se utiliza para limpiar las manchas de la cara de la madre, lo mismo que la orina del niño. La alimentación principal y casi única del niño y de la niña es la leche materna y, si ésta no es abundante, la madre toma chicha de maíz, leche de cabra, fororo con leche en polvo o *a'yajaaushi* (atole de leche de maíz y sal que se toma caliente). Se evita dar *kojosü* (yogurt) por ser

ácido. Cuando la leche de la madre no baja, se le masajean los senos con las manos calentadas o con ceniza caliente; de la misma manera se le suministra ajonjolí molido con agua, remedio que se utiliza también para las cabras, cuando tienen el mismo problema. Si falta la leche de la madre, se le pide ayuda a una vecina que esté amamantando, a cambio de regalos, y hasta se puede contratar una señora para este fin. En tiempos más recientes y en las zonas urbanas se utiliza también leche en polvo.

La alimentación de la madre está particularmente controlada. Debe evitar los granos y la auyama, ya que ésta purga y le puede dar diarrea al niño, en consideración de la estrecha relación que existe con la madre, tanto espiritual como a través de la leche materna. De la misma manera, sobre todo cuando los niños son de pocos meses, debe cuidar de su estado de ánimo, no estar de mal humor o celosa, ya que esto puede afectar el desarrollo del niño o de la niña.

A parte de la alimentación y la limpieza, los primeros cuidados del niño no incluyen amarres especiales, aunque se indica que *«si la cabeza está un poco deforme al nacer, a veces se la cuadran»*, es decir se le masajea hasta que adquiera la forma adecuada, La afirmación de un abuelo wayuu, a la pregunta sobre deformaciones, fue tajante: *“los hijos de uno no nacen con la cabeza torcía...”*. La mollera se cuida con un gorrito y nunca se le deja descubierta, no se le limpia la caspa negrita que le sale en la cabeza, esperando que pasen dos o tres meses para limpiarla con aceite de coco. Si la mollera se cerrara rápidamente sería señal de que el niño o la niña tendrán una vida breve.

No hay ceremonias especiales para el nacimiento de un hijo, aunque en algunos casos se indicó que es por falta de dinero, ya que se puede realizar una comida abundante, sobre todo en el caso de las niñas, para que tengan abundancia de alimentos cuando sean adultas. En el caso del niño, sobre todo, en algunas comunidades familiares y vecinos se reúnen para tomar chirrinche (trago de aguardiente) llamado «miao», claramente referido al orín del niño: *«El miao, se reparte miao. Ya viene llegando la gente por el miao, ahí hay un litro, se saca, se lo toman y ya van llegando otros por el miaito. Naciendo el muchacho y ya están viniendo por el miao, buscando el traguito, el miaito le dicen»*, lo que implica una atribución de valor y un poder saludable del líquido».

Siguiendo la costumbre wayuu de retribuir a la familia cualquier «sufrimiento» de uno de sus miembros, el padre del niño entrega al hermano de la esposa un chivo o un becerro para «pagar» el dolor del parto que ha tenido su mujer. A veces es la abuela del niño la que realiza esta entrega. Esta ceremonia se realiza sobre todo después del primer parto, aunque hay quien continúa convidando a los parientes después de los siguientes partos, ofreciendo alimentos cocinados sobre todo a los abuelos maternos para así resaltar la importancia del que ha nacido. Los tíos maternos asumen la responsabilidad de brindar atenciones a la familia materna cuando el padre no asume esa responsabilidad. Aunque no se realiza tanto como en tiempos pasados, es importante citar una costumbre que tiene que ver con el niño recién nacido: se le obsequia un animal, generalmente pequeño (un pollo o una oveja), para que absorba las enfermedades y desgracias. A veces es el mismo niño quien pide el animal, orinando encima de quien lo carga, lo que es interpretado como el pedido de un pollito.

La mujer recién parida toma chicha tibia recién hecha, mientras que se espera un poco de tiempo antes que pueda comer algo, como mazamorra caliente o un poco de su comida habitual. La mujer guarda la cuarentena, que puede durar hasta un mes y medio o dos meses, durante la cual se baña normalmente pero no la cabeza y se cuida de no «serenarse». Las primerizas no realizan todos los trabajos caseros como lavar y cocinar, y salen poco de la casa. Actualmente, y cuando se trata del segundo o tercer hijo, el período de cuidado puede durar tan sólo una semana. De cualquier manera, en este periodo no puede utilizar agujas de tejer ni cuchillos puntiagudos. Durante la cuarentena los familiares ayudan a la mujer en los trabajos de la casa, sobre todo la madre de la mujer que ha dado a luz. Cuando retoma sus actividades, generalmente son los otros hijos, si los tiene, quienes se encargan de cuidar al recién nacido cuando ella no puede. La justificación general de la cuarentena es que la mujer se encuentra débil y puede enfermarse con facilidad, amén de que sus acciones pueden tener influencia negativa sobre el recién nacido. Finalmente, la pareja no vuelve a tener relaciones sexuales hasta pasar por lo menos tres o cuatro meses del parto.

La elección del nombre del niño o de la niña, la hacen los padres, siendo preferidos los de los abuelos o de los tíos o tías, según el género. De cualquier manera, los nombres que se eligen lo son por la importancia de

las personas que los tienen o tenían, si se trata de individuos fallecidos. En este sentido, la idea de que un nombre debe ser «poderoso», lleva a los padres wayuu a atribuir a los niños y niñas nombres no wayuu considerados importantes, la mayoría de las veces de personajes criollos de la región o vistos en la televisión. A menudo a niños y niñas se les atribuye el nombre del padre o de la madre: en el caso de la utilización del nombre del padre, se le añade el prefijo *nushi* (Alta Guajira) o *suschi* (Bahía); mientras que en el caso del de la madre, el prefijo *ni* o *shii*, respectivamente.

Los nombres pueden heredarse o ser atribuidos a los niños cuando hayan crecido un poco, a partir de alguna característica especial o de algún evento del cual han sido protagonistas: *Wattawai*, larga vida; *Mayeesai*, sin lengua; *Kalaira*, tigre; *Waluusechi*, especie de zamuro; *Anuwana*, rey zamuro; *Paipai*, etc. Junto al nombre oficial con el cual se registran los niños, casi siempre encontramos otro que funciona como apodo, aunque según varios entrevistados se trataría del «verdadero nombre», siendo el de la cédula impuesto por el sistema administrativo criollo. Por otro lado, en la vida diaria familiar se utilizan los nombres clasificatorios del parentesco en *wayunaiki*, raramente los nombres dados en el momento del registro público que se utilizan fuera del ámbito familiar.

Los apellidos más usuales son de origen criollo, sobre todo de la madre o de algún pariente que tenga cédula, lo que es un requisito burocrático para registrar a los niños. De cualquier manera, ha crecido la conciencia de que los niños deberían tener apellidos wayuu, como *Taiwai*, *Apiaiki*, *Koopo* o *Jorotsü*, entre otros. Hay que señalar también la tendencia en algunos grupos familiares de utilizar el nombre clánico como apellido. De esta forma, en una misma familia, puede haber niños con diferentes apellidos, hasta diferentes del de los padres. Una situación particular se presenta en el caso de las poblaciones fronterizas, donde se dan casos de niños registrados tanto en Venezuela como en Colombia, a menudo con apellidos diferentes.

3. Etapas del desarrollo infantil

El crecimiento de los niños y niñas wayuu está marcado por varias etapas, siendo la más importante la que separa el mundo de los niños del de los adultos, preparada por un periodo de progresiva asunción de

responsabilidad del niño, en los trabajos masculinos, y de la niña, en las labores caseras. Un anciano wayuu describe de la siguiente manera las etapas de la vida del hombre, con sus respectivos nombres: «*Cuando son bebé de brazos, se les llama Joutkai o Joutchon. A los 5 o 6 años Jintuichon, cuando está caminando. De 7 en adelante Kapuichi, Kapuichichon. Cuando se está formando, que ya es joven, Jimaichon. Cuando tiene 18 años, Jimai, es un hombre joven. De 18 para 20, Palalaichon. Cuando ya es de 25, Palalaichi. De 30 ya es Lalulaichi, el que está cogiendo el camino de la vejez. Cuando está viejo, Talaulaichon; Laulaichon, cuando está estirando la pata pa' otro lado*». Sin embargo, ésta es solamente una de las maneras de codificar las etapas del desarrollo de los hombres y mujeres, ya que en cada región de la Guajira puede haber variaciones importantes en los períodos y en los nombres.

En general, el periodo de la niñez y la pubertad, está dividido en dos grandes categorías: *jo'uu* al niño y *jo'uuko* a la niña, hasta el destete; *tepichi*, a la niña hasta los cinco o seis años (cuando va a la escuela), y *tepichichon*, al niño de la misma edad. Aunque es posible categorizar las diferentes etapas de manera suficientemente válida para las áreas wayuu, con nombres generales (ver cuadro), encontramos también otras atribuciones relacionadas con las habilidades que los niños adquieren. Así, en algunos caseríos a los niños y niñas que gatean se les llama *Alamajüichi* y *Alamajüirü*, respectivamente; *jalamaichichon*, al niño que ya va a caminar, mientras que otros definen al niño del mismo periodo como *kaluainchi*, que «camina de pura nalgas»; o *kanuaichi*, «que anda como si fuera un cayuquito, camina sentadito». De la misma manera, al niño que ya camina se le puede definir como *Kawatiraichi* y a la niña *Kawatirairü*. El cuadro que sigue es un intento de sistematización de los diferentes datos recopilados.

Etapas	Niños	Niñas
Hasta un año	<i>Jo'uu</i>	<i>Jo'uuko</i>
De 1 a 5 años	<i>Tepichichon</i>	<i>Tepichi</i>
De 6 a 12 años	<i>Jintüloa</i>	<i>Jintülü</i>
De 12 a 15 años	<i>Jima'ai</i>	<i>Maja'yülü</i>

Aunque no se utilizan signos especiales para marcar las varias etapas del crecimiento de los niños y niñas, cambia progresivamente la manera de vestirlos. La etapa de la primera infancia conlleva el uso de pulseras, collares y tobilleras con fines protectivos, los que progresivamente desaparecen más adelante sin ser eliminados del todo. Las niñas utilizan zarcillos desde la infancia, los que mantendrán también una vez adultas. Los niños, al crecer, abandonan progresivamente estos ornamentos rituales, aunque no es raro que se vuelvan a utilizar algunos de ellos cuando es necesaria una protección especial. Esto vale también para los adultos.

En las distintas etapas también hay diferencias respecto al cuidado que los adultos dispensan a los niños y a las niñas, dependiendo del crecimiento efectivo y del tipo de personalidad que los pequeños desarrollan, sobre todo por lo que se refiere a la adquisición de autonomía. Es sobre todo en la primera infancia que los niños son objeto de cuidados especiales. Véase la siguiente descripción de una maestra: *«Cuando el viejo Roberto, el papá de Lucía, él veía que venía por los médanos, él salía a recibirlo Ah, la comadre dejó ese niño sin cotizas... Entonces lo cargaba y lo llevaba para la casa para sacarle las espinitas de los piecitos, cosas así, uno estaba muy pendiente de él por ser el niño más pequeño de la familia, y él era muy tremendo, se iba pa'l cocal, se subía en las matas, de pronto lo veíamos venir en un burro, sin enjalma y sin nada, correteando el burro, cosas así ¿no? Todos los adultos estaban muy pendientes de ese niño, por lo tremendo que era, él hizo muchas cosas que otros niños no lo hicieron a esa edad, algo muy específico».*

Más allá del ejemplo relatado, resulta evidente que en el cuidado de los niños y niñas participan activamente los parientes, atención que va disminuyendo progresivamente en relación a su crecimiento y la adquisición de habilidades que le permiten desenvolverse autónomamente en su medio ambiente.

Es importante destacar que es posible acelerar el tránsito de una etapa a la otra, sobre todo cuando el niño o la niña no adquieren las habilidades que se le atribuyen a una etapa específica. Así, para los niños que se retrasan en aprender a caminar, se les untan las piernas con un ungüento hecho con un insecto machucado semejante a una hormiga grande con colores de tigre, llamada *kalaira*; lo mismo que se hace con el *kawuripü*, una planta que se muele y se unta en la planta de los pies, coyunturas y rodillas de los

niños. De la misma manera, cuando los niños se retrasan en aprender a hablar, se le hace una sopa de perico o de zancaslargas, ambos pájaros parlanchines.

Finalmente, también entre los wayuu se estila bautizar a los niños pequeños, pero sin fecha fija, aunque se afirma que este ritual se realiza al año de vida de los niños. Para esto, generalmente se aprovecha alguna fiesta religiosa, cuando un cura católico o un pastor evangélico visita la localidad. Así, por ejemplo, en Wichepe se aprovecha generalmente del primer de mayo, mientras que en Paraguaipoa se utiliza la fiesta de San José, el 19 de marzo.

4. Cuidados corporales

La limpieza corporal de los niños es una tarea de la madre, por lo menos hasta los cinco o seis años, cuando éstos pueden valerse por sí mismos. Sin embargo, también las hermanitas mayores la ayudan con los más pequeños, mientras los más crecidos, en el caso de los varones, pueden ser ayudados por el padre. Lo mismo vale para las niñas con su madre, la abuela o la tía materna.

Parece no haber una edad precisa para el primer corte del cabello, aunque se ubica entre el primer y tercer año de edad. En este sentido, se prefiere no cortar el cabello del niño antes del bautizo, al primer año de edad, ya que el cabello puede quedar «moro», es decir, crespo y es mejor no cortarlo hasta el año o por lo menos hasta que el niño o la niña empiece a balbucear o hablar, ya que si recibe el corte antes corre el riesgo de volverse tartamudo. El primer cabello cortado se guarda, ya que botarlo implicaría el peligro de que los niños y las niñas se queden enfermizos o que se les expone a ser «*agarrado por un espíritu wanuulu*». Después de la primera vez, sobre todo para los niños, se prefiere cortar el cabello por la mañana, ya que se cree que así el niño no será agresivo. De la misma manera, se prefiere cortar el cabello detrás de la casa y botar los residuos en el chiquero, para que cuando sea grande y se case tenga muchos «chivos». En general a las niñas se les deja crecer la cabellera, aunque periódicamente se le arregla en casa con unas tijeras. No parece haber un cuidado especial de las uñas, y se cortan a los dos o tres meses de nacidos los niños, es decir, cuando ya

están largas para que no se dañen la piel o la cara. Se indica que es mejor no cortarlas en las tardes y nunca los fines de semana para que no flaquee la voluntad de los niños y sean perezosos.

Para los parásitos externos, se utilizan algunas yerbas medicinales o la pulpa de la tapara, suministradas por los adultos de la familia, aunque se indica también que es mejor que fuese un no pariente que se haya limpiado bien las manos, la boca y que haya orinado antes de suministrar el remedio, si no éste puede no tener efecto (esto vale para cualquier curación). Las madres, las hermanas mayores o las abuelas despiojan generalmente a los niños y niñas, matando los parásitos con las uñas o con los dientes: si suenan al aplastarlos, la persona será próspera; si tienen muchos será rica. En casos agudos de infestación, se utilizan productos farmacéuticos y el raspado de la cabeza, lo que a veces se realiza en los preescolares o en las escuelas, cuando es necesario.

En el caso de parásitos internos, las soluciones dependen del estado físico de los niños y, en general, si llevan o no un control médico periódico, como es el caso de las comunidades cercanas a un centro médico u hospitalario o de barrios urbanos. Tradicionalmente, a partir de un año de edad, se les suministran infusiones de *aloka*, bejuco *waraara*, aceite de coco con limón y miel de abeja o jugo de vainita de cují molida y exprimida, lo que hace botar rápidamente las lombrices.

Un cuidado especial se presta a la evacuación de las excretas: en el caso de niños pequeños, se usan pañales caseros de tela o de mantas viejas de la madre o pañales industriales desechables, cuando se pueden adquirir, aunque se manifiesta resistencia a utilizarlos por las familias más tradicionales. Una vez que los niños hayan hecho sus necesidades, se le lava con jabón. Al crecer, se les enseña a cuidarse solos y a avisar a los mayores de sus necesidades. Para que aprendan más rápidamente, se usa exponer las partes genitales del niño o de la niña pequeña al sol para que expulsen «frío» que puedan tener. Un método de aprendizaje de estas funciones es ponerse el niño sentado entre las piernas abiertas, sobre todo de la madre, para que defeque.

No hay particular cuidado con la orina y, de hecho, es normal ver a un niño orinar al lado de la casa o donde se encuentre, de la misma manera que ver de noche una ponchera debajo del chichorro del niño o de la niña

en donde cae el líquido. A los dos años de edad los niños y niñas saben que deben avisar de sus necesidades y, una vez que deambulan de manera autónoma, se les indica el lugar en el «monte» cercano donde deben evacuar. El aprendizaje generalmente se realiza mediante la persuasión y más raramente con la imposición forzosa, aunque se indica que en caso de necesidad se le puede pegar un poco con las manos o con un palito para que aprendan. De cualquier manera, vale aquí también la regla del pago para el sufrimiento: si una madre o un padre pegan duro a los hijos, puede ser obligado por los abuelos a pagar algo a las familias respectivas, dependiendo cuál de los padres ha pegado el niño a la niña.

5. Alimentación de los niños

La alimentación principal y casi única de los niños en los primeros meses de vida es la leche materna. Si ésta falta, la solución es confiar el niño a una nodriza, aunque más a menudo es una hermana o una amiga la que presta su ayuda. Otra alternativa es la leche de cabra, que, sin embargo, puede resultar pesada para los niños pequeños, o la leche en polvo industrializada, lo que implica un costo suplementario para la familia. La chicha fresca de maíz puede ser también utilizada como alimento suplementario, sobre todo después de los primeros seis meses de vida, junto al agua del coco tierno, así como la patilla jojota (tierna) exprimida.

La madre wayuu alimenta al niño pequeño a menudo, desde la madrugada cuando se levanta y, después, cuando el niño o la niña reclaman su leche. Durante la noche, dado que los niños pequeños duermen en su mismo chinchorro o en otro más pequeño guindado a su lado, la madre les da la teta cuando lloran y esto casi como acto reflejo, sin despertarse completamente, aunque en este caso se considera a la mujer como «floja», como alguien que no considera que, de esta manera, el niño o la niña se acostumbran a estar por horas con la teta en la boca.

Aunque actualmente se utilizan los teteros para dar de comer al niño, esto no es muy bien visto por las más ancianas, tanto que el dicho es «*de la teta a la cuchara, de la cuchara a la jarra, de allí a comer*». El tetero, considerado una innovación, es utilizado por lo menos hasta los cuatro años, cuando la mayoría de los niños lo dejan generalmente de lado para

comer la misma comida de los adultos. Sin embargo, es posible observar casos de niños mayores de esa edad que continúan utilizándolo o chupándolo vacío, lo que no es bien visto, sobre todo en consideración de su futuro carácter, que podría ser «débil». En este sentido, por lo menos entre las familias que viven en el campo, no son muy comunes los chupones de plástico de origen criollo. En general, no se permite a los niños chuparse el dedo pulgar, ya que se piensa que esto puede volverlos bobos. Por esto, le untan el dedo con zábila, ají picante, sabores ácidos o amargos, o excremento de gallina; También se usa amarrar al dedo y a la muñeca un palito tallado de *maluwaa* para dificultarles la acción de chupar.

Hacia los seis meses, e incluso antes, la leche materna es complementada con otros alimentos, como sopas de granos, arroz, auyama, mazamorra de leche y plátano, pepino de monte sancochado con azúcar y auyama tierna. Al año, los niños ya comen parte de la comida de los adultos, machucada, o guisos de carne o pescado, esperando el momento del destete, aunque éste puede darse más tarde, como hacia los dos años. En verdad, se piensa que a niños y niñas no hay que destetarlos demasiado tarde, ya que, sobre todo en el caso de los varones, podrían crecer sin mucha fortaleza. De la misma manera, se cree que cuando los varones chupan mucho y por muchos años se debilitan los huesos de la madre.

Tanto para los niños como para las niñas, el destete se realiza untando algunas sustancia desagradable en los pezones de la madre, como picante, la corteza molida de la *aloca* (Palo matia) o de otra planta amarga. Al igual que en el caso de los dedos, hasta se llegan a usar excremento de gallinas. A veces, las madres se pintan la zona de los pezones con carbón, esperando que el color negro espante al niño y le haga rechazar la teta. De esta manera, los niños se alejan del seno hasta que lo olvidan, aunque su deseo puede a veces reactualizarse cuando hay en la casa otro niño pequeño, más si se trata de un hermanito. Común es entregar el niño a la abuela, si vive en una casa diferente, con una prenda de la madre manchada de leche, para que el niño la huela y no sufra de la separación. Esto tiene la finalidad de acostumar al niño a otras comidas y se olvide de la leche de la madre. En todos estos casos, se utilizan también algunos substitutos, como puede ser la resina del árbol *si'ichi*, gomosa como un chicle, o frutilla dulce como el semeruco o la fruta de los cardones.

Una vez destetados, los niños se integran a la dieta familiar, primero con la ayuda de la madre o de los familiares y finalmente solos, con su cuchara o tacita, proceso que puede considerarse completado hacia los tres años. Generalmente se les da caldos de pescado o carne (pero no de granos); jugos de la fruta del cardón, de las aceitunas silvestres y otras frutas; *yajaa* (bollitos de maíz), *sawa*, galletas de maíz tostadas. Los cambures maduros se usan para aflojar el estómago, verdes para cerrarlo. La carne asada se les da alrededor de un hueso grande para que chupe y se acostumbre al sabor de la carne y, si viven al lado del mar, se les alimenta también con pescado. Hay que resaltar que a los niños se le prepara a menudo mazamorra de maíz con leche, salada o dulce. Lo mismo pasa con las bebidas: la infaltable chicha de maíz, guarapos y refresco de limón con azúcar. A estas se añaden las bebidas embotelladas, de las cuales existe una gran oferta en las tiendas y una intensa publicidad a través de los medios de comunicación de masa. Más crecidos, niños y niñas se integran completamente a la dieta de los adultos; es decir, se les da atoles de plátano verde seco rallado con leche, pescado frito o mojito, arepas, huevos fritos, yuca, mantequilla y quesos.

El número de comidas que se da a los niños es generalmente el mismo que el de los adultos; es decir, tres comidas, a la manera criolla, aunque se afirma con frecuencia que antiguamente se comía solamente una vez al día, más la chicha siempre lista para ser tomada en cualquier momento del día. De cualquier manera, es común ver a los niños comer entre comidas, tanto en casa como afuera, lo que consiguen cuando realizan pequeñas cacerías o pesca, más la fruta de árboles salvajes. Por otro lado, cuando hay visitas u otros eventos sociales, los niños aprovechan la abundancia de comidas de estas ocasiones. Por otro lado, los niños no comen la comida repartida en los velorios, así que las madres llevan provisiones especiales para alimentarlos

Es importante resaltar el orden que se observa en las comidas diarias: cuando los niños son muy pequeños comen con los adultos y hasta se le da preferencia. Sin embargo, una vez que pueden valerse por sí mismos, comen de últimos, siguiendo la costumbre wayuu: primero los varones adultos y las visitas, si hay, después los muchachos, seguidos por las mujeres y, finalmente, los niños. Esto introduce el riesgo de que los niños se queden

con poca comida, lo que los obliga a aprovechar de cualquier distracción de la madre para comer algo o los restos de lo cocinado.

Finalmente, es necesario hacer una referencia al estado nutricional de los niños wayuu. Se observan frecuentes casos de desnutrición, sobre todo en las zonas rurales de la Alta Guajira y en las áreas marginales urbanas. Generalmente, se atribuye esta situación al descuido de los padres o la falta de trabajo, más al hecho de que se ha abandonado progresivamente la dieta tradicional, sobre todo el maíz, substituido por la pasta criolla y de comida enlatada, las que remiten a las familia de la Guajira los emigrantes en la ciudad, sobre todo las muchachas que trabajan como domésticas en las casas de los criollos.

6. Desplazamientos

Los niños recién nacidos no son sacados de la casa. En general, esto vale para todos los niños pequeños de pocos meses, aunque hay excepciones, sobre todo cuando la madre debe realizar un viaje largo y está amamantando al hijo o a la hija. Cuando las salidas son cortas, se deja a los niños pequeños al cuidado de la abuela, de una hermana o de una hija ya grandecida. Como dice una entrevistada, recordando su infancia: *«En La Guajira... salíamos si nos llevaba la mamá o la abuelita, ella dice llévame a mi para la otra casita que está allá, eso, había que atravesar un patio»*.

La dependencia de los adultos disminuye rápidamente, una vez que aprenden a gatear y, poco después, a caminar solos. Para los gateos, el área de desplazamientos no es muy amplia, reduciéndose a la casa y al patio, bajo la vigilancia de la madre o de los hermanos y hermanas. Al principio, este espacio no cambia mucho, por lo menos hasta los dos o tres años, cuando niños y niñas wayuu comienzan a moverse fuera del ámbito familiar. Aunque la cercanía de las casas de los parientes implica la constitución más amplia de la familia nuclear, este espacio se sigue caracterizándose por las relaciones de parentesco. Evidentemente, esto vale, sobre todo, para los caseríos constituidos por pocas casas de familias emparentadas, mientras que en las comunidades más amplias la salida fuera de ese ámbito no es vista con buenos ojos, por lo menos hasta que el niño o la niña hayan cumplido los cinco o seis años, por lo que continúan, en parte, las

restricciones para las niñas. En el ámbito urbano, la situación cambia, sobre todo donde hay familias wayuu mezcladas con familias *alijuna* (criollos): *«los niños aquí en la ciudad, hay una diferencia muy grande de La Guajira, que los niños de la ciudad salen por la calle, van de casa en casa».*

La progresiva autonomía y el aumento del conocimiento permiten a las madres confiar a los niños y niñas pequeños encomiendas a casas vecinas o compras en el abasto: *«a los cuatro años van a hacer los mandados... acompañados de hermanitos mayores. El peligro es un perro rabioso, una culebra. Si es culebra lo que se encuentran la matan, si es perro se ponen a correr, si es un adulto corren, si es alijuna le tienen miedo».*

El juego es para los niños y niñas de cuatro o cinco años la actividad que los lleva con más facilidad fuera del ámbito familiar, aunque con algunas restricciones, como la de no jugar cerca de las cacimbas y pozos para que no ensucien el agua y para no correr el peligro de ahogarse. Los niños, más que las niñas, son quienes se desplazan con más facilidad fuera del ámbito familiar, familiarizándose con el medio ambiente y sus recursos, el territorio de la comunidad y los caminos. De hecho, sirven para introducirlos paulatinamente en el mundo del trabajo de los adultos, tanto que es normal ver un niño de nueve o diez años pastorear un rebaño de ovejas en terrenos cercanos a la comunidad. De la misma manera, a los niños se encargan también tareas domésticas como recoger leña y traer agua para la casa, actividad, esta última, en las que participan también las niñas.

Un cambio bastante radical en los desplazamientos de los niños ha sido producido en las últimas décadas por la introducción en las comunidades de nuevos espacios institucionalizados para el cuidado de los niños y niñas y la transmisión del saber occidental. Así, tanto los «Hogares de cuidado diario» como los preescolares, para los niños y niñas pequeñas, como la escuela primaria para los más grandes, son espacios diferentes de los familiares que implican un desplazamiento más o menos amplio: *«de siete años salen para la escuela, de ocho salen solos. A los diez años sale un varón a hacer mercado, buscar leña al monte, buscar los chivos».*

Fuera de la propia comunidad y de su territorio los niños viajan fundamentalmente con sus padres o algún pariente, aunque no es raro ver un muchacho de diez u once años llegar a un caserío relativamente distante

de su casa. En el ámbito urbano, sobre todo en Maracaibo, la situación se presenta un poco diferente, sobre todo en lo que se refiere a presencia de «niños de la calle» wayuu quienes, aunque no hayan abandonado completamente su familia, deambulan por la urbe en búsqueda de alimento y, a menudo, vendiendo objetos, fruta o cupones de la lotería.

7. Actividades lúdicas

Los niños wayuu son muy inventivos al momento de jugar, lo que hacen solos o en grupo. Los niños pequeños cantan por su cuenta o juegan con los animales del corral, como gallinas o chivos pequeños, y hasta con cangrejos cuando consiguen capturarlos. Persiguen a los perros y a las gallinas las corretean para sacarles las plumas, juego común que hace enojar a las madres y las abuelas. De la misma manera, juegan a construir pequeñas empalizadas, reproduciendo los corrales de los chivos o de las vacas, mientras las niñas lo hacen con muñecas o con pequeños utensilios de tapara para cocinar, imitando a las madres. Las niñas utilizan a menudo el chinchorro para jugar con trapitos o muñecas. Es muy citado el juego de los monos, que consiste en agarrarse de los palos de la casa, saltando de uno al otro. A menudo, pulen una ladera con agua al lado de los jagüeyes y los utilizan como un tobogán.

Los niños y niñas wayuu utilizan a menudo juguetes elaborados con elementos de su entorno natural, como piedras, tierra, caracoles, madera balsa y palos, con los cuales reproducen aspectos de la vida de los adultos. Con la madera verde del cardón y una horqueta hacen un camión; juegan a las bolas criollas con piedras (el que pierda se saca las pestañas para pagar la multa, después se cuentan las pestañas delante del otro para ver quien ha ganado). En general son muy difundidos los juegos con las metras de vidrio, realizados individualmente o en grupo. En la Alta Guajira, los varones juegan desde muy pequeños con pequeños arcos y flechas, construidos por los adultos, mientras los mayorcitos le ponen puntas de clavos para cazar machorros e iguanas y, sobre todo, para cuidar el conuco de los pericos y otras plagas que afectan las siembras, como iguanas, ratones y otros pájaros. Los juguetes de origen criollos más utilizados son pelotas y carritos, junto a muñequitos de plástico y hasta tapitas metálicas de refrescos. Los carritos hechos de madera son muy comunes, así como las hondas para cazar aves.

Generalmente los padres confeccionan juguetes para niños o niñas o los ayudan en esta tarea, sobre todo a los más pequeños. Se trata de burritos, ovejas, carros y otros juguetes de arcilla o de cardón, más unas pequeñas maracas de tapara. La abuela, la madre o las tías elaboran para las niñas las *wayunkeerü*, unas muñecas de barro, con ropita tradicional hecha de paño. La muñeca, que tiene significado ritual, está hecha de barro de *jagüey* y tiene cara de animales, como pájaros, tortugas o lagartijas. La ropa comprende la manta, el *wusi*, que cubre debajo de la cintura, el *pünaa* para cubrir el pecho, el *sirapu* o cordón que sujeta el *wusi* y las borlas, motas de pabilo multicolor a los pies de la muñeca, donde está marcado el símbolo de cada clan. Las niñas wayuu juegan con las *wayunkeerü* hasta los diez u once años, cuando las madres o las abuelas le dicen claramente que ya no tienen la edad para jugar con muñecas (cf. Mujica Rojas, 1996). Las *wayunkeerü* pueden reproducir también la semblanza de personajes conocidos o de familiares que ofrecen su nombre en los juegos y representaciones que se hacen con ellas.

Con las muñecas las niñas pueden jugar solas o en grupo, reproduciendo las actividades de la madre, con una casita y un pequeño fogón; y también se juega a tener una «bodega», en medio del huerto o de los árboles, con empaques simulados de «arroz», «azúcar» o «harina», llenos de arena, y pequeños implementos de tapara para la cocina. Estos juegos pueden incluir la captura de una iguana y su preparación como si fuera un chivo.

De la misma manera, los grupos de niños imitan las actividades agrícolas o de pesca, pero lo que más les gusta es cazar aves o pequeños animales con sus arcos y flechas o, cuando ya están un poco crecidos, van con el perro a cazar conejos o arman trampas para agarrar pájaros. Los animales cazados pueden ser consumidos en el lugar, después de cocinarlos en un fuego, sobre todo en el caso de los niños mayores, o son llevados a la casa para que la madre o la abuela los cocine. A menudo los varones realizan competencias, tipo lucha libre o lanzándose pulpa de cardones: de manera rotativa, un niño se pone como blanco y los otros tienen que acertarlo con sus proyectiles.

Relacionados con estos juegos masculinos, que reflejan la vida de los adultos, encontramos también otros más específicos de tipo tradicional, donde un grupo asume el rol de cazador y otro el de báquiros, persiguiéndose entre los matorrales y los kujés. Un juego reportado en una crónica

etnográfica de hace cincuenta años (cf. Turrado Moreno, 1950: 68), es el del chiriguare (gavilán) y los zancaslargas, inspirándose en el hecho de que el chiriguare intenta siempre comer a los pichones del zancaslarga: el niño de mayor edad del grupo asume el rol del chiriguare y los otros hacen de zancaslarga que lo persiguen a picotazos. No sabemos si este juego se realiza todavía en alguna comunidad. Los varones realizan competencias de lucha libre y de tiro al blanco con arcos y flechas. Cuando los niños son muy violentos, los adultos los retan con pedazos de cactus pelados, para que se den a discreción dentro de un círculo de observadores, el que recibe menos golpes gana y el que pierde, el padre se encarga de rematarlo con los pedazos de cardón, de esta manera se frena el ímpetu violento.

Entre los juegos masculinos de origen criollo, encontramos el fútbol y el béisbol que son considerados juegos criollos introducidos sobre todo por algún misionero y, en tiempos más recientes por los maestros de las escuelas y la televisión.

Generalmente, cuando son pequeños, los niños y las niñas pueden jugar juntos, sobre todo entre hermanos y primos, pero a partir de los cuatro o cinco años los grupos se forman de manera homogénea en cuanto al género y en espacios diferenciados, lo que es alentado por los adultos. Una palabra mal dirigida a una niña, un roce o manoseo puede obligar la familia del niño a indemnizarla. Niños y niñas no se tocan las manos y cuando en la escuela los obligan a hacerlo «*sudan frío*».

Los juegos en grupo se realizan a menudo entre hermanos y primos. Raramente incluyen niños de otros clanes, ya que a menudo las peleas entre ellos se complican y terminan interviniendo los adultos que aprovechan la ocasión para revivir viejas rencillas, para las cuales a menudo tiene que intervenir un *palavrero*. Las madres son las que reprenden a los niños y solo cuando el problema crece es que intervienen los hombres. No es raro que, en estos casos, tenga que intervenir un palabrero *pütchipü'ü* para mediar, y hasta funcionarios de policía.

De cualquier manera, la presencia de la escuela produce un relativo cambio en estas reglas implícitas, tanto en el caso de juegos mixtos entre niños y niñas como en los que incluyen familias diferentes. Lo mismo pasa con el tiempo de los juegos: una vez que frecuentan la escuela criolla la

posibilidad de jugar está dada por el turno libre y sólo cuando no tienen tareas escolares pendientes. Por otro lado, la presencia de televisores en algunas casas congrega a menudo los niños para ver comiquitas u otros programas.

Las restricciones para la participación en los juegos, aparte de los juegos mixtos, se refieren a las peleas y a la prohibición de jugar cerca de los pozos donde se recoge el agua para uso alimenticio, la que pueden ensuciar, a parte del peligro que representan las posibles caídas. Por otro lado, generalmente no se juega de noche, sobre todo entre las seis y las siete, ya que es considerada la hora de los espíritus y, también, porque de noche hay pájaros peligrosos, como el *shoote* que lanza escupitajos que si alcanzan a los niños los enferman. Hay otros pájaros que pueden llevarse el alma de los niños. Los peligros se enseñan con el cuento de los fallecidos en los accidentes y, a veces, se les lleva a la tumba de esos muertos. Estos episodios constituyen la forma en que se les enseña la prudencia.

Finalmente, los niños, en lo que respecta a los juegos con adultos, es normal ver que estos últimos cuentan relatos y chistes a los niños y hasta le hacen bromas en los momentos de descanso o a la hora de la siesta. Otro juego con adultos es la elaboración de entramado de cuerditas amarradas, con competencias para ver quién produce las formas más interesantes entre los dedos de las manos. Es también común que los mayorcitos se agreguen a un grupo de adultos que juega con una pelota. De la misma manera, pero ya al límite del ritual, cuando los tíos que visitan la familia toman una tambora y tocan, rápidamente los niños comienzan a bailar la *yonna*, una danza muy especial entre el cortejo y la reafirmación del papel dominante de la mujer. La *yonna*, jugada por los niños de ambos sexos, es tal vez una de las pocas ocasiones que tienen los muchachos y las muchachas de bailar juntos, asumiendo un sentido sexual para los más crecidos.

Otro baile con participación infantil, aunque solamente como espectador, es *el Kaa'ulayawaa*, o «baile de la cabrita», que en los últimos tiempos se realiza pocas veces. Después de las lluvias, los wayuu acostumbran reunirse en *yanama* (junta) para limpiar los conucos. Para esto, el dueño del conuco prepara comida y bebida, que se consumen durante la fiesta nocturna, cuando se realizan bailes que consisten en la imitación de los

animales y de los fenómenos de la naturaleza, como la lluvia y la tormenta. Este juego de grupo lo repiten los niños por su cuenta, sobre todo en las zonas rurales.

8. Relaciones dentro y fuera de la familia

Gran parte de las relaciones de los niños y niñas pequeños se realizan dentro de la familia, la que incluye, aparte de los padres y los hermanos, también los abuelos maternos y los tíos, tías, primos y primas. Esto particularmente cuando todos viven en el mismo caserío, y en casas cercanas si el grupo se encuentra viviendo en un pueblo o ciudad criolla.

La relación de los niños y niñas con la madre es importante, sobre todo considerando el lugar especial que ellas ocupan dentro la sociedad wayuu. Es concepción común entre los wayuu que la «carne» deriva de la madre, mientras la «sangre» viene del padre, lo que influye en las relaciones entre padres e hijos: cuando los niños son muy pequeños la madre se muestra muy apegada a ellos, sobre todo durante el período de la lactancia. Sin embargo, en el caso específico de los hijos varones, esta relación disminuye progresivamente con la autonomización de los hijos, mientras crece la relación con el padre, relación que, sin embargo, nunca alcanza una intimidad profunda.

En el caso de las niñas, la situación es diferente, sobre todo porque prácticamente éstas no salen del mundo femenino, lo que implica una relación más fuerte. De la dependencia inicial se pasa a colaboración y complicidad. En verdad, las niñas no salen del círculo femenino hasta por lo menos la iniciación que sigue a la primera menstruación y, aun después, una vez casadas, mantienen estos fuertes lazos con las mujeres de su familia, sobre todo las mayores.

Entre hermanos y hermanas pequeñas la relación fluye sin problemas como compañeros de juegos cotidianos, sobre todo cuando no hay mucha diferencia de edad. Al crecer, las relaciones entre géneros diferentes se vuelven más distantes, constituyéndose grupos homogéneos de niñas y de niños, en los cuales participan también los primos. A menudo, los problemas surgen entre hermanos y hermanas de diferente edad, donde los o las mayores intentan hacer valer su autoridad sobre los más pequeños. En este

sentido, es interesante notar que el género parece privar sobre la edad, sobre todo cuando se producen conflictos: son sobre todo las hermanas mayores las que defienden a las más pequeñas y, de alguna manera lo mismo parece darse con los varones.

Mientras que entre hermanas las relaciones raramente se vuelven tensas al crecer, entre hermanas y hermanos pueden surgir conflictos a menudo, sobre todo durante la época de la pubertad, hacia los diez años, lo que parece superarse una vez que las muchachas han sido iniciadas. Por su parte, entre los varones de esa edad crece la camaradería, reforzada por los juegos y el trabajo compartido.

Las relaciones de los niños con los otros miembros de la familia extendida dependen de la edad y del grado de parentesco. Con los abuelos la relación es muy fuerte, sobre todo con los maternos: la abuela materna es en verdad la que cuida a menudo los más pequeños, substituyendo a la madre cuando debe ausentarse y, en general, ayudándola cuando el número de los hijos sobrepasa sus fuerzas. Como ya se dijo, las relaciones de género tradicionales privan sobre las otras, así que el vínculo entre abuela y nieta es muy fuerte, continuando también después de la iniciación de la muchacha. Con esto no estamos negando que la abuela materna sea igualmente cariñosa con los nietos, sino que este lazo, como el de la madre con los hijos varones, se diluye con la edad, mientras que se hace más fuerte en el nieto con el abuelo, quien asume a menudo el rol de educador del muchacho.

Con los tíos y tías valen de cierta manera las mismas reglas, determinadas en gran parte por la estructura matrilocal del parentesco. A menudo, las tías maternas permanecen en el ámbito espacial y familiar de los niños, mientras los tíos tienden a salir cuando forman su propia familia. Estos regresan periódicamente, sobre todo para ceremonias conjuntas de la familia, como los entierros, y fiestas criollas, como navidad o el día de las madres. Es esta una ocasión de reuniones familiares, donde los niños «no dejan en paz» a los tíos, quienes les traen regalos y dulces, y le enseñan juegos y cantos.

En las relaciones con los otros niños del caserío o de la comunidad, hay que distinguir los diferentes ámbitos. Con los primos, la vivencia

cotidiana implica un contacto continuo y, de hecho, los compañeros de juego son precisamente los primos y primas, generalmente de la línea materna de parentesco, con sus características según el género. El segundo ámbito, tiene que ver con las relaciones con los niños no parientes directos pero del mismo clan: generalmente los caseríos o agrupaciones de casas dentro de una misma comunidad reúnen familias del mismo clan. Los niños pertenecientes a este ámbito son preferidos como compañeros de juego, lo que es alentado por los adultos. Esto no implica necesariamente que no se tengan relaciones de juego o de trabajo con los niños y niñas de otros clanes, sino que éstas tienen lugar con menor frecuencia, sobre todo para evitar conflictos que pueden involucrar adultos, debido a la tensión permanente existente entre los diferentes clanes wayuu.

Como para otros aspectos de la vida infantil wayuu, también las relaciones tradicionales han sufrido alguna transformación con la escuela, donde generalmente los niños se encuentran mezclados tanto por sexo como por clanes. Sin embargo, hay que tener en cuenta que gran parte de los maestros y maestras son wayuu, lo que implica que ellos también comparten buena parte del horizonte cultural de los niños y están concientes de estos problemas. De cualquier manera, los problemas surgen más con las niñas una vez que crecen y se acercan a la edad que, para la sociedad wayuu, deben asumir mayores responsabilidades, hasta sumir su rol de mujer adulta después de la iniciación. Es en este aspecto que el sistema criollo de educación choca con el tradicional wayuu, ya que a los doce o trece años una muchacha wayuu puede ser considerada apta para entrar en la «edad adulta», mientras que en la sociedad criolla, de la cual descenden las reglas que rigen la escuela, una muchacha de esa edad es todavía una niña. De allí que la deserción escolar de las muchachas es mayor que la de los muchachos, cuando llegan a los diez u once años.

9. Conflictos y control

Como en cualquier otra sociedad, también en la wayuu hay conflictos, de los que no escapan los niños y jóvenes. Estos conflictos encuentran en esta sociedad formas particulares de resolución, sobre todo cuando se trata de las relaciones entre clanes diferentes y hasta entre familias de un mismo

clan. Es en este contexto donde encontramos la figura del «palabrero», el experto en mediación y, al mismo tiempo, un juez de pleitos. Es precisamente esta propensión a la «mediación» la que encontramos reflejada también en las relaciones que los niños tienen entre sí y con los adultos. De hecho, son primeramente los padres los que imprimen esta actitud a los hijos, resolviendo los conflictos a través de la persuasión, lo que no excluye el regaño.

Los niños pelean sobre todo en contextos lúdicos. Cuando están presentes los padres, sobre todo cuando se trata de hermanos y hermanas, éstos utilizan su autoridad para que el conflicto no se extienda y vuelvan las buenas relaciones. Más graves pueden ser los conflictos con niños externos a la familia, sobre todo por las consecuencias que pueden tener en las relaciones entre familias, sobre todo si son de clanes diferentes. Por otro lado, es relativamente común que, en los conflictos entre niños, los más grandecitos medien en las peleas, consiguiendo su resolución. .

Una falta de los niños, generadora de tensiones familiares, tiene que ver con la comida, y depende fundamentalmente de la abundancia o escasez de la misma, dándose el caso de niños que se apropian sin autorización de la comida preparada para los adultos, lo que puede desencadenar la ira de los padres. En estos casos, los niños son regañados, generalmente frente a los otros hermanos, para que aprendan las reglas del grupo y el orden de consumo. El regaño, y hasta la punición física, por ejemplo golpearles las manos, tiene una finalidad educativa: de que los niños y niñas aprendan a no apropiarse de lo que no les pertenece, acción que los padres temen y que puede extenderse al ámbito extra-familiar lo que podría desencadenar un conflicto con otras familias. De cualquier manera, como dice un entrevistado, *«No se arremete al niño, se le trata de manera cariñosa; se le pega en la mano, hay que regañarlos permanentemente para que no se descarrilen»*.

Las características de personalidad de los niños que más parece agradar a los padres wayuu es la obediencia, siendo precisamente su no realización la falta más reportada. Aunque se refiere tanto a los niños y niñas, la falta parece atribuirse más a los varones. Como dice un entrevistado, *«hay muchachos que no hacen caso»*. Frente a este tipo de falta, las madres y los padres reaccionan de diferente manera, incluyendo castigos que van desde

negar la comida diaria hasta los golpes con una vara: *«si hay problemas, si se meten en problemas, la madre los encierra, los trabaja con la contra, los dejan encerrados tres días, se les aconseja. No se ve el encierro como castigo, es un bien para uno»*.

La percepción local es que las correcciones corporales son a veces necesarias, aunque hay pareceres encontrados sobre este tema, siendo sobre todo los hombres los que indican su necesidad. Por otro lado, como indica una maestra, se afirma que la actitud hacia los niños wayuu ha variado con el tiempo: *«yo recuerdo como lo trataban a uno a esa edad y como se trata a los niños de hoy en día. Uno observa como en las comunidades, en la calle, como maltratan a los niños, los mismos wayuu...»*. Este cambio estaría determinado por la influencia de la ciudad y, en general, de la cultura criolla. Continúa la misma maestra: *«Yo, muchas veces, en la calle he tenido que agarrarle la mano a la mamá wayuu, porque el muchachito corrió, es un niño de cinco años que todavía no entiende que un carro lo puede atropellar, incluso él sale corriendo, se le suelta, y en vez ella tratar de agarrarlo, le da un pescozón, le pegan mucho por la cara, por la cabeza. Entonces yo le agarro la mano y le digo -No, no lo maltrates, porqué vas a hacerlo, ¿ese no es tu hijo?. -No, porque salió corriendo. -Es que él no entiende qué es el peligro, tu lo llevas de este lado, más bien agarrado del otro, dele la parte segura al niño-. Los niños no se pueden tratar así, o sea, mucho atropello a los niños. Y eso ha variado mucho aquí en la ciudad»*.

No cabe duda de que la influencia criolla ha afectado en parte el tratamiento de los niños, sin embargo, si revisamos la literatura sobre la sociedad wayuu nos percatamos de que ya en los años cincuenta se reportaba que en las comunidades y caseríos los niños eran punidos también a golpes, con la mano o la correa (cf. Gutiérrez de Pineda, 1950: 26-28). Gutiérrez refiere «bofetadas en la boca cuando son groseros al recibir una orden o cuando dan una respuesta áspera a la madre o al padre. Les dan puñetazos o puntapiés, o son azotados con lazos y rejos de los aperos, con varas de monte o con garrotes; pero las madres los castigan especialmente con hojas de ortiga cuando cometen una travesura cualquiera, como tirarse al suelo para revolcarse cuando tienen rabia, escabullirse sin permiso de la casa, no obedecer una orden...» (Gutiérrez de Pineda, 1950: 31). Estas afirmaciones están confirmadas por un entrevistado adulto, quien comenta que cuando

era un niño, él era muy travieso, «cambiaba el rumbo del camino» y el padre lo amenazaba con un *mandador*, un palo con un pedazo de cuero de vaca.

En verdad, la imagen que Gutiérrez de Pineda presenta es un poco dramática, y tal vez exagerada, pero puede representar un indicio de la existencia actual de una imagen idealizada que algunos wayuu parecen tener de su realidad cotidiana, cuando afirman que a los niños no se les da golpes. Algunos entrevistados no tuvieron problemas en admitir que los hijos, sobre todo los varones, deben ser corregidos tempranamente, incluyendo correcciones corporales. De la misma manera, los regaños pueden contener amenazas de puniciones o, de manera más dramática, de abandono. Como afirma un entrevistado, «*si el padre es colérico, no soporta los gritos de los niños y lo amenaza: -Te voy a regalar-*».

Por otro lado, tanto en la literatura antropológica (cf. Soler, 1988: 91), como en las declaraciones de algunos entrevistados, se hace referencia a una reacción que los niños varones pueden tener frente a las puniciones de los padres: pueden escaparse, refugiándose en casa de parientes o en Maracaibo, engrosando el número de niños que viven en las calles. Dice un entrevistado: «*las madres no hacen nada, si los castigan no los vuelven a ver*», refiriéndose a niños varones mayores de siete u ocho años.

Para los niños pequeños, los castigos son incumbencia sobre todo de la madre, mientras que el padre raramente interviene, también en consideración de las reglas wayuu de compensación por los sufrimientos o los agravios que una familia puede reclamar a quienes los han producido. En este sentido, por ejemplo, un tío materno puede pretender una compensación de parte del cuñado que ha punido violentamente al hijo pequeño de su hermana (cf. Bentivenga, 1996:62).

Finalmente, resulta importante citar la circulación que ha tenido el texto de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (LOPNA) entre los maestros y líderes wayuu, a través de talleres gubernamentales o impulsados por ONG's. Sin embargo, esto no se da sin resistencias, tanto que se oyen declaraciones como la que sigue: «*la LOPNA no entra en casa wayuu. Ningún gobierno me hizo al hijo, ni me lo alimenta, ahora no vengán a meterse con la crianza*». Evidentemente, hay que tomar

en consideración las características de las culturas locales cuando se pretende legislar de manera general sobre los derechos de los niños.

10. Estados anímicos y actitudes

Las características que, para los adultos wayuu, definen a los «buenos» niños y muchachos de ambos sexos son la obediencia y la actitud hacia los demás, sobre todo el control de sus emociones, particularmente cuando consiguen evitar las peleas. No hay diferencias de género, sobre todo en lo que se refiere a la obediencia. También se pretende de las niñas que sigan los consejos de la madre y de la abuela y, sobre todo, las órdenes, referentes a las tareas de la casa. En este sentido, se considera negativamente a los niños y muchachos que «hablan groserías, irrespetan a la madre y son mal educados».

Otro elemento que se toma en consideración es la aceptación de la separación entre niños y niñas en los juegos y en los trabajos, sobre todo a partir de los cuatro o cinco años. De esta manera, se preparan a los niños y a las niñas para la separación vivida por los adultos en ámbitos diferenciados de la vida cotidiana. Es precisamente este hecho el que determina en gran parte la resistencia de los padres a permitir a sus hijas de frecuentar la escuela después de haber superado la niñez.

Se piensa que la formación del carácter no se produce completamente hasta los diez o doce años, momento a partir del cual los muchachos y muchachas manifiestan la personalidad que tendrán como adultos. Es el periodo en que ambos sexos muestran su capacidad de asumir responsabilidades, sobre todo en las tareas laborales y, de hecho, este es un aspecto particularmente considerado, tanto que se dice que *«la falta de oficio saca el niños a la calle»*.

Como se indicó, se reconoce que hay padres que no demuestran mucha afectividad hacia los hijos, siendo las madres las que los expresan mayormente hacia los niños pequeños. Sin embargo, se citan casos de madres que pueden rechazar a los hijos para desquitarse de su hombre, sobre todo cuando hay peleas familiares o, como dice un entrevistado, *«cuando hay hombres con tres mujeres, estas dejan de recibir afecto y se vengán en los hijos de él»*. Claramente estas situaciones pueden tener efectos

importantes sobre la formación de los niños y niñas, quienes ya adultos se alejan de sus familias y, en general, emigran hacia las ciudades criollas y lo que significa cierta pérdida relativa de asidero para su identidad indígena.

Los niños pequeños expresan su afectividad de manera explícita tanto hacia las madres como hacia los padres, aunque se afirma que *«las hembras son más cariñosas hacia ambos, padre y madre»*. Valen aquí también las diferenciaciones producidas entre géneros con el crecimiento; en este sentido es el varón quien aprende tempranamente a controlar las expresiones del afecto hacia los familiares, aunque puede mostrarlas sin problema ante los hermanos y hermanas pequeños.

La comida es el elemento más citado cuando se indaga sobre las manifestaciones de alegría, tristeza o rabia. Los niños se alegran cuando consiguen más comida, mientras que pueden tener reacciones de rabia cuando ésta le es negada. Como dice un entrevistado, *«por hambre se ponen arrechos, tristes, cuando no hay comida se les da chicha»*. La alegría de los niños es producida a menudo por los juegos y, sobre todo, cuando reciben regalos. De la misma manera, afirman los padres que los niños gozan mucho cuando algún pariente llega de visita, tanto que es necesario controlarlos un poco para que no los atosiguen. Al contrario, los momentos de tristeza más citados se refieren a la ausencia de la madre, lo que puede desencadenar llanto en los más pequeños.

Como en todas las sociedades, los miedos de los niños y niñas wayuu están determinados culturalmente, siendo derivados de la representación del mundo que la cultura local ha producido. Así, uno de los miedos más generalizados se refiere a algunas categorías de espíritus, como los *Wanüülü* que pueden producir enfermedades o los *Yoluyas*, espíritus de los wayuu muertos. Generalmente, son los relatos de los adultos que retratan situaciones peligrosas, tanto material como espiritualmente, generando temores que sirven como modelos para el comportamiento cotidiano. De allí que los niños y niñas wayuu, por ejemplo, tengan miedo de la oscuridad, por ser la noche el tiempo que los espíritus negativos se acercan más a las casas, así como de los truenos y de los relámpagos. Sin embargo, existen también situaciones familiares que despiertan los temores infantiles, como cuando no han cumplido con una tarea que le han encomendado los padres, temiendo la reacción de éstos ya que pueden recurrir a regaños o castigos

corporales. A estas puniciones los niños y niñas pueden reaccionar con agresividad tanto verbal como física, lo que puede desencadenar nuevos episodios de violencia física.

11. Enfermedades y curación

Las madres wayuu sospechan de alguna enfermedad cuando los niños se ponen a llorar a menudo, están «calientes» y «se ponen feos». La vigilancia de los niños por parte de las madres, sobre todo de noche, está facilitada por el hecho de que las viviendas unifamiliares poseen un solo ambiente. Las enfermedades más frecuentemente citadas son: gripe, diarrea, fiebre, ojos inflamados, mal de estómago y parásitos. Esta sintomatología puede ser atribuida a diferentes causas: las tradicionales, que pueden reunirse en dos categorías: las enfermedades *ayuulee* y las *wanülüüü*; o a otras de tipo criollo, como desnutrición, parásitos o enfermedades infecciosas, como la lechina o el sarampión.

Las primeras, derivan de problemas naturales, tales como las aguas contaminadas, el polvo y el viento o por el contacto con cosas sucias; las segundas derivan de problemas espirituales; son más graves, y el mismo nombre es derivado de los espíritus productores de enfermedades quienes, sin embargo, también ayudan a las *ouutsü* (chamanas) a curar. Estas últimas generalmente son producidas por el encuentro con los espíritus de los muertos o por acción de los *akalapüü* (o *akakakui*, *akakawi*), pequeños seres que entran en el cuerpo a través de los orificios. También en esta categoría se encuentran las enfermedades producidas por la «contaminación» de alguna mujer que haya manipulado los huesos del segundo entierro de alguien asesinado (cf. Rosales Vera, 1996: 20-21).

De esta manera, dependiendo del diagnóstico, el recurso curativo utilizado será diferente. Las enfermedades *ayuulee* de los niños son generalmente curadas en la misma casa, con baños de yerbas o recurriendo a la auto-medicación con medicinas criollas. De cualquier manera, existen especialistas en el tratamiento con medicinas tradicionales de origen animal, vegetal o mineral: son las yerbateras, las *alaajülüü* que realizan el diagnóstico a través de la orina, el pulso o el color de los ojos; las heces también se observan para determinar si la enfermedad es *ayuulee* o *wanülüüü*, producida

por parásitos, animales externos o miradas malas. Las *alaajülü* curan con yerbas, en emplastos o infusiones, lo cual se complementa con masajes o sobadas, según el caso.

Por ejemplo, la enfermedad de los ojos de los niños, definida por las madres como «ojos secos», puede ser curada lavando los ojos con una infusión de cogollos tiernos del cují. Contra la gripe o el sarampión se da a los niños una infusión de la flor de *kousholu* (caujaro) por una semana o infusiones de la raíz de tuna tierna (*jamüché'e*), la que sirven también cuando los niños tienen problemas para orinar. Contra el sarpullido, muy frecuente en la Guajira por la arena fácilmente llevada por el viento, se recomienda bañar al bebé con agua tibia en la que se han hervido hojas de *kotoloinchon* (algodón). Las heridas de la piel se pueden curar con las cenizas de una rata quemada mezcladas con un ungüento mentolado de marca comercial (*Vick Vaporub*): se untan en las partes heridas de la piel. La vaina jojota del dividive se usa para todas las infecciones. La hoja de tapara sirve para limpiarse las manos, el algodón silvestre es aséptico. En este sentido, ante la escasez de agua las cenizas cumplen con la función del agua y el jabón. La hoja de *kashuushira* sirve para limpiar el ano, también se usan palitos, tusas de maíz, hojas aromáticas y/o antisépticas.

Para las enfermedades *ayuulee* existen algunas prácticas preventivas, como baños de *maluwa* o también se cita la toma de agua hervida o el lavado de las manos de los niños. De hecho, es para este tipo de enfermedades que se recurre con más facilidad a los médicos occidentales, tanto en los centros médicos como en los hospitales, cuando se trata de malestares de cierta gravedad. Esto se hace, sobre todo, en las comunidades que cuentan con este servicio médico o están cercanas a las urbes criollas, lo mismo que en los barrios indígenas de Maracaibo. Por otro lado, hay suficiente aceptación y hasta reclamo de servicio médico específicamente en lo que se refiere a las vacunaciones primarias de los niños y los casos de emergencias.

El origen espiritual de las enfermedades *wanülüü* impone otro tipo de saber y especialistas, la *ouutsü*, chamana, o el *ouutshi*, chamán, que curan gracias a la ayuda de los espíritus y generalmente utilizan el sueño para elaborar sus diagnósticos. Este tipo de enfermedades se expresa con signos particulares, aunque valen generalmente los mismos síntomas que para las

enfermedades naturales. De allí que, si un niño enfermo no consigue ser sanado por la *alaaajülü* y sus condiciones se agravan, una de las posibles salidas es consultar a una *ouutsü* tras la sospecha de que el malestar puede ser producido por los espíritus o por el contacto con una persona que ha matado a alguien o que ha manipulado los restos de un muerto. En estos casos, el que mató debe soplar al niño con aguardiente. Quienes comparten con el asesino son influenciados por el espíritu del muerto, de la misma manera que los viajeros recogen las influencias del camino, de la calle, y son capaces de trastornar a un niño. Cuando se llega tarde de la calle, el hombre se desviste y se baña afuera, en el patio de la casa, y puede decidir dormir en las enramadas exteriores de la casa para evitar perturbar la tranquilidad del sueño de los niños.

El mal de ojo es una enfermedad cultural muy difundida entre los wayuu, siendo los niños los más afectados. Se produce por la «mirada fuerte» de un hombre o mujer, generalmente externo a la comunidad local, que pasan por los caminos o que visitan los caseríos, siendo particularmente peligrosos los que han tenido más contacto con los muertos, lo que influencia su mirada. El *o'usiruu* o *ajapuuwaa*, el niño víctima del mal de ojo, comienza a llorar, pierde peso, tiene sudores nocturnos, se debilita, la piel se torna frágil. Para evitar que se produzca el mal de ojo se baña a los niños con *mata'e ratón* y se queman las hojas de esta planta en el interior de las viviendas, la bosta de vaca se usa como sahumero con este propósito. De la misma manera, es posible prevenir el mal de ojo a los niños pequeños bañándolos con las hojas de la planta de *maluwa*. La víctima de mal de ojo puede ser curada por una *ouutsü* o un *ouutsi* a través de rituales particulares. Puede hasta darse el caso de que el médico, cuando es de origen wayuu o suficientemente informado de las concepciones locales, remita a un chamán o a una chamana y hasta le indique algún curandero criollo quien, de la misma manera que los chamanes tradicionales, aunque con contenidos míticos diferentes, curará con plantas u oraciones.

El recurso a la medicina occidental es permanente, aunque no desplaza completamente el de la medicina tradicional wayuu. De hecho, sobre todo en la baja Guajira, encontramos enfermeros formados y hasta ambulatorios autogestionados, como el de la Asociación Yanama, en Guarero. En general, aparte de los operativos de salud que algunos centros médicos urbanos u

hospitalarios realizan periódicamente, por ejemplo en las escuelas y en los multihogares, sobre todo para las vacunaciones, son las familias wayuu las que salen de su área para ir a los centros criollos, llevando consigo a los niños enfermos. En este sentido, tanto en el caso de Paraguaipoa como en el de Maracaibo, la presencia allí de otras familias wayuu sirve de enlace y apoyo, sobre todo cuando el enfermo debe quedarse hospitalizado y un familiar debe permanecer en la ciudad para asistirlo.

La muerte de los niños wayuu, que se produce a menudo en las áreas menos favorecidas, es atribuida a múltiples factores, incluyendo tanto causas derivadas del universo cultural local como del universo médico occidental. Así, las madres y los padres entrevistados se refieren fácilmente a la desnutrición, a la deshidratación, a las diarreas y a los vómitos, como causas más frecuentes de muerte. Por otro lado, la referencia a causas culturalmente determinadas es constante: por ejemplo, la mirada del *amuwanashi* el pájaro Rey Zamuro, produce vomito y deshidratación en los niños; pero, para curarse los orzuelos hay que echarle una mala mirada al pájaro. Si la enfermedad que el niño padece es de origen sobrenatural una inyección que le apliquen en el hospital lo puede matar; la que conoce los medicamentos que curan el *amuwanashi* es la yerbatera. A estas enfermedades se añaden las infecciones, sobre todo en la piel, cuya referencia a veces es muy técnica, mediatizada por el conocimiento de los hospitales. En este sentido, hay madres que refieren precisamente al hecho de llevar los niños enfermos a un hospital la causa de la muerte de alguno de ellos.

Cuando muere un niño, el baño ritual (*oujirapü*) lo realiza una persona muy cercana y querida del niño. Los ancianos entierran el agua usada junto con la ropa del difunto lejos de la casa, ya que si hay boda cerca de la casa hay posibilidad de que se le escuche llorar de noche. En el caso de niños muertos muy pequeños, no se realiza el plañir ritual ni un entierro ceremonial, sino que se le entierra envuelto en una sabana o tela directamente en la arena, junto a la tumba de un familiar. Sin embargo, aunque no hay llanto ritual, puede darse un velorio más corto que para los adultos y hasta el segundo entierro, aunque poco ceremonial como el primero, dándose el caso que los pequeños huesos sean colocados en el cofre de algún pariente como, por ejemplo, la abuela, para que se encargue de ellos hasta más allá de la muerte. De allí se llevarán al osario en el

cementerio familiar. Cuando muere el primer hijo lo meten en una tinajita y se entierra al pie de un árbol de los que no mueren: el *cují*, el *suspiro* o *indio desnudo*.

Según los gustos del muerto, quien lo saca, quien lo exhuma, empieza a sentir los deseos que tenía el difunto en vida. Para evitar esta influencia se hace una dieta especial y se ayuda al manipulador de los restos para que no se toque con sus propias manos.

12. Procesos educativos

Para los niños y niñas wayuu, son los padres y los abuelos las fuentes principales de aprendizaje dentro de los procesos de socialización. El aprendizaje se realiza de manera informal, aunque activa por parte de los padres, como dice una entrevistada: «*Madre y Padre lo toman de las manos y así aprenden*». La enseñanza se realiza de manera activa y se relaciona, sobre todo en el caso de las niñas con la ayuda prestada en las tareas domésticas, de lo que se encargan las abuelas y las tías. Sin embargo, durante los primeros años de vida, este aprendizaje involucra tanto a las niñas como a los niños, siendo a partir de los cuatro o cinco años que comienza su verdadera diferenciación. Las niñas se confían a la abuela y a la madre, el niño se le confía al papá y al tío.

La actitud de los padres y familiares hacia los niños se diferencia con relación al sexo y género tanto de los adultos como de los niños, en el sentido de que la relación entre madre e hija resulta más fluida y cariñosa que entre padre e hijo, aunque puede haber casos de relaciones más afectivas entre niños y tíos maternos, por ejemplo. En general, se observa una acentuada presión de los padres a la obediencia lo que genera una actitud de sumisión en los niños, aunque ésta no solapa completamente una temprana tendencia a la competición con los padres, controlada por el entrenamiento al cual son sometidos (cf. Watson, 1968: 47). De esta manera, los niños y niñas wayuu aprenden a controlar sus impulsos proyectando la agresividad fuera del grupo local: hacia los otros clanes wayuu, los otros pueblos indígenas o los *alijuna* (los extranjeros, sobre todo los criollos). En el contexto familiar, se observa una diferenciación entre los géneros, siendo las mujeres quienes desarrollan mayor capacidad

de enfrentar los problemas y liderar la toma de decisiones, mientras que los niños se muestran más gregarios.

Los niños y niñas malcriados son percibidos de manera negativa y, a menudo, la madre los deja con la abuela, la que les habla y les enseña a mejorar su comportamiento, a que no sean averiguadores, por ejemplo, y a ocuparse de sus cosas: comer, bañarse, beber agua, dormir, esos son sus obligaciones. Cuando falta un tío, la abuela puede encargarse del entrenamiento del varón, enseñándole a trabajar, aunque este papel puede ser desempeñado por los mismos padres.

En general, a los niños se les presta atención cuando preguntan y quieren saber algo, sin embargo, la reacción ante un niño o una niña muy insistente puede ser el silencio y hasta el regaño. Como dice un entrevistado, a los niños *«se les presta atención ante un malestar, nunca ante un capricho»*. Esto lleva a los niños y niñas a dirigirse hacia otras figuras familiares, como las abuelas, o a otros niños de algunos años mayores, lo que favorece un intercambio importante de saber entre los grupos de género y edades.

Con relación a lo anterior, puede decirse que el entrenamiento y el aprendizaje de los niños son bien rígidos, siendo el padre y el tío maternos sus actores principales. Escribía en 1973 Omar González.

«La educación comienza pronto, hay prisa por hacer del niño un adulto, a los cinco años se le asignan responsabilidades y se le enseña a pastorear y a abrevar las ovejas y chivos. Para ello tiene que levantarse muy temprano y pasar todo el día en el campo. También se le enseña a cazar, sembrar, manejar la flecha, domar y montar un caballo, luchar y bailar. Por intermedio de canciones, se le enseña sobre sus antepasados, guerras, orígenes, etc.» (González, 1973: 21).

Sin embargo, ya no hay espacio para cazar y los conejos son escasos, así que el arco y las flechas se usan más para recrearse y para tener puntería. Actualmente, se otorgan responsabilidades a los niños a partir de los 8 o 9 años, pero desde los 5 o 6 el tío años lleva consigo al sobrino. Las necesidades económicas que imponen las carencias obligan a darles responsabilidades desde pequeños, sobre todo en el pastoreo. A los 10 u 11 los niños empiezan a domar caballos y a los 12 ya son jinetes expertos. De cualquier manera, los niños aprenden acompañando a sus padres o adultos de la familia.

Aunque se diga que, por ejemplo, «con las matemáticas se nace», son las cuentas de las cabezas de los animales, la elaboración de los tejidos o la siembra del conuco las actividades que permiten aprender a calcular. Generalmente, los padres llevan los niños a eventos importantes y, después, en casa, se les invita a reflexionar sobre el acontecimiento al cual han participado, hasta que se interesen en las danzas, los velorios y los arreglos de conflictos, entre otros. Los eventos sociales son un espacio propicio para que niños y niñas socialicen; se los hace conocer para que de jóvenes se unan las familias y sus caudales.

En algunos casos, dependiendo de las actitudes y características de la personalidad mostradas por los niños, el tío materno puede asumir un rol especial, dirigiendo su educación hacia el aprendizaje de habilidades particulares como, por ejemplo, la de palabrero o de dirigente. En las zonas con mayor contacto con el mundo criollo, se puede elegir algún niño que ha mostrado propensión a que aprenda el rol de comerciante, lo que implica una capacidad de aprendizaje del español, de las matemáticas y, sobre todo, de la elaboración de estrategias comerciales, en las cuales los wayuu sobresalen en la actualidad.

En el caso de la niña, la transmisión de saber se refiere sobre todo a las tareas domésticas, a la elaboración de objetos artesanales, como bolsos y chinchorros, además de las prácticas curativas con las cuales cada mujer adulta cuida su familia, sobre todo a los niños. En este último aspecto, también las niñas pueden recibir desde muy temprano un entrenamiento particular, cuando manifiestan curiosidad hacia los problemas de salud y enfermedad, sobre todo cuando en la misma familia hay alguna mujer experta en la herboristería médica que es chamana tradicional. Para ser elegido para la profesión chamánica, un niño o una niña deben ser escogidos por unos espíritus aliados, los *seyuu*, quienes a través de signos y características de los posibles aprendices o a través de los sueños comunican a la chamana la elección, esto puede ser un legado de familia que se transmite de generación en generación. Si la familia del niño o la niña acepta esta designación, se le comienza a enseñar de manera especial los nombres de las plantas, se le muestra las diferentes técnicas curativas, también para que él o ella pueda encontrar su camino de especialista (yerbatero, componedor de huesos, partero, pediatra, u otro).

La relación de los aprendices, tanto niños como niñas, está caracterizada por el respeto hacia su maestro o maestra, pero también de confianza, sobre todo cuando se trata de la tía materna. De hecho, en uno de los mitos wayuu que da valor y sentido a las prácticas curativas de tipo chamánico, el del piache *Umarala*, se hace referencia a esta relación entre la tía chamana y el sobrino. La historia cuenta como un niño de nombre *Paurala* quedó huérfano y se fue a vivir con su tía materna, quien era una piache muy poderosa que decidió enseñar al sobrino. Citamos de la versión de María Manuela de Cora:

«En las serranías de Jaurara vivía hace mucho tiempo un muchacho llamado Paurala, cuya madre murió cuando él era aún muy pequeño, por lo que el niño quedó bajo el cuidado de una tía que era piache, la cual lo quería tanto como si fuera su hijo y lo llevaba con ella cada vez que tenía que visitar a los enfermos. Paurala conoció así en sus andanzas el nombre de cada mata y la forma de todas las rocas que existen por los caminos de la Guajira. Supo que cuando el ave guaguaya vuela llorando es que anuncia la muerte de alguien, y que el canto del pájaro carpintero significa que la sangre de una persona o animal será pronto derramada. Vio también cómo se buscaban en los caños y en las lomas desnudas de vegetación las piedrecitas que se colocan dentro de la maraca sagrada, y aprendió a fabricar el banco del piache, en forma de caballo, pues se fijaba en todas las cosas que hacía su tía y en la manera en que durante el sueño acudían a ella los espíritus...» (en Cora, 1972: 252-253).

La historia continúa con la muerte de la tía que se sacrifica para curar a *Paurala* enfermo, quien finalmente asume su rol chamánico, cambiando su nombre en *Umarala* (éste es el nombre de un olor que sale de la tierra y puede anunciar la muerte). De esta manera, el mito expresa la existencia de rituales de paso para ejercer la profesión chamánica, incluyendo el cambio de nombre, ya que se les identifica con el nombre del espíritu protector a partir de entonces.

De mucho interés para los niños son las danzas tradicionales, sobre todo la *yonna*, que niños y niñas aprenden a bailar desde los tres o cuatro años, viendo a los adultos bailar. Lo mismo vale para el aprendizaje de algunos instrumentos musicales, como los tambores y las flautas. Como veremos más adelante, a las músicas y danzas tradicionales se agregan

actualmente otros ritmos de origen venezolano y colombiano, transmitidos por las emisoras de radio.

Un aspecto importante del aprendizaje de los niños está representado por el idioma *wayunaiki*, la lengua wayuu. Es importante resaltar que este idioma es muy utilizado, aunque gran parte de los adultos son, en grado diferente, bilingüe, siendo sobre todo los hombres, y los que se dedican al comercio, los que manejan mejor la lengua criolla. Dentro de este panorama diferenciado, el aprendizaje de la lengua wayuu se da de manera automática, constituyéndose en la «lengua materna», si tenemos en cuenta que las relaciones entre los adultos se realizan en esta lengua. En el caso de las familias que viven en ciudades criollas, el bilingüismo es total, incluyendo a los niños en edad escolar y hasta con una tendencia a dejar de lado la lengua wayuu. Si la madre no tiene con quien comunicarse en *wayuunaiki*, los niños no oyen hablar en esa lengua, así que si hay dos hablantes o más es más fácil enseñarlo. Hay casos de abuelas que hablan solamente el *wayuunaiki* y que se quedan incomunicadas con sus nietos, ya que estos no hablan la lengua de su pueblo. Se trata de una situación muy grave, ya que son las abuelas las que se encargan de que los niños conozcan la familia y todos los parientes, hasta conocer las cadenas de parientes maternos o paternos.

Una maestra expresa bien esta situación de parcial crisis: *«Que si hablan mal el castellano, bueno, lo aprenden en el camino; si no hablan bien su lengua eso es grave, porque ahí no se pueden lograr muchas cosas, que es lo que se quiere, que la gente sienta identificación con su cultura, eso es tarea de ustedes, les decía, eso es culpa de mamá y papá, y de tíos y tías y abuelos...»*.

A lo largo de toda su infancia los niños y niñas aprenden su lugar dentro de la familia y el grupo local. Se trata de un saber que fluye en gran parte de manera automática, a través de los nombres clasificatorios con los cuales se llaman a menudo los familiares, pero es necesario también hacer explícitas algunas relaciones, lo que se expresa durante las visitas recíprocas, como es el caso de parientes de la ciudad que vienen a pasar un periodo en la casa de los familiares en la Guajira. Allí, de manera más o menos formal, los niños son presentados a los familiares, con la explicación de su parentesco. Véase el siguiente relato de una maestra: *«Todos los domingos rota en cada casa para que se conozcan las familias, la mamá, los tíos, y llega*

el muchachito y presenta primero a su tío, presentó a su mamá y su abuela, luego al tío materno, después a su papá, o sea, como debe ser, este es mi único tío, entonces yo le dije en guajiro, bueno ese es el verdadero representante de los wayuu, el tío materno, y seguir el ejemplo de ese tío, las cosas buenas de ese tío, eso hay que hacerlo; estaba la abuela y estaba la mamá, después llegó el papá y dijo este es mi papá».

La reunión con los ancianos de la familia es ocasión para escuchar historias de los antepasados, de las guerras con los *alijuna* o entre los clanes y, en general, historias morales y chistosas con personajes animales. Se trata de cuentos donde algunos animales luchan o se hacen bromas. Todos estos cuentos tienen alguna moraleja y provocan grandes risas cuando el desenlace lo permite. De hecho, generalmente se trata de historias humorísticas, donde el más débil gana al más fuerte por su astucia. Estas historias de animales son comunes entre los pueblos indígenas, como las que tienen como protagonista al tigre y al conejo, que todavía pueden escucharse en los caseríos de la Guajira.

Un momento especial de aprendizaje de las niñas tiene lugar cuando les llega la primera menstruación, hacia los doce o trece años, “cuando se te derrama el café”, como se dice en referencia a la primera sangre: «A la primera espinilla es que está cerca el momento, ya le avisan al papá». Ya en esta edad, las niñas tienen noción de lo bueno y de lo malo, cargar el agua, comportarse bien, tomar medicinas, así que «cuando las encierran ya están preparadas». El *páülüjütü* consiste en el encierro de la niña por periodos variables, siendo sometida a varios rituales de purificación. Véase la siguiente descripción de una entrevistada: «*La llevan de la mano a la casita donde será encerrada, la acuestan boca abajo en el suelo, una anciana sabia le cuelga una hamaca sopita, hecha con hilos reciclados en dos o tres oportunidades, se le cuelga alto para que no se esté bajando. Le orientan para que no doble las piernas, así las dos le crezcan de manera pareja. Le dicen que si estira las puntas de los pies para bajarse de la hamaca le quedarán estirados los pies. La suben dos personas a la hamaca y allí se queda, le dan trapitos para usar como toallas sanitarias. La abuela busca a otra anciana y la despiertan a las tres de la mañana, la sientan al lado de la vieja: tiene que portarse bien, lo que usaba de niña le toca a su hermana menor, debe ser una mujer responsable, conciente de sus actos, le explican los beneficios de las medicinas que debe consumir,*

aprende los nombres de las plantas medicinales que debe dejar en herencia a sus hijas. Se le inculca el respeto a las normas de comportamiento social. Al enamorarse el padre lo debe saber primero, las abuelas no hablan de sexo, le preguntan indirectamente sobre su virginidad, para establecer el monto de la dote que su pretendiente debe presentar. “Tenía todo” dice el recién casado para referirse a la virginidad de su nueva pareja. “Me caí en un jagüey” para referir que esa mujer no era señorita».

En las enseñanzas que las muchachas reciben durante el encierro puede haber diferencias, según el estatus social y económico de la familia, ya que en algunos casos, las muchachas son encerradas por un periodo más largo, hasta uno o dos años, durante el cual aprenden a refinar sus técnicas textiles bajo la dirección de mujeres expertas. De esta manera, una vez ingresa a la vida adulta, al final del encierro, tendrá a disposición un saber especial con el cual podrá contribuir a aumentar la riqueza de su familia: *«Después de cuarenta días o un mes es que la dejan tocar el telar, para evitar los sonidos que se producen al manipular los hilos y así la futura mujer no tenga problemas con sus oídos. La primera tarea es aprender a desmotar el algodón para luego hilarlo. Le mutilan el pelo, se le corta para que la niña tenga pena de escaparse. Le dan pichones de palomas para que no se le vea la vejez. Recibe tres baños diarios, el de dormir se hace con agua hervida con Kutena, (indio desnudo), usan un trapito para evitar tocarse. Cuarenta días de dieta, solo mazamorra y medicinas en tomas en la boca, sin sal ni queso, sin queso para evitar las canas. En el encierro y el primer parto se tomaba agua con harina de arroz crudo».*

Los saberes religiosos tradicionales son transmitidos en variadas ocasiones de la vida diaria o en el curso de la realización de rituales o fiestas. Así, por ejemplo, los abuelos o los ancianos, en general, cuentan a los niños historias de su vida o relatos relacionados con los espíritus y los dioses. De la misma manera, durante los rituales curativos o los entierros, los niños aprenden los cantos y los gestos que tendrán que repetir una vez adultos. En todo caso, es importante resaltar que en el mundo wayuu no hay una clara y definitiva separación entre vivencia religiosa y vivencia cotidiana, salvo en el momento de los ritos, sobre todo los que tienen que ver con las curaciones chamánicas y los de la muerte, que rompen el transcurrir de la vida cotidiana. Por esto, los niños y niñas se introducen en ese mundo de manera espontánea y progresiva, con excepción de los que se preparan para asumir

un papel especial dentro de su comunidad, como puede ser el chamánico, para el cual es necesaria una preparación particulares, además de aptitudes especiales..

Por otro lado, salvo en los asentamientos más cercanos a las urbes y en estas mismas, no se observa una presencia muy fuerte de la iglesia católica, aunque la mayoría de las familias bautiza los hijos. Este hecho, que tiene que ver con la resistencia wayuu a la penetración de los misioneros, impide que los niños wayuu sean expuestos tempranamente a los rituales y contenidos de la mitología cristiana, aunque si se pregunta a un adulto wayuu si es cristiano, la respuesta es afirmativa. Con excepción de las comunidades donde se encuentra instalada alguna misión o iglesia con sacerdotes y monjas, ya que allí es donde se intenta «educar» religiosamente a los niños, como es el caso de la Misión de Guana, con una escuela de primaria, secundaria y media diversificada, y la Escuela Granja «Don Bosco» que es una escuela técnica, cerca de Carrasquero, solamente para varones, con bachillerato y educación agropecuaria.

En este contexto, hay que hacer referencia también a la presencia de grupos religiosos evangélicos con iglesias y pastores wayuu, integrados por familias cuyos hijos sí reciben una fuerte educación religiosa protestante, aunque habría que medir el grado de aculturación que consiguen, ya que la vivencia religiosa tradicional se resiste a dejarse transculturizar fácilmente.

Junto a estas influencias externas para los niños y niñas wayuu, encontramos también la de las instituciones públicas, como los Hogares de Cuidado Diarios (multihogares), preescolares y las escuelas primarias, presentes sobre todo en la Baja Guajira y en ámbito urbano criollo. Por lo que se refiere a los Hogares de Cuidado Diario, se trata de un programa destinado a los niños de familias donde la madre trabaja, es decir, está desarrollado con vista a los problemas que enfrenta la madre que vive en la urbe, aunque han sido implantados también en los ámbitos campesino e indígena. En este último caso, las motivaciones de su implantación son variadas, sobre todo por el hecho de que los niños pueden comer en la institución, aunque se mantiene, por lo menos en las justificaciones explícitas, la motivación primaria. Véase como justifica su implantación una maestra wayuu: *«En el caso de La Guajira, estamos tratando... cómo las madres son tejedoras, también, no salen a la calle a trabajar, trabajan en su*

casa y encima de eso, no solamente eso, sino que tienen que salir a buscar la leña que queda a un kilómetro de la casa y a buscar el agua que, si es posible, le queda a un kilómetro, también; quedan los niños solos en ese lapso, en cambio ella puede ir a buscar su agua, a lavar allá a la casimba que está a un kilómetro y sabe que su niño está bien cuidado porque lo están atendiendo en el Multihogar, o cuando ella se ponga a tejer se puede dedicar sus dos, tres, cuatro horas seguidas a trabajar porque ella no tiene que levantarse a atender los niños. Estamos tratando de concienciar a esas madres, porque aunque los hijos estén en un Multihogar, ellas tienen que trabajar, no es que se lo van a pasar durmiendo en la casa».

Generalmente los multihogares atienden entre veinte y treinta niños y niñas, aunque puede darse el caso de comunidades grandes donde la demanda es mayor. En estas instituciones, que pueden ser implantadas tanto por el Gobierno regional como por el nacional y hasta por grupos de evangélicos, se encuentran niños de edad variada, desde un año hasta cinco años, es decir, hasta que llegan a la edad de ir a la escuela primaria. De cualquier manera, hay algunos multihogares, como en Makuirapü (vía a Cusia), donde reciben solamente niños muy pequeños, y disponen de un preescolar. Las cuidadoras son madres del lugar y son ellas las que se encargan tanto del cuidado como de la comida o de pedir las vacunaciones.

En general se trata de una construcción de bahareque y paja (siguiendo el estilo de las casas wayuu), donde los niños pueden jugar. Para los mayorcitos se imparte alguna noción del alfabeto y matemáticas. De la misma manera, hay algunas experiencias de introducción al trabajo artesanal, incluyendo la fabricación de vasijas de barro o la textilería, con la confección de pequeños chinchorros.

En el caso de los preescolares, resalta la experiencia decenal de Fe y Alegría en el caserío Wichepe, en la carretera vía Cojoro. Las cuidadoras son generalmente muchachas wayuu que han terminado el séptimo grado. Ambas experiencias incluyen en su programa la educación intercultural bilingüe, con cantos en wayuu y juegos tradicionales, y el mismo uniforme de las niñas reproduce la ropa wayuu, con su manta. La tela es donada por el preescolar, mientras que son las madres de las niñas quienes los confeccionan. El programa diario prevé un tiempo para el juego y otro para el aprendizaje de las matemáticas y de la lecto-escritura. Algunos

preescolares funcionan con un único nivel, mientras que otros tienen dos niveles, en los que se diferencian a los niños por edad. La alimentación proviene del Programa de Alimentación Escolar (PAE) de la Gobernación del Estado Zulia, siendo una madre wayuu la encargada de preparar la comida.

La situación de los preescolares en las áreas urbanas es un poco diferente, ya que además de ser completamente criollos, tienen problemas de funcionamiento en las zonas periféricas, sobre todo en relación con la privatización del servicio. Nos dice una ex responsable del Ministerio de la Familia, la maestra Emilia Arvelo: *«En la zona urbana también existe los Multihogares, en todas esas barriadas existían, pero parece que los están eliminando porque eso estaba manejado por gente que llegó un momento, que se olvidaron que era una función tan importante en relación con los niños y el cuidado de los niños, que se enriquecieron con los Multihogares y tuvieron que quitárselos. Entonces, ahora hay una nueva modalidad, o sea, que esas comunidades no se van a quedar sin Multihogares, sino que esas madres directas, las cuidadoras, van a organizarse en grupos de a cinco para atender a 5 Multihogares, por la experiencia que ya tienen se está haciendo un ensayo».*

En gran parte de las comunidades wayuu existen escuelas primarias, aunque no todos los grados se cumplen. La situación general es muy variada, hasta se encuentran escuelas con maestros criollos. Con el ingreso en la escuela los niños se ven expuestos a otro idioma de manera sistemática, debiendo aprender a expresarse en la nueva lengua. Si embargo, existe un fuerte movimiento entre los maestros y maestras wayuu para reforzar también el *wayuunaiki*, favorecidos por las oportunidades ofrecidas por el programa de enseñanza bilingüe que está siendo incentivado en los últimos años. En este sentido, ha crecido en los últimos años la conciencia de la necesidad de transformar los contenidos de la enseñanza impuesta por los programas criollos e insertar también contenidos wayuu. De hecho, en muchas escuelas se dedica tiempo a algunas actividades tradicionales de tipo artesanal y se relatan cuentos e historias wayuu, utilizando algunas publicaciones en idioma tradicional que circulan por la Guajira.

Sin embargo, aun en el contexto de este esfuerzo y sensibilidad, la escuela criolla continúa siendo un espacio fuerte de transculturación, tanto en sus contenidos como en su organización. Por ejemplo, la mezcla de

niños y niñas, después de los seis o siete años, no encuentra la completa aprobación de los padres y la misma organización de los tiempos y periodo escolares no son muy coherentes con las actividades sociales y productivas locales, impiden la realización de los ritos de iniciación y no toman en consideración los ciclos de la naturaleza, por ejemplo, los periodos de lluvias que afectan a estas zonas. De hecho, hay familias que prefieren no enviar a los niños a la escuela en ciertas épocas del año porque necesitan de su ayuda para cuidar los rebaños.

Una referencia final es necesaria a los medios de comunicación, radio y televisión, como un foco fuerte de aculturación. Sobre todo en la baja Guajira y en las urbes criollas, muchas casas tienen radios y receptores de televisión, con su programación completamente ajena al mundo indígena. Se escuchan muchos programas musicales colombianos, aunque existen emisoras, la de Fe y Alegría en Paraguaipoa y Radio Nacional de Colombia en Uribia, que presta una particular atención a la cultura wayuu y transmiten mensajes educativos para las comunidades.

Sin embargo, entre los wayuu hay que considerar la diferenciación determinada por el estado del contacto con la sociedad criolla que mantienen los wayuu de las diferentes áreas de asentamiento. En este sentido, así como la cultura en general, los procesos educativos y aculturativos a los cuales están sometidos los niños y niñas wayuu pueden variar, según se trate de una comunidad o familia de la Alta Guajira, de la Baja o, como es el caso de gran parte de este grupo étnico, desplazado o emigrado hacia las urbes criollas, sobre todo a Maracaibo.

No cabe duda de que es en la Alta Guajira donde se conserva con mayor integridad la cultura wayuu, mientras que ésta se mezcla en mayor medida con la criolla en la Baja Guajira, sobre todo en consideración del hecho que es un espacio de fuerte tránsito hacia y desde Colombia. En el caso de las familias que se han trasladado a la ciudad, la situación se presenta compleja, ya que no se trata simplemente de la exposición de los niños a la influencia de la ciudad criolla, lo que determina unos cambios significativos en las pautas educativas de los padres, sino también de la producción de procesos de resistencia a dejar de lado la cultura tradicional por parte de los adultos. Esto implica una fuerte presión hacia los niños quienes, de esta manera, se encuentran atraídos de manera activa por los dos mundos,

uno representado por figuras específicas de poder, como son los padres, y el otro por un sin número de agencias aculturativas, por el grupo de pares en el ámbito escolar más que de la casa y, sobre todo, por estar completamente sumergido en el ambiente criollo, que propone y obliga a tener activamente otros modelos de conducta social.

13. Actividades laborales

El aprendizaje de las diferentes actividades laborales se realiza desde la niñez, a través de la imitación y de la enseñanza directa impartida por los padres, los abuelos y los tíos maternos. Este aprendizaje, a parte de una base común inherente a la supervivencia en el medio ambiente y las reglas básicas de la convivencia, se diferencia progresivamente entre los dos sexos. Como dice un entrevistado, *«se les enseña, el padre a los varones, la madre a las niñas, ellas lavan los corotos y la ropa, los varones buscan agua en el pozo»*.

Esta diferenciación está relacionada con la división del trabajo en la sociedad wayuu: las mujeres realizan las tareas domésticas, mientras los hombres se ocupan de la caza, de la pesca y del conuco, aunque hay actividades agrícolas realizadas también por las mujeres, como puede ser la siembra de tubérculos, la cosecha y la recolección de frutas y especies silvestres. Normalmente, las mujeres y las niñas se ocupan de traer a la casa el agua para el uso doméstico, aunque en esta tarea son a menudo ayudadas por los muchachos.

Las niñas aprenden a cocinar progresivamente, mirando a la madre y a otras mujeres de la casa, quienes le explican las técnicas de preparación de los alimentos. Hacia los seis o siete años, las niñas wayuu comienzan a cocinar algunas comidas, al principio, bajo la supervisión de la madre y, una vez que ésta está satisfecha del aprendizaje, por su cuenta. En general, una niña de diez años puede asumir con facilidad la tarea de cocinar para toda la familia, sola o con la ayuda de su madre o abuela. Otra actividad que las niñas wayuu aprenden tempranamente es el tejido con algodón y otras fibras vegetales, aunque el aumento de las actividades artesanales ha influido sobre la diferenciación por género de esta actividad. También la producción de objetos de cerámica, tanto utilitarios como recreativos, es una actividad femenina que las niñas aprenden desde temprana edad, en la

mayoría de los casos con la abuela materna. Es el caso de cántaros y tinajas para el agua, ollas y, sobre todo, la muñeca tradicional wayuu (*wayunquera*).

En el caso de los varones, el aprendizaje laboral también comienza muy temprano, con el acompañamiento del padre o del tío materno en las actividades diarias, sobre todo cuando no tiene que ir a la escuela. Poco a poco los niños van aprendiendo y se les encargan algunas actividades específicas, sobre todo las relacionadas con el pastoreo de ovejas y chivos, que realizan de manera autónoma ya a los siete u ocho años: desde tempranas horas de la mañana llevan a pastar a las ovejas y chivos, se quedan de guardia en los alrededores de lugar elegido y regresan a la casa durante la tarde, donde, con la ayuda de los otros hermanos y hermanas, encierran el rebaño en los corrales.

Lo mismo pasa con el conuco, donde ayudan a los adultos a cercar las parcelas, cortar palos y limpiar la tierra. Sin embargo, en este ámbito laboral, la asunción de responsabilidad se da un poco más tarde que en el caso del pastoreo (once u doce años). Desde temprana edad los niños varones han aprendido también algunas técnicas de caza, así que a estas se dedican periódicamente para integrar la dieta familiar.

Fundamentalmente es el padre quien introduce los niños y muchachos en el mundo del trabajo, aunque una función importante es también desempeñada por el tío materno, del cual los jóvenes esperan seguir teniendo aún cuando se vuelvan autónomos con respecto a sus familias. En este sentido, aunque en las últimas décadas ha habido cambios notables en la economía wayuu, incluyendo el desarrollo de una intensa actividad de contrabando fronterizo, en el cual a menudo también los muchachos y muchachas participan, se continúa atribuyendo mucho valor a la posesión de ganado ovejuno, vacuno y mular, sobre todo en las familias más importantes y ricas de algunos de los clanes, de modo que es esta la actividad que atractivo tiene para los varones. Sobre este tema, vale todavía en gran parte lo que escribía Watson en 1982:

«Los muchachos de familias principales se socializan para ser responsables y ambiciosos ganaderos, a fin de que ellos mantengan y aun aumenten la riqueza de su familia en ganado, porque al hacerlo ayudan a asegurar la continuidad de la elevada posición de la familia en la sociedad, que en gran parte está basada en la riqueza. El fracaso

por parte del muchacho en demostrar estas virtudes puede resultar en que sea desheredado por el tío materno, una perspectiva temible, cargada con la posibilidad de una notable pérdida de status» (Watson, 1982: 20-21).

La influencia de la sociedad criolla ha modificado en parte esta situación, sobre todo considerando que gran parte de la población wayuu actual se encuentra en centros urbanos. A esto se añade la presencia de la escuela que es vivida como un medio de ascensión social. Sin embargo, como dice un entrevistado, *«el rebaño es alimento, herencia y prosperidad, la escuela no deja nada»*.

El cambio de la economía wayuu ha impuesto también el trabajo asalariado, sobre todo entre los jóvenes, quienes se emplean en los hatos y haciendas, en el caso del campo, y en trabajos muy variados en la ciudad. Sobre todo en este último caso, hay también muchos niños wayuu de ocho o diez años que son empleados por los padres como vendedores minoristas en la calle o en las tiendas y cafetines. De alguna manera, lo mismo pasa con las muchachas, empleadas desde temprana edad como domésticas en familias criollas.

14. Participación en actividades sociales

La familia nuclear, el linaje y el clan son los ámbitos sociales en los que se mueven los niños y niñas wayuu, según la etapa de crecimiento alcanzada. Así, en círculos concéntricos, el niño pequeño transita gradualmente a un ámbito cada vez más amplio, hasta acceder a las relaciones con miembros externos a la familia nuclear y extensa, pertenecientes al mismo clan, lo que le servirá para desenvolverse cuando sean adultos, a través de alianzas matrimoniales y económicas. Con esto, no se quiere negar la existencia de relaciones de los niños y niñas con miembros de otros clanes, sino que estas tienen una fuerza menor en la formación y vida social de los menores, sobre todo en consideración de las precauciones que los mismos padres recomiendan a niños y niñas cuando juegan o interactúan con niños y niñas de otros clanes (cf. Soler, 1988: 92).

Siguiendo este esquema, los niños y niñas salen de la casa unifamiliar gradualmente, participando en las actividades tanto económicas como

sociales de los padres o de los abuelos. De hecho, se llevan los niños a asistir a eventos importantes, explicando cuando es necesario el sentido de los acontecimientos, una vez regresados a la casa y, sobre todo, cuando los niños preguntan sobre algunos aspectos de su vivencia. Por otro lado, los eventos sociales son un espacio propicio para que niños y niñas socialicen: *«se los hace conocer para que de jóvenes se unan las familias y sus caudales»*.

No hay muchas situaciones sociales de las cuales los niños son excluidos, como es el caso de los partos, por ejemplo. En general, participan tanto en las manifestaciones festivas como en las luctuosas. De la misma manera, cuando se resuelve un conflicto con la ayuda de un *palabrero*, los niños no son excluidos, aunque se le impone el silencio, para no perturbar las mediaciones entre las partes. Sin embargo, son las ocasiones festivas las que permiten una mayor participación infantil, sobre todo cuando hay música y los adultos bailan la *yonna*, el baile de pareja que está al centro del cortejo entre los dos sexos. De hecho, niños y niñas reproducen estas danzas, aunque no se mezclan en la ejecución de los adultos.

Otro momento importante en la participación de los niños y de las niñas en la vida social del grupo local y clánico es la realización de los entierros, sobre todo el secundario, que es ocasión de reencuentros entre familias y también de resolución de conflictos. Los niños pequeños también asisten a estos rituales. Sin embargo, no pueden comer la comida que allí se prepara, sino que es la madre quien lleva desde la casa una comida apropiada para ellos. Es precisamente durante estas ceremonias fúnebres que se socializa a niños y niñas a través de los diferentes lazos familiares y clánicos, lo que incluye también los lazos con los muertos, recordando así los vínculos de sangre y reafirmando la solidaridad del grupo. Finalmente, en estos velorios los niños conocen a los parientes lejanos; se introducen así paulatinamente en la amplia red de parentela que cada familia nuclear tiene. El recuerdo de los muertos, tradicionalmente, continúa dentro de las casas, cuando a primeras horas de la madrugada la abuela vuelve a llorar ritualmente al difunto o difunta, contando nuevamente su historia, sobre todo cuando se trata de una muerte violenta que reclama satisfacción. Los niños y niñas escuchan y aprenden de esta manera las reglas que hay que respetar en los tratos con los demás y, sobre todo, lo que hay que pretender de ellos.

En el caso de ceremonias cristianas, tanto católicas como evangélicas, los niños intervienen según el grado de participación y adhesión de sus familias. Aparte de los casos de presencia permanente de un cura católico en centros de gran densidad poblacional, las comunidades y caseríos pequeños raramente reciben sus visitas (una vez al mes en algunos casos, en otros cada seis meses). Sin embargo, hay grupos de monjas que visitan las comunidades, quienes aprovechan para reunir los niños de familias católicas. Un poco diferente se presenta la situación de los wayuu que se adhieren a alguna doctrina evangélica, ya que la participación en los ritos es más constante, sobre todo por la existencia de pastores autóctonos que viven en las mismas comunidades. En estos casos, los niños participan activamente en los rituales y de las reuniones que se organizan para educarlos en su fe.

Aparte de estas situaciones sociales extraordinarias, los menores que viven en aldeas participan también de la vida social local, aunque con las restricciones que ya indicamos. Así, las madres les encomiendan desde temprana edad ir a la tienda a comprar alguna cosa que necesitan, o entregar mensajes a algún miembro de la familia. De la misma manera, la presencia de la escuela ha creado un espacio no tradicional de encuentro entre niños y niñas, lo que determina fuertemente su exposición temprana a la cultura criolla, aunque muchos maestros y maestras intentan insertar contenidos wayuu en los planes de enseñanza. Precisamente en la escuela, las relaciones entre géneros y clanes diferentes no es muy bien vista por los padres, sobre todo en el caso de las niñas, ya que rompe con la tradicional división que se impone entre niños y niñas cuando alcanzan los siete u ocho años de edad, precisamente la época en que están cursando primer o segundo grado.

Finalmente, en el caso de las familias wayuu que viven en las ciudades criollas, sobre todo en Maracaibo, Paraguaipoa o Los Filuos, entre otras, la participación social de los niños y niñas se presenta un poco diferente, aunque hay una tendencia a reproducir las reglas tradicionales en el nuevo espacio vivencial. Así, los menores participan también en las manifestaciones sociales de los criollos, sobre todo las que se realizan en las calles, como es el caso de las fiestas patrias o de algún santo. Ahora, si consideramos que la fiesta es el momento y el espacio de reafirmación de la socialidad, resulta evidente que la participación de niños wayuu, solos o con sus familias, en

estos acontecimientos de otra cultura y sociedad debilita de alguna manera la identificación con el grupo social y cultural originario. Por esto la mayoría de las familias wayuu urbanas, aprovechan los velorios en la Guajira, para llevar los hijos a conocer sus parientes y, de esta manera, vivir una socialidad más acorde con su identidad.

15. El fin de la infancia

Los signos que indican el fin de la infancia entre los wayuu son físicos y de comportamiento. Fundamentalmente, en el caso de los muchachos, se toma el cambio de la voz hacia los diez u once años como indicador, pero también su capacidad de desenvolverse en el trabajo. En verdad, como hemos visto, los niños wayuu desde muy temprana edad son capaces de llevar y cuidar el rebaño de ovejas o de chivos. Sin embargo, una vez crecido, se trata de sumar a las tareas que ya conoce otras de mayor responsabilidad.

Para los varones no existen actualmente rituales especiales que marquen el cambio, aunque varios autores citan su existencia en el pasado. González reporta lo siguiente:

«Se habla en la Guajira de los famosos «páüsa», que eran los hijos de los linajes poderosos cuando había grandes conflictos bélicos y para evitar que sus hijos fueran muertos y siguieran el ejemplo de sus acciones; los encerraban durante varios años con muy pocos contactos y también aprendían diversos oficios» (González, 1973: 23).

El término *paüsa*, según el *Diccionario de la Lengua Guajira* de Miguel Ángel Jusayú (Tomo I, 1977: 539) significa: «persona que pasa el tiempo dentro de la casa o encerrado siempre en su habitación». Es probable, en este sentido, que hubo una época que también para los niños se realizara un encierro ritual, cuyo residuo puede encontrarse en la costumbre de separarlos de la familia por un período variable. Más en el pasado que en la actualidad, se le enviaban a vivir por un periodo variable con parientes de la línea materna, quienes enseñaban a los niños los deberes, la moral y las técnicas de caza. Algo de esto sobrevive actualmente en la costumbre de algunas familias de enviar a los niños que llegan a los nueve o diez años a pasar un periodo con los parientes que viven en la ciudad, para que «conozcan» el mundo de los *alijuna*. Por otro lado, la introducción de la

esto, por esto y por esto, me ponían el ejemplo de las abuelas, de mi madre que estuvo cuatro años encerrada, el cuidado que debe tener la mujer, el trato con los hombres, porque de una vez le explican a uno, mira tu trato con los hombres va a ser así y así, por esto, por esto y por esto, porque esto puede pasar entre un hombre y una mujer, le dicen, o sea, lo preparan a uno en educación sexual».

Durante el encierro, la niña recibe instrucciones sobre cómo llevar su vida de adulta, particularmente en lo que se refiere al matrimonio y a la relación con los hombres. De la misma manera, como se dijo arriba, mejorará sus habilidades de tejedora, dedicándose a producir prendas que le servirán, una vez vendidas, para tener dinero que aportar al patrimonio familiar. Es importante resaltar que los baños especiales de yerbas durante el encierro sirven para hacerla más atractiva cuando pueda salir afuera nuevamente. Esto se produce cuando la madre lo decide, habiendo percibido que ya la transición se ha realizado y que la personalidad de su hija ya es otra. Por otra parte, hay que destacar que el periodo de encierro no puede durar más de lo necesario, aunque el periodo preciso no parece fijado de antemano, sino que depende de la *maduración* de la misma muchacha. En este sentido, hay un referente mítico que justifica la necesidad de controlar el tiempo del encierro: se trata de la historia llamada *La Majayura*, donde una muchacha hace su periodo de encierro en una cueva:

«En aquella cueva, en la que nadie ha entrado jamás, habita una hermosa muchacha, que es la más bonita de todas las majayuras. Como ellas, está encerrada, blanqueándose entre las sombras, y ningún hombre se le puede acercar. Esta majayura misteriosa no permaneció dos años en el encierro, sino que está allí desde hace innumerables lunas, siempre joven y bonita, pues el paso del tiempo no ha envejecido su cuerpo ni su rostro» (en Cora, 1972: 259).

La historia continúa revelando que se trata de una *majayura* convertida en espíritu que atrae a los hombres y los tiene encantados en su cueva, mientras quien regresa no puede revelar lo que ha visto so pena la muerte. Evidentemente, el mito consigue un doble efecto: el de crear en los hombres una expectativa positiva y, al mismo tiempo, preocupar a las madres de cuidar bien el encierro de las hijas si no quieren que se queden para siempre en él, no pudiendo tener relaciones «normales» con los hombres (es decir,

dentro del casamiento). De allí que es la madre la que cuida de la conclusión del tiempo del encierro, realizando las últimas purificaciones y organizando la fiesta. En ésta, al toque de tambora *Kasha*, se baila *yonna* y se reparte comida. A esta ceremonia se invita a los parientes y vecinos y constituye la presentación oficial a la sociedad de la joven.

Como para otros aspectos de la cultura wayuu, el encierro ritual de las muchachas que marca el fin de la infancia casi no se realiza más en ámbitos urbanos. Esto se explica diciendo que entre los *alijuna* no se estila hacerlo. De cualquier manera, aunque se trate de pocos días y de la realización reducida de los rituales, también en la ciudad se marca la llegada de la primera menstruación, mientras que hay familias que en previsión del hecho, se trasladan a la comunidad de origen durante el periodo que dura el ritual.

Bibliografía Consultada

- Amodio, E. (1997): *La artesanía indígena en Venezuela*. Caracas: Dirección Nacional de Artesanías, CONAC.
- Aniyar, A. (1975): «La concepción del mundo y la vida guajiro». En *Revista de la Facultad de Derecho*, 14 (43): 391-429. Maracaibo.
- Bentivenga, C. (1996): «Los Guajiros». En A. Setién y otros, *Etnias indígenas de Venezuela. Semilla primigenia de nuestra raza*. Caracas: San Pablo.
- Colmenares, F. (1970): «Acerca del blanqueo omajayuraa entre los guajiros». En *Venezuela Misionera*, XXXII (371): 58-59. Caracas.
- Cora, M. de (1972): *Kuai-Mare. Mitos aborígenes de Venezuela*. Caracas: Monte Ávila.
- Craig, L. (1968): *Guajiro personality and urbanization*. Los Ángeles: Latin American Center.
- González, O. (1973): *Los Guajiros: una cultura indo-hispana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Goulet, J. (1977): «El parentesco guajiro de los Apüshi y de los Oupayu». En *Montalbán*, 6: 775-796. Caracas.
- Goulet, J. (1981): «El universo social y religioso guajiro». En *Montalbán*, 11: 3-458. Caracas.
- Guerra Curvelo, W. (2002): *La Disputa y la Palabra*. Bogotá: Ministerio de La Cultura.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1950): «Organización social en la Guajira». En *Revista del Instituto Etnológico Nacional*, III, entrega 2a. Bogotá.
- INE - Instituto Nacional de Estadística (2002): *XIII Censo General de Población y Vivienda 2001. Primeros Resultados*. Caracas: Instituto Nacional de Estadística.
- Jahn, A. (1927): *Los aborígenes del occidente de Venezuela*. Caracas: Litografía y Tipografía del Comercio.
- Jusayú, M. (1977): *Diccionario de la Lengua Guajira*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello (dos tomos).
- Mujica Rojas, J. (1996): *La cerámica guajira, amuchi wayuu*. Maracaibo: Asociación Yanama.
- OCEI - Oficina Central de Estadística e Informática (1985): *Censo indígena de Venezuela*. Caracas: OCEI.
- OCEI - Oficina Central de Estadística e Informática (1993-1994): *Censo indígena de Venezuela*. 2 tomos. Caracas: OCEI
- Ortin, N. (1985): *La escuela primaria como factor etnocida para la comunidad indígena guajira*. Maracaibo: Universidad del Zulia.

- Pérez-Esclarín, A. (1983): *Los guajiros. Sed, rebeldía y muerte*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Perrin, M. (1970): «Introducción a la literatura oral de los indios guajiros». En *Economía y Ciencias Sociales*. VII (3): 5-20. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Perrin, M. (1980): *El camino de los indios muertos*. Caracas: Monte Ávila.
- Perrin, M. (1984-85): «La Ley Guajira. Justicia y venganza entre los guajiros». En *Revista Cenipec*, 9: 83-118. Maracaibo.
- Perrin, M. (1990): «La lógica de las claves de los sueños. Ejemplo guajiro». En M. Perrin, *Antropología y experiencias del sueño*. Pags. 79-91. Quito: Abya-yala.
- Purdy, J. R. (1987): «Relaciones étnicas entre los guajiros y el hombre blanco». En *Montalbán*, 19: 133-160. Caracas.
- Rosales Vera, M. (1996): *Medicina tradicional de las mujeres wayuu. Sus prácticas curativas (Manual Bilingüe Guajiro-Español)*. Guarero (Zulia): Asociación Yanama.
- Saler, B. (1988): «Los Wayú (Guajiro)». En Jacques Lizot (ed.), *Los Aborígenes de Venezuela*. Tomo III, pp. 148-156. Caracas: Fundación La Salle.
- Segovia, Y. (1986): «La cultura guajira: integración y resistencia en Maracaibo». En *Boletín antropológico*, 11. Mérida.
- Turrado Moreno, A. (1950): *Cómo son los Goajiros*. Caracas: Tipografía El Compás.
- Watson, L. (1967): «Guajiro social structure: a re-examination». En *Antropológica*, 20: 3-36. Caracas.
- Watson, L. (1968): «The inheritance of livestock in Guajiro society». En *Antropológica*, 23: 3-18. Caracas.
- Watson, L. (1970): Urbanization and the Goajiro matrifocal family: consequences for socialization and personality development. En *Antropológica*; 27: 3-23. Caracas.
- Watson, L. (1982): *Conflicto e identidad en una familia urbana guajira*. Maracaibo: Corporzulia y Universidad Católica Andrés Bello.
- Watson-Franke, M. (1974): «A woman's profession in Guajiro culture: weaving». En *Antropológica*, 37: 24-40. Caracas.
- Watson-Franke, M. (1976): «Social pawns or social powers? The position of Guajiro women». En *Antropológica*, 45, 3-18. Caracas.
- Wilbert, J. (1970): *Goajiro kinship and the eiruku cycle*. Los Angeles: Universidad de California, Latin American Center.

-7-

**Pautas de crianza del pueblo warao
de Venezuela**



Localización geográfica del pueblo warao en Venezuela

El pueblo indígena warao

1. Territorio y población

El pueblo warao, también llamado guarauno, conocido desde la llegada de los españoles al continente americano, ocupa tradicionalmente el Delta del Orinoco, tanto los caños como las tierras cercanas a la Guayana Esequiba y los Estados Bolívar, Monagas y Sucre, en un ambiente ecológico caracterizado por una exuberante vegetación de árboles de maderas duras y blandas, herbazales de pantano, manglares y palmeras de temiche, manaca y moriche. El mismo nombre warao refleja la fuerte relación con el agua del río, ya que su significado es «gente de la canoa», lo que se expresa particularmente en su sistema económico y la característica vivienda palafítica. Las personas no pertenecientes al pueblo warao son denominados por estos como *hotarao*, cuya traducción sería «gente de tierra alta».¹

Algunos autores han reportado los diversos nombres a partir de los cuales se ha tenido noticia de los warao históricamente. Entre algunos de ellos, destacan los siguientes: *warraus*, *waraws*, *waraus*, *tigüitiques*, *tibibis*, *tivitivis*, *tigüitigüis*, *chajuanes*, *ciaguanis*, *palomos*, *palamos*, *farautes*, *mariusas*, *guaraúnos*, *guarahunos*, *guaraotos*, *guaraos*, entre otros. La diversidad de denominaciones responde tanto a las diferencias dentro del mismo pueblo warao, como también a la pronunciación de algunos de ellos dependiendo del lugar de origen de los autores que los reportan. Sin embargo, el nombre de *tigüitigüi* es considerado el más usado por los pueblos indígenas vecinos

¹ Los datos de campo en las comunidades warao fueron recolectados principalmente por la antropóloga Yelitza Rivas y el tesista Clever Dox, de la Escuela de Antropología, Universidad Central de Venezuela.

para llamarlos, mientras que warao es la autodenominación de uso corriente entre los mismos miembros de esta sociedad (cf. Lavandero, 1989: 166).

Actualmente, el 90% de la población warao se distribuye en el Estado Delta Amacuro y el resto en los Estados Bolívar, Monagas y Sucre. La población, según el censo llevado a cabo en 1992 por la Oficina de Estadística e Informática (OCEI, 1993-1994), fue estimada en unos 24.000 integrantes, mientras que el «Censo de Población y Vivienda», realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en 2001, censó 36.028 individuos, de los cuales 28.633 están asentados en comunidades y 7.395 en pueblos y ciudades criollas (INE, 2002). La lengua warao, según las opiniones más recientes, no ha sido vinculada a ninguna de las familias lingüísticas conocidas, aunque algunos autores, durante el siglo pasado, formularon la hipótesis de que se trata de una lengua perteneciente a la familia Chibcha.

2. Economía y división sexual del trabajo

Las actividades económicas son bastante diversificadas, aunque gran parte del sustento deriva de la pesca y de la recolección. En el caso de la primera, los warao son expertos pescadores que utilizan diferentes técnicas, como arco, flecha, arpón, barbasco, redes y anzuelos, dependiendo de la profundidad del agua, de los movimientos del río y de las mareas. La recolección se concentra particularmente en el árbol del moriche, del cual se explotan las frutas, las larvas, la savia para la bebida, la fécula de moriche, las hojas para la artesanía y la madera para las construcciones. Todos los derivados de la planta del moriche tienen un uso específico. La fibra (*hau*) se utiliza para tejer chinchorros, coronas rituales y cuerdas para empleos diversos. La corteza de la palma sirve para la elaboración de los pisos de las casas en los morichales y para la construcción de pistas para los bailes rituales. El techado de las casas también se hace con hojas de moriche. Es conocido el uso del vástago para hacer arpones, boyas para pesca, escudos para luchas rituales, velas para embarcaciones, entre otros usos.

Otras plantas muy utilizadas son: la manaca, de la cual se extrae el palmito para el consumo alimenticio; el jobo y el seje para extraer fibra, entre otros. Los warao también cultivan conucos donde producen ocumo, yuca, cambur, plátano, arroz y maíz, aunque se trata de una actividad

introducida por los misioneros. Finalmente, la cacería es una actividad secundaria que, sin embargo, consigue integrar la dieta con presas como picures, dantos, lapas, chigüires, loros y monos.

En cuanto a la división del trabajo dentro de la sociedad warao, es necesario tener en cuenta que aun cuando todo el grupo de adultos y jóvenes participa en las actividades de subsistencia, existen labores específicas para cada género. Son actividades masculinas: la pesca y la cacería; la construcción y reparación de viviendas ya sean para el uso cotidiano o para actividades rituales; caminerías; preparación del terreno para la siembra; elaboración de instrumentos como flechas, arcos, cerbatanas, canaletes, curiaras; actividades terapéuticas religiosas. Sin embargo, no es extraño que algunas mujeres pesquen, corten leña y limpien el terreno para la siembra. También en caso de la actividad terapéutica, algunas mujeres, después de que ya no tienen menstruaciones puede acceder al trabajo chamánico y tener contacto directo con los espíritus.

Las labores femeninas consisten en preparar los alimentos, transportar leña, elaborar enseres domésticos, como cestas para acarrear y depositar alimentos, tejer chinchorros, sembrar y cosechar los productos del conuco, recolectar frutos silvestres y palma de moriche, la cual procesan y convierten en fibra, cuidar de la salud de los miembros de su familia, sobre todo en el caso de los más vulnerables, ancianos y niños. La mujer warao también elabora remedios caseros, ayuda a traer niños al mundo, enseña a nadar a los hijos y el manejo de las curiaras (cf. López Maya, 1978: 30). No obstante, muchas de estas actividades se han trasladado de un ámbito al otro, tanto que algunas actividades masculinas son actualmente realizadas por las mujeres, como es el caso de la confección de cestas y chinchorros, la que fue una ocupación exclusivamente masculina. Estos cambios pueden haber sido determinados por la parcial inserción de la economía warao en el mercado criollo y la necesidad de producir más productos artesanales para la venta (cf. Sujo Volsky, 1985; Zabaleta, 1987).

3. Familia y parentesco

La estructura familiar es de tipo extendido; viven hasta 20 personas en una misma casa. La residencia es matrilocal y la mujer principal (*hanoko*

arotu) es dueña de la casa. Los yernos, por lo general, prestan sus servicios de trabajo a los suegros, quienes continúan ejerciendo su dominio sobre ellos aun después que hayan tenido sus hijos. Los yernos deben mudarse al espacio matrilocal y construir una casa para su esposa, además de mantener la de su suegra.

La descendencia es bilateral, mientras que se considera que la estructura de parentesco es del tipo llamado hawaiano. En la mayoría de los casos, los matrimonios son endogámicos, dándose intercambio de esposos entre familias de un mismo grupo local. Lo deseable en el matrimonio, es que un grupo de hermanos se case con un grupo de hermanas o que dos hombres intercambien las hermanas, existiendo la posibilidad del matrimonio con dos hermanas, en el caso de un hombre con estatus especial dentro de la comunidad.

En los últimos años se ha observado un resquebrajamiento de las pautas tradicionales del parentesco y de los deberes parentales, debido al interés, cada vez más grande de los jóvenes por obtener un empleo en empresas e industrias que explotan la zona. Esto ha traído consecuencias drásticas en la familia warao, ya que los hombres han adquirido nuevas responsabilidades que han suplantado las tradicionales. Además, cabe destacar la presencia cada vez mayor de indígenas warao en zonas urbanas como Tucupita y Barrancas, donde ejercen oficios muy mal pagados, llegando algunos a la indigencia.

4. Organización política

La sociedad warao es regida por un sistema político básicamente horizontal, aunque en cada caserío se reconoce la autoridad de un jefe (*kobenahoro*) cuyo poder deriva tanto de su capacidad relacional para resolver los conflictos como de la fuerza espiritual que posee. En la actualidad, en las comunidades hay otras figuras influyentes, como lo son el comisario, los enfermeros y los maestros, cuya función y poder deriva del mundo criollo. Por otro lado, la progresiva inserción de los warao en el sistema político-territorial del estado venezolano, ha permitido la implementación del sistema municipal, lo que ha derivado en la elección de individuos warao en la administración local.

Tradicionalmente los warao han dado mayor valor a la figura de autoridad que a la figura de poder. Tanto así que existen diferenciaciones en las comunidades entre varias clases de chamanes: unos, caracterizados por tener poder (*hoarotu*), por el que son temidos pero no necesariamente respetados; y otros detentadores de autoridad por la que han adquirido respeto dentro del grupo (*wisiratu* o *wisidatu*). No obstante, la tendencia a la progresiva asimilación al sistema administrativo criollo ha hecho cada vez más difusos los umbrales entre las figuras tradicionales de poder y autoridad y las nuevas figuras representantes de autoridad del aparato de estado.

5. Religión y medicina

Los warao han producido un complejo sistema de creencias fuertemente relacionadas con el agua del río y el ambiente deltaico. Fundamentalmente, están convencidos de la existencia de dos fuerzas espirituales (*Hebu*), relacionadas con el viento y el agua, que pueden ser benignas o malignas, y que son controladas por varias figuras chamánicas, como el *wisiratu*, el *hoarotu* y el *bahanarotu*. Debido a que las enfermedades son producidas en gran parte por los *Hebu*, son estos chamanes, según la especialidad de cada uno, quienes asumen la función curativa. De cualquier manera, hay enfermedades de origen natural que se curan gracias a una compleja farmacopea. Actualmente, las enfermedades más frecuentes son la tuberculosis, diarreas, parásitos, vómitos, afecciones de la piel y diferentes cuadros virales. Estas enfermedades son curadas tradicionalmente por el *wisiratu*, aunque los warao reconocen el valor de la medicina occidental a la que tienen acceso a través de operativos de salud y de algunos escasos centros asistenciales que funcionan en algunas de las comunidades. De hecho, los warao tienen que recurrir con frecuencia a los servicios médicos en Tucupita, capital del Estado.

Entre los warao se realizan diferentes actividades rituales, con ceremonias destinadas a equilibrar las fuerzas espirituales y proteger las comunidades y, sobre todo, a los niños. Durante estos rituales, generalmente realizados por los hombres, se tocan diferentes instrumentos musicales, lo que son también utilizados en celebraciones no rituales, sobre todo el

clarinete tradicional, el violín y las flautas. Por otro lado, es necesario también citar las celebraciones de origen cristianas, derivadas de la evangelización que desde siglos realizan los misioneros capuchinos, lo que ha influido en la cosmovisión de los warao. Más reciente es la presencia de misioneros evangélicos. Sin embargo, los warao no han dejado de sentir un profundo arraigo con sus concepciones religiosas tradicionales; este carácter se expresa cotidianamente cuando las personas que presentan cuadros sintomáticos, derivados de diversas enfermedades, recurren a los métodos tradicionales terapéuticos oficiados por los chamanes y especialistas en el sistema cultural ancestral de curaciones (cf. Lavandero, 1989: 172).

6. *Cultura material*

Los warao producen muchos tipos de objetos artesanales que sirven para el consumo interno y para la venta en los mercados criollos: curiaras, cestas, chinchorros, miniaturas de animales, totumas y maracas. Estos objetos son producidos tanto por los hombres como por las mujeres, pero con una división sexual del trabajo: las mujeres tejen los chinchorros y trenzan las cestas, mientras que los hombres se dedican a la construcción de las curiaras y a las tallas. De la misma manera, los hombres pescan y cazan, mientras las mujeres realizan la recolección de frutos silvestres y fibras y del cultivo del conuco, aunque son los hombres quienes los preparan con el corte de los árboles y la limpieza.

El chinchorro representa uno de los objetos más importantes en la cultura warao. En éste, el indígena warao pasa gran parte de su vida, desde su infancia, pasando por los momentos de descanso, hasta convertirse en el lecho de su muerte y el envoltorio en el que es enterrado. De hecho, la vivienda warao se llama *ja-noko*, cuya traducción literal es «lugar del chinchorro». Otro objeto de gran importancia dentro de la tradición warao es la curiara monóxila, que constituye el medio de transporte por excelencia y en el cual el indígena warao realiza gran parte de sus actividades de subsistencia. Aparte de la curiara y el chinchorro, existe un gran número de objetos que se emplean en la vida cotidiana, siendo los más importantes el canaleta, el soplador o *yami* -se usa para animar el fuego-, la resina de currucái o *situ* -de uso medicinal-, la flauta de hueso o *mujusemoy*, el *torotoro*

-baúl tejido con fibras-, las flechas, el arpón, la boya para pescar, el *biji* -cesto para amasar el moriche-, el *mapire* -cesto para el transporte de frutas y vegetales-, entre otros (Cf. Schad, 1955-1957).

7. Características de las comunidades investigadas

Señalamos algunas características de las comunidades investigadas, aunque los datos que presentamos derivan también de la consulta de la literatura antropológica. Son dos las comunidades en las que se hizo experiencia de campo: El Moriche y San Francisco de Guayo.

La población de El Moriche está ubicada en el municipio Tucupita, en la parroquia Santa Rosa de Cocuina, en el Estado Delta Amacuro. Desde Tucupita se puede acceder por transporte terrestre, en un viaje que dura entre 30 a 45 minutos aproximadamente. El pueblo más cercano a El Moriche es El Zamuro, que dista de éste sólo 2 kilómetros. Otra manera de acceder a la población es por vía fluvial desde el puerto ubicado en el destacamento de la Guardia Nacional ubicado en el Paseo Mánamo en Tucupita.

El Moriche es una aldea en forma lineal que bordea la orilla del Caño Mánamo y tiene casi un kilómetro de extensión. Está compuesta por 25 casas de tipo rural, que fueron construidas por la Dirección de Malariología del Ministerio de Sanidad y Asistencia Social durante los años 70. Se suman a estas casas de fabricación criolla otras quince construidas con troncos y bahareque con el techo de temiche y, en algunos casos, con láminas de zinc.

Existen en la comunidad cuatro chamanes *wisaratu* que son considerados figuras de autoridad por la gente de El Moriche. Además hay indígenas warao que se han convertido a la religión cristiana evangélica, lo que implica la realización de ceremonias religiosas específicas.

La comunidad cuenta con instalaciones eléctricas que la surten de energía hasta por las noches. También disponen de un acueducto con un tanque para el almacenaje que se alimenta de un riachuelo tributario del Caño Mánamo. Cuenta con la asistencia de un «Hogar de Cuidado Diario», donde se le presta atención aproximadamente a 30 niños de la comunidad, garantizando su desayuno, almuerzo y una merienda. El financiamiento

de dicho centro de cuidados infantiles lo provee el Ministerio de La Familia, quien da recursos para el mantenimiento operativo del mismo. Sin embargo, dichos recursos no siempre llegan con la regularidad debida, siendo este un impedimento para el constante funcionamiento del «Hogar de Cuidado Diario». En la comunidad funciona una Escuela Bolivariana, que cuenta con servicio de comedor escolar y cubre el ciclo básico, desde el primer grado hasta el sexto, en un horario comprendido entre las 8 de la mañana y las 3 de la tarde.

Existe un dispensario en la comunidad pero carece de personal médico y de medicamentos. Hay una enfermera que está por jubilarse. Los médicos que visitan la comunidad lo hacen esporádicamente durante campañas o jornadas. La atención médica que recibe la comunidad con mayor regularidad es la tradicional, por medio del *wisiratu*, y en caso de no poder este resolver los problemas de salud se transfieren los pacientes hasta la ciudad de Tucupita. Cabe mencionar que, aun cuando se señala a Tucupita como el lugar de atención médica inmediata, es muy probable que también se atiendan enfermos en el pueblo del Zamuro, donde existe un ambulatorio o un pequeño centro de atención médica que funciona esporádicamente.

La otra comunidad donde se recolectaron los datos es la de San Francisco de Guayo, que está ubicada en el municipio José Antonio Díaz, en la parroquia Padre Barral. La comunidad se encuentra dispuesta específicamente en el caño *Osibu Kajunoko*. El acceso hasta San Francisco de Guayo se hace por vía fluvial, saliendo desde el sitio Volcán, a las afueras de Tucupita. El recorrido hasta la comunidad dura 4 horas aproximadamente.

La aldea se encuentra distribuida a ambas orillas del caño *Osibu Kajunoko*. En la ribera oeste existe la mayor concentración de población. Esta parte de la aldea cuenta, hasta cierto punto, con una caminería de concreto elevada, como las casas, debido a las periódicas inundaciones que se presentan durante el día. Por lo menos cada ocho horas el nivel del agua cambia, produciendo la inundación antes mencionada. En el mismo lado oeste se encuentra un grupo de casa ocupadas por los llamados «rancheros». En la mayoría de las casas, el espacio para la cocina se encuentra en una estructura anexa a la casa, que puede estar ubicada delante o detrás de la vivienda.

Al terminarse la caminería, la única manera de comunicarse con las demás casas es a través de embarcaciones. Después de la ranchería, se llega hasta el sitio de «los Casados». En este sitio las casas están construidas con tablas de madera y se encuentran también elevadas. Las calles son las caminerías de concreto. A corta distancia de los dos sectores antes mencionados, se encuentra la iglesia y la misión, donde habitan unas monjas Terciarias Capuchinas; el ambulatorio y la residencia de los médicos.

En el lado este del caño, las casas están dispuestas de manera más dispersa, no hay caminerías para comunicarse entre ellas. En este lado se encuentran ubicadas dos posadas turísticas. También en las cercanías del lado este, se encuentran los conucos de las familias de la comunidad. En total, el número de casas de tipo palafítico es de 70, aproximadamente.

La estructura política de la población ha adoptado la forma impuesta por la administración estatal, siendo la sede de una alcaldía y de partidos políticos nacionales. También cuenta con varios consejales que hacen vida política en la comunidad, según el partido de adscripción. Hay también en la comunidad algunos ancianos que sirven de referente de autoridad para la toma de decisiones comunitarias

San Francisco de Guayo cuenta con una planta eléctrica que surte de energía a todos los sectores de la población. Dicha planta trabaja con gasolina y funciona las 24 horas del día. Las casas de la ribera oeste que se encuentran lejos del conglomerado no cuentan con el servicio de electricidad. El servicio de agua potable no existe. Hasta ahora existe un proyecto de desarrollo de una planta de tratamiento del agua, mientras tanto las casas se surten directamente con el agua del caño y algunas de ellas cuentan con un tanque de almacenaje.

La comunidad cuenta con un «Hogar de Cuidado Diario» donde se atienden diariamente a 30 niños aproximadamente y funciona entre las 8:30 A.M. y las 4:30 P.M. También esta guardería depende del aporte financiero del Ministerio de la Familia. Existe una Escuela Bolivariana donde se imparte todo el ciclo básico hasta el noveno grado. Todos los grados, desde el preescolar hasta el último año, están divididos en dos secciones. Luego de terminar el ciclo básico, los estudiantes que deseen culminar su educación diversificada deben hacerlo en la población de Curiapo o en Tucupita.

En cuanto al servicio médico, la comunidad cuenta con un ambulatorio tipo III, en una estructura palafítica de 20 por 20 metros. En este dispensario se ofrece servicio de hospitalización primaria donde se atienden partos, se realizan análisis de laboratorio y cuenta con servicio de odontología. La planta laboral del dispensario está compuesta por dos médicos residentes y tres enfermeros, además de los pasantes de las facultades de medicina y odontología de la Universidad Central de Venezuela que van a ejercer aquí su rural. Al momento de nuestra recolección de datos, se estaba construyendo un centro de atención contra la tuberculosis. Los servicios de la medicina tradicional warao están presentes en todo momento y son los *wisiratu* los especialistas encargados de su ejercicio.

La comunidad cuenta con servicio policial, y existe un destacamento de la Policía Metropolitana (PM) cuya planta laboral cuenta con un Cabo más tres oficiales de policía a su cargo. Existe servicio telefónico y de Internet en la aldea, pero funciona solamente en la medicatura y en la posada. Se constata también la presencia de una iglesia católica y una misión dirigida por las hermanas terciarias capuchinas, quienes realizan labores de catequesis, enfermería y algunas actividades comerciales, vendiendo la artesanía elaborada por los indígenas de la comunidad.

Las pautas de crianza del pueblo warao

1. Embarazo y gestación

Cuando las mujeres warao notan que no llega la menstruación deducen que hay posibilidad de haber quedado embarazadas, aunque esperan el segundo mes para estar seguras. Otros síntomas son el dolor de cabeza y, en algunos casos, el vómito, aunque estos malestares se manifiestan sobre todo cuando han pasado ya algunos meses. Generalmente, la mujer consulta a sus hermanas y amigas antes de dar el anuncio a la familia. A veces recurre a una comadrona para que confirme el embarazo.

Sobre el mejor período para quedar embarazadas, no hay opiniones compartidas, ya que algunas mujeres afirman que es mejor tener hijos en la época de la sequía, mientras otras dicen que es en la época de las lluvias. Por lo que hemos averiguado, las mujeres quedan embarazadas en cualquier período, no controlando el proceso salvo cuando no quieren tener hijos. En estos casos, existen métodos tradicionales conocidos por las mujeres, aunque se puede recurrir al *wisiratu* para que aconseje. Muchas mujeres afirman que han utilizado también los anticonceptivos medicinales que consiguen en las farmacias de Tucupita. Por otro lado, cuando se trata de mujeres que ya han tenido hijos y no quieren tener más, amarran muy estrechamente la placenta del último hijo o la encierran herméticamente en un envase y la entierran en la tierra, lo que impediría un nuevo embarazo. Por otro lado, es posible también recurrir al aborto, tomando yerbas que sirven a este propósito, pero no se trata de una práctica comúnmente aceptada.

Si una mujer no puede tener hijos, busca la asesoría de las ancianas o del *wisiratu* para que encuentren una solución, la que generalmente está

asociada con rituales de protección, en el caso de que se trate de un ataque de brujería, o con curaciones naturales, como es el caso del uso de los retoños del árbol llamado *anaka*. De la misma manera, actualmente se recurre también al médico occidental para que descubra la causa médica del problema. Es importante indicar que, entre los warao, la búsqueda de las causas de no embarazarse incluye también a los hombres, tanto que si una mujer llega a la conclusión de que el problema es del marido, puede buscarse otro hombre para quedar en estado. De la misma manera, puede ser el hombre que decida abandonar a la mujer que no puede tener hijos, buscándose otra, aunque se relatan casos de hombres que han dejado a su mujer por otra con quien, sin embargo, tampoco tuvieron hijos, demostrándose así de quién era el problema. Cecilia Ayala Lafée y Werner Wilbert refieren la teoría warao sobre la incapacidad, temporal o definitiva, del hombre de engendrar:

«A un hombre que pasa por este período de le llama uwjabaka, «que está seco». Para contrarrestar la «sequía» del hombre, éste debe someterse a una dieta especial basada en caldos preparados con diferentes aves... Según refieren algunos hombres, el caldo de ave tiene la eficacia de restablecer el vigor en personas débiles y en hombres que están pasando por el proceso de asegurar el embarazo de la mujer» (Ayala Lafée y Wilbert, 2001: 53).

Una vez que la mujer queda embarazada, se fija en qué fase se encuentra la luna (*waniku*) en ese momento, ya que es a partir de ésta que se calculará el tiempo del embarazo y la época del alumbramiento, nueve lunas después. La fase en que se encuentre la luna es fundamental para el desarrollo del neonato, sin embargo muchas mujeres en la actualidad utilizan también las mediciones mensuales de la medicina occidental.

Es opinión común entre las mujeres que la posición del embrión puede indicar el sexo del futuro hijo o hija: si se pone hacia la izquierda es varón, si va hacia la derecha es hembra. Esto se puede constatar también cuando se trata de gemelos quienes, como afirma una señora que los ha tenido, «cuando salen los dos gemelos y que le vienen los dos, el varón para acá y la hembra para allá. Bueno, los varones hacia la izquierda, y las hembras hacia la derecha». De la misma manera, se afirma que la barriga de la madre,

cuando es varón, es más grande y que el niño se mueve más rápido y antes que la niña, la que comienza sus movimientos después de los cuatro meses de embarazo.

Se puede también determinar el sexo del nuevo niño cuando se tiene otro que esté lactando: si el feto es del mismo sexo del niño ya nacido, a este último no le afecta la leche materna; mientras que si es del sexo opuesto, le enferma, produciéndole diarrea. De cualquier manera, también entre los warao, sobre todo los que viven cerca de Tucupita, hay mujeres que saben con antelación el sexo del hijo gracias al ecosonograma.

Una mujer warao puede determinar el número de embarazos que va a tener a partir de su primer parto, contando las vueltas que da el cordón umbilical del primer hijo y esa sería la cantidad de hijos por venir. Según los warao, durante el primer mes *«es sangre pues, pura sangre, entonces que a la primera, segunda, tercera, cuarta, quinta, ya ella dice que ya se le ve grande y ya es un niño»*. Sin embargo, es el tamaño de la barriga, progresivamente mayor el que es asumido como índice del desarrollo del embarazo, además de la cuenta de los meses o lunas que pasan.

Salvo en caso de problemas, no hay un cuidado especial de la mujer embarazada: continúa con su trabajo por lo menos hasta los siete u ocho meses, indicándose casos de mujeres que trabajan como acostumbran hasta el mismo día del alumbramiento, aunque en ciertas actividades la familia la ayude, sobre todo al final del embarazo. Por otro lado, la alimentación sigue siendo más o menos la misma, según la dieta normal de todos los días, aunque se sugiere que no coma frutas ácidas, como mango verde o piña, ni demasiada carne, debido a que el niño en desarrollo podría llegar a ser muy grande, lo que dificultaría el parto.

De la misma manera, se indica que las mujeres no deben comer mucho caldo porque existe la posibilidad de que el niño pueda ahogarse, ni ingerir alcohol, pero sí las tradicionales bebidas como el cachiri, el licor de batata o el de azúcar morena. Se aconseja también tomar leche para reforzar al niño, junto a vitaminas que les prescriben en la consulta médica. Es importante resaltar que, entre las prohibiciones, está la de mirar directamente o con curiosidad a una persona o animal con defectos físicos, ya que se cree que el hijo puede ser influenciado y nacer con la misma

deformidad. De la misma manera, se indica que es mejor no bañarse en el río, ya que los espíritus que viven en el fondo del río, los *nabarao*, podrían atacarlas para llevarse el alma del niño o niña (cf. Ayala Lafée y Wilbert, 2001: 53).

Es convicción de los warao que el alma del niño que se está gestando tiene un espíritu compañero, un *jebu* también en desarrollo, cuya característica principal es que «habla mucho», lo que puede atraer otros espíritus, sobre todo cuando la mujer está en el conuco. De cualquier manera el *feto-jebu* tiene la capacidad de desplazarse por su cuenta, por ejemplo acompañando al padre en la cacería, lo que puede producir que los espíritus de los animales se enojen y se alejen, haciendo fracasar la cacería. Lo mismo puede pasar durante las pesca, corriendo el hombre los mismos peligros de las mujeres embarazadas que se bañan en el río (cf. Ayala Lafée y Wilbert, 2001: 53-54). Para todos estos casos, es posible distraer al *feto-jebu* poniéndose la mujer un pequeño manojito de yerbas bajo la axila y el hombre amarrado en la cintura o en el cuello, lo que constituiría un «juguete» para el espíritu niño y lo mantendría callado.

En el caso del primer embarazo son las madres y las abuelas las que aconsejan a la mujer, sobre todo en lo que se refiere a la posición en que tiene que dormir. Como explica una entrevistada, *«mi bisabuela le aconsejó a mi mamá que, digo, que siempre le decía que para dormir, por lo menos, uno tiene que dormir así, medio de láito. Porque si no el niño se cae de lado y bueno, de ahí cuando se va al parto y que se tranca»*.

No hay prescripciones particulares para el padre de la criatura, pero es opinión común que el hombre debe respetar más de lo normal a la mujer embarazada, no pegarle y, si puede, hacer él los trabajos más pesados, como cargar leña, ya que este tipo de trabajo puede hacer que los dolores vengan más rápido. Las personas que desempeñan un rol fundamental durante el embarazo de una mujer son los parientes femeninos del lado materno, siendo las que la aconsejan sobre los alimentos que debe consumir y como debe prepararse para el parto. Sin embargo, la mujer embarazada busca también a una partera entre las mujeres que por tradición han desempeñado este papel y, con ella, tendrá citas periódicas para ir controlando su embarazo, sobre todo en lo que se refiere a la posición del niño. Hacia los últimos

meses, la partera puede masajear la barriga y arreglar la posición del niño, si considera que no está en buena posición para salir. De cualquier manera, al acercarse los días del parto, la partera es invitada a estar en la casa de la embarazada.

Cuando se sospecha que algo no va bien en el embarazo, se consulta el *wisiratu*, el especialista chamánico tradicional, para que controle si ha habido «brujería» contra la mujer o simplemente se ha hablado mal de ella: *«los enemigos hablan mal de ella y a veces van para allá a casa de un brujo y le dicen para que le eche brujería y se muera con el embarazo»*. En estos casos, el *wisiratu* realiza un ritual de expulsión del mal y otros para protegerla. En el caso de un “daño” (brujería) se indicó que la causa podía ser que la mujer o sus familiares hayan ofendido a un *wisiratu* o a sus familiares u otra persona que demande venganza, por lo que este ejerce su poder para complicarle el embarazo o el parto. En estos casos, la parte afectada busca los servicios de otro *wisiratu*, con el propósito de que converse con el «agresor» para llegar a un arreglo. También la provee con sus ensalmes de una protección especial para que rechace todos los males que atenten contra ella y la vida de su hijo.

En las comunidades donde hay servicio médico, hay mujeres embarazadas que se controlan periódicamente con el médico occidental. De la misma manera, para las comunidades más cercanas a Tucupita, se puede recurrir al control de ginecólogos o al hospital.

2. Alumbramiento y postparto

El momento del alumbramiento está determinado sobre todo por los dolores que la madre comienza sentir y la percepción de que el niño «puja» en la barriga de la madre y que ésta se *«pone bajita»*. Por otro lado, aparte del cálculo de las lunas, este momento puede ser determinado por el control médico que se presta en algunas comunidades a las mujeres embarazadas. En este sentido, hay cada vez más mujeres warao que dan a luz en ambulatorios médicos, cuando hay, o se trasladan a Tucupita para dar a luz en el hospital, particularmente si hay algunos problemas.

La mayoría de las mujeres warao dan a luz en la misma casa, en un rincón separado por una cortina, aunque se afirma que tradicionalmente

el parto se realizaba en una casita que generalmente servía también para recluir a las jóvenes menstruantes. En este sentido, tradicionalmente los warao son de la opinión de que es mejor no parir dentro de la casa porque consideran la sangre originada por el parto como impura y esta puede dañar a los *wisiratu*, si llegan a tener contacto directa o indirectamente con ella, o producir un deslave si la sangre de una parturienta fuera arrojada en la ribera. Otro de los peligros que acarrea el parto en la casa, consiste en la atracción que la sangre puede tener sobre los *nabarao*, espíritus que a veces asumen la forma de las toninas y que viven debajo del agua. Estos suelen encaprichar a los vivos, que dejan de comer y hasta pueden morir. Una de las maneras de mantener alejados a estos espíritus es por medio de un *jeku*, el fogón encendido dentro de la casa (*janoko*) para calentarse, ya que la lumbre aleja los *nabarao*. Otra defensa consiste en tender una tirita de fibra alrededor de la casa.

En lo que se refiere a la preparación del lugar del parto, cuando se realiza en el monte, la mujer se sienta en un tronco, por lo general un vástago de plátano, bajo alguna palmera a la cual puede sujetarse, mientras que cuando el parto se realiza en la casa o en la casita de las menstruantes, se prepara un rincón limpiándolo y colocando una estera y una manta de fibra de temiche, junto a un tronco sobre cual la mujer se sentará. De estos trabajos de preparación del lugar del parto se encarga generalmente el marido. Hay también otras técnicas para parir: la mujer puede sujetarse a un mecate amarrado en el techo y a cada contracción jala el mecate hacia abajo, hasta que el niño asome la cabeza y la mujer puede acostarse. En otros casos, es el marido u otra persona que se coloca detrás de la mujer, sujetándola por debajo de las axilas mientras ésta, con las piernas flexionadas y abiertas, se sujeta del cuello de la persona al momento de pujar.

Generalmente en el primer parto, la mujer es ayudada por otras mujeres, como la madre, las hermanas, las tías o unas mujeres expertas o una partera. Sin embargo, con el segundo parto, habiendo aprendido, puede parir sola, lo que no es considerado un hecho raro, ya que se dice que «tiene experiencia». En estos casos, ella misma se saca el niño, corta el cordón, se limpia, asea al niño y avisa a la madre u otros familiares con un grito. Según algunas entrevistadas, muchas mujeres paren solas debido a que sus mamás son «malas», ya que escuchan sus gritos de dolor pero siguen con lo

que estén haciendo y no acuden a ayudar a sus hijas. Sin embargo, algunas mujeres declararon el objetivo de ignorar dichos gritos es el de enseñar a sus hijas a ser valientes. Sin embargo, parece que actualmente gran parte de los alumbramientos se realizan con la asistencia de otras personas, incluyendo a veces el esposo, siempre y cuando no sea *wisiratu*, ya que este no puede ayudar en el parto, debido a que no puede estar en contacto o cerca de la sangre de una mujer, por el carácter de impureza que la sangre tiene. Por la misma razón, la esposa de un brujo tampoco podría asistir, ni siquiera al parto de una de sus hijas. Es tan fuerte esta costumbre respecto de la sangre de una mujer, que cuando está recién parida o tiene la menstruación, les da la espalda a las personas y no le habla a los hombres y cuando le habla a otras mujeres baja el rostro.

No se encuentran rituales específicos de preparación del parto, pero sí se hace referencia genérica a la toma de «guarapos» de jengibre, hojas de catuche con flor de cayena, la malta caliente con canela y la flor de auyama, entre otros, para ayudar en el alumbramiento. Cuando en la comunidad hay un enfermero, puede ser llamado para ayudar en el parto o se recurre a un ambulatorio, aunque esto se realiza sobre todo cuando hay problemas, como es el caso de niños atravesados o pérdidas de sangre. En este sentido, se considera que hay dos tipos de parto en relación a la salida de las «aguas»: cuando el líquido sale «límpido» y abundante, se dice que la mujer tiene «el Orinoco en la barriga», lo que es considerado positivo; y cuando el líquido sale con coágulos de sangre, lo que se denomina «parto seco», siendo éste más doloroso y puede acarrear problemas al niño. Si el parto está retrasado o el niño está colocado de forma transversal o en una postura de nacimiento no natural, se llama a una partera, quien se encarga de meter la mano y buscar un vacío en el útero para acomodar al niño a una postura más idónea para salir sin problemas.

De la misma manera, se encarga de consolar a la madre para evitar que ésta se ponga más nerviosa y se dificulte el trabajo de parto. Se puede llamar también al *wisiratu* para que «sople» a la madre y recite unos «ensalmes» protectores para ayudar el alumbramiento, aunque sin acercarse demasiado a la parturienta. Si no se resuelve el problema y hay la posibilidad, la mujer es trasladada a un centro médico.

Según Cecilia Ayala Lafée y Werner Wilbert (2001: 55-56), en las comunidades del caño Winikina, se distinguen en el parto varias fases:

<i>Webira:</i>	Mujer próxima al parto.
<i>Dijawara:</i>	El momento del parto.
<i>Luará:</i>	Acción de parir.
<i>Naká:</i>	El feto «cae» del útero.
<i>Uwakatu:</i>	Mujer que acaba de parir.

Antes del parto, la misma mujer o quien la asiste frota la barriga, para permitir al niño ponerse en la posición para salir. La posición tradicional de la parturienta es estar sentada sobre un tronco y solamente cuando hay problemas es levantada en vilo para favorecer la salida del niño. El cordón umbilical es cortado por la misma madre, cuando está sola, o por alguna de las asistentes, con el filo de la vena de la hoja de temiche, una tijera o un cuchillo. En este último caso, cuando el hijo es varón, se dice que esta acción condiciona el carácter del niño, lo hace más bravo. El ombligo del niño es amarrado con una cabuya de fibra de moriche o de fibra de curagua y también puede ser hilo de algodón, sobre el cual se pone ceniza para favorecer la cicatrización.

La placenta es examinada atentamente para controlar que esté íntegra, sino se llama el *wisiratu* para que ayude con cantos rituales y masajes que la mujer expulse algún resto de la placenta que se haya quedado en el útero. Una vez constatado que está en buen estado, la placenta se envuelve en un trapo o en un manojito de hojas y es enterrada cerca de la casa por una hermana de la mujer o el mismo esposo. Si la placenta es botada en el río, los peces se la comen y el niño o la niña pueden enfermarse o volverse locos. Esto genera un problema en el caso de parto en un ambulatorio o en el hospital, ya que los médicos botan la placenta. En este caso, para evitar estas consecuencias, el esposo o un pariente la pide para ir a enterrarla. Por otro lado, hay que cuidar muy bien el entierro de la placenta colocando encima troncos de manaca, ya que ella puede atraer algunos *jebu* para comérsela, lo que puede causar la muerte de la madre en pocos meses.

El tratamiento de la placenta después del alumbramiento suele estar también condicionado por el deseo de la pareja de seguir teniendo hijos: en caso de que la mujer no quiera seguir pariendo la placenta, a parte de

los métodos ya citados arriba, se coloca en un pote cerrado o en una cajita de madera que es enterrada, aislándola así del contacto con la «naturaleza». De hecho, se cuentan casos de mujeres que queriendo tener hijos nuevamente mandan a buscar el pote para abrirlo y dejar el contenido en contacto con la tierra.

Si el bebé nace *enmantillado* se cree que posee dones especiales tanto que de adulto puede volverse un *wisiratu*, además de que, en muchos casos, la membrana es puesta a secar y luego pulverizada y dada a consumir al niño o conservada como reliquia para que este tenga suerte en la vida. Si el recién nacido traga un poco de líquido amniótico, se le da a beber un poco de agua de cogollito de limón con miel para «limpiarlo».

El recién nacido es limpiado con un paño húmedo o con agua tibia, cuidando de no mojarle la cabeza, si no se corre el riesgo de que no tenga pelo. De allí en adelante la madre baña al niño o a la niña dos veces al día, con agua entibiada del caño. Cuando no puede, se encarga de este cuidado alguna otra mujer de la casa, como la madre o una hermana, aunque no es raro encontrar la observación que en caso de necesidad puede ser lavado también por el padre.

El ombligo se limpia de manera particular, por lo menos hasta que se cae, generalmente a los tres o cuatro días, y es recogido por la madre quien lo envuelve y amarra en unas hojas y lo guinda con una cabuya al chinchorro o a un palo de la casa para que proteja al niño o la niña. Después de tres o cuatro meses, cuando se piensa que ya el niño es suficientemente fuerte, el paquetito es sacado del chinchorro y conservado por la madre. Sin embargo, en la actualidad, en la mayoría de las familias, pasados los primeros meses, el pedacito del cordón umbilical seco se desecha sin particulares atenciones.

Para la primera alimentación se utiliza la leche materna varias veces al día, según las exigencias del recién nacido. Para tener más leche, la madre toma sancocho de morocoto, que facilitaría su producción. De la misma manera, cuando la madre tiene problemas con la leche, se le hace un masaje con agua y sal, sirviendo también tomar avena.

Los recién nacidos, por lo menos hasta que se les cae el muñoncito del ombligo, es decir, durante los primeros nueve días, se mantienen bajo resguardo dentro de las casas, en el chinchorro y no se sacados fuera de la

casa. De hecho, durante los primeros meses de vida los niños y niñas no se llevan muy a menudo afuera, salvo ocasiones muy apremiantes y cuando la madre no tiene con quien dejarlos. Aparte de los familiares de la misma casa o de familiares que viven cercanos, no se alienta la visita de extraños ya que, como dice una madre, *«algunas veces la vista es fuerte, así, entonces los niños se enferman»* (mal de ojo).

Para evitar estos percances, así como la amenaza del espíritu de un hermanito u otro familiar fallecido en la familia, quien puede enfermarlo hasta causarle la muerte, se utilizan unas tiritas de colores rojo y negro, amarradas a los pies y manos del niño de manera cruzada: se amarra un cordón o tira negra en una de las muñecas del bebé y en la otra muñeca se amarra una de color rojo. Luego en los tobillos son amarradas otras dos tiras, roja y negra, de manera que cada color quede en el lado opuesto con respecto a las anteriores. De la misma manera, se utilizan amuletos protectivos de huesos de animales como tigres, caimanes y zamuros, para que repelen las malas influencias y, en tiempos recientes, se dibujan cruces con carbón en los palos o paredes de la casa o se utilizan azabaches amarrados al cuello, así que si alguien con vista «fuerte» mira sin querer al niño, no lo enferma sino que se rompe el azabache, que se bota una vez caído. Por otro lado, derivado de la influencia cristiana, algunas madres afirmaron que los niños se ensalman con agua bendita para defenderlos del «mal de ojo».

En lo que se refiere al resguardo puerperal de la madre, generalmente se indica el descanso absoluto por tres días, después del cual se baña con agua tibia, pero no retoma sus actividades cotidianas hasta las dos semanas o más. Sin embargo, el descanso de las actividades cotidianas se ajusta a las condiciones en que quede la madre después del parto y a su capacidad de recuperación. La cuarentena se circunscribe sobre todo al ejercicio de la sexualidad, ya que los esposos esperan un tiempo prudencial para tener relaciones, por lo menos hasta que el organismo de la mujer recupere su ritmo normal, es decir se restablezca su menstruación. La alimentación no varía mucho, aunque es indicado comer caldo de gallina y, en su ausencia, pollo, acompañados por ocumo o plátano sancochado. No se puede comer carne de cacería, como venado, ya que se considera que éste impide que el niño camine, pero sí algunos pescados, aunque hay restricciones, como es el caso del laulao, cachama, payara y rallado, bagre amarillo, lebranche,

curbinata, palometa y coporo, dorado. Se dice, por ejemplo, que la cachama produce diarreas, mientras que el morocoto se puede comer, pero hay que tener cuidado de no confundirlo con la palometa, que la mujer recién parida no puede comer ya que perjudica a los niños. En general se trata sobre todo de pescados que tienen escamas, lo que produce un estado de impureza (*wiszi*) y acidez a la madre y al hijo. Estas prohibiciones pueden variar de una comunidad a otra y además depender de las necesidades de la familia y de la posibilidad de encontrar los pescados no peligrosos.

En lo que se refiere al padre, deberá abstenerse de trabajar durante los primeros tres días de nacido el hijo o la hija, en consideración de que «absorbe los olores del parto» y este olor espanta a los animales. De la misma manera, no puede comer carne de cacería y algunos tipos de pescado, más o menos los mismos prohibidos a la mujer. Evidentemente, también en este caso, depende de la situación de la familia, si tiene suficiente comida o hay otro hombre en la casa que puede buscarla, sino es el mismo padre que sale a pescar o cazar. En este sentido, aunque estas prácticas continúan realizándose en las comunidades más tradicionales, en las de mayor contacto con el mundo criollo o donde la acción misional ha sido más profunda, no se cumplen o los hombres tienen algún recelo en admitirlas.

El nacimiento de un hijo no implica ceremonias o fiestas particulares, aunque actualmente el padre se reúne con los amigos o parientes para tomar aguardiente o cerveza, siendo ésta una clara influencia de la cultura criolla. En estos casos, la frase recurrente es que «*están tomando el miao del niño*», lo que puede considerarse como resultado de la influencia del mundo criollo, donde son comunes estas prácticas ceremoniales. Por otro lado, el bautismo cristiano se realiza cuando hay algún misionero disponible, sobre todo durante las fiestas patronales. En estos casos, así como para el registro en las prefecturas más cercanas a la comunidad, se da al niño un nombre criollo, aunque se conocen también algunos apellidos warao como Sanuka y Tocoyo. Sin embargo, tradicionalmente, esta atribución de nombre se realiza después de pasados los siete u ocho meses. Si el nombre se asigna durante el bautizo es el mismo cura quien generalmente lo propone, aunque las familias pueden haberlo decidido con antelación, tomándolo de algún criollo que han conocido o un nombre que ha llamado su atención por haberlo escuchado a través del radio o la televisión. No parece haber demasiado cuidado en la

elección de los nombres de los niños y de las niñas, usándose tradicionalmente apodos que funcionan como nombres propios, derivados de alguna característica especial de los niños, como *musimo* (ojo colorado), *akaida* (pierna grande), *onisi* (llorón), o de algún animal, como *naku* (mono), *wai* (araguato), *oto* (gavilán) y *wuabu* (ratón), entre otros. A estos nombres pueden añadirse apodos impuestos por los amigos de juegos, cuando ya los niños y niñas son más grandes, derivados de algunas características físicas o de su comportamiento.

3. Etapas del desarrollo infantil

Las etapas del desarrollo infantil están marcadas tanto por el crecimiento físico, como por el comportamiento de los niños y de las niñas. De manera general, hay nombres warao que definen estos períodos, aunque no se trata de marcas precisas. Por otro lado, la influencia del castellano ha nivelado un poco las etapas, así que los varones son «niños» hasta que asumen responsabilidades de trabajo, cuando se les llama «muchachos»; mientras a las niñas se le llama «mujercitas», ya hacia los cinco o seis años, y también «muchachas». En ese sentido, es opinión común que las niñas crecen más rápido que los niños, asumiendo tempranamente las tareas laborales en la casa, de allí que es afirmación común que «*se cuida más a la niña que al niño*». Aunque los nombres de las diferentes etapas de crecimiento de los niños y de las niñas warao varían dependiendo de las sub-regiones warao y hasta en una misma comunidad, parece haber suficiente concordancia en algunos de ellos referidas a las etapas del crecimiento. El cuadro que sigue indica estas concordancias:

Etapas	Niños	Niñas
Hasta tres primeras semanas	<i>Jorosimo</i>	<i>Jorosimo</i>
Hasta que no aprenden a gatear	<i>Jiota</i>	<i>Jiota</i>
De 2 hasta los 5/6 años	<i>Nibora sanuka</i>	<i>Tida sanuka</i>
De 6 años hasta los 11/12 años	<i>Nobotoida</i>	<i>Anibaka</i>
Después de los 11/12 años	<i>Neburatu</i>	<i>Iboma</i>
Después de casado/a	<i>Nebu</i>	<i>Tida</i>

Casi todos los términos se refieren a características de los niños y niñas en cada etapa o al aprendizaje de habilidades. Así, *jorosimo* quiere decir «piel roja», para referirse a los niños recién nacidos, mientras que *jiota* denomina a los niños de pocos meses que todavía no gatean, y permanecen en los brazos de la madre. Los niños que gatean pueden ser llamados *noboto mojoya naria*, que quiere decir «niño que camina sobre sus manos», siendo *noboto* un nombre genérico para niños, así como *nibora*. *Tida* es un nombre genérico para mujer que, con el añadido de *sanuja*, puede traducirse como «mujer pequeña», lo mismo que *nibora sanuka*, para referirse a los muchachos. Para la época de transición desde la infancia hacia la edad adulta que, en términos occidentales, llamamos pubertad, tenemos *nobotoida*, derivado de *noboto* más un aumentativo: «niño grande», próximo a la pubertad; mientras que para la niña, tenemos *anibaka*, que hace referencia al «negro» de los pezones de las niñas antes de la llegada de las menstruaciones. *Neburatu* e *iboma* son los nombres con los cuales se indican los muchachos y muchachas, respectivamente, en el pasaje a la edad adulta; es llamado *nebu* o *nibo* el muchacho a quien le cambia la voz y ya es considerado hombre, y *tida*, la muchacha que ya ha tenido sus menstruaciones y es considerada una mujer (cf. Barral, 2000). Vale repetir que hay muchas variaciones dependiendo de las diferentes regiones y comunidades warao.

Con respecto a la vestimenta, al parecer no existe una diferencia que marque las distintas etapas del desarrollo de los niños, aparte de que a los infantes menores de dos años no se les colocan generalmente prendas de vestir. Después de esta edad, niños y niñas llevan calzoncillos y, a veces, una franela. Por otro lado, no es raro encontrar niños y niñas pequeñas con brazaletes con semilla de lágrimas de San Juan y algunos dientes de baba o caimán, los que tienen función protectora. Los más grandecidos también llevan a veces collares con la misma función, notándose el uso de semillas y pepas de zamuro. Más raro es encontrar estos objetos rituales entre los adultos, sobre todo por influencia de los misioneros católicos, según lo afirmado por uno de los entrevistados.

En cuanto a la dentición, no hay conciencia clara de cuando comienzan a salir los dientes: algunas madres indicaron que a los dos años, otras a los seis. Es indicación común de los padres que los niños comienzan a gatear

más o menos a los seis meses por todo el *janoco* (la casa palafítica), mientras que es a los ocho meses que comienzan a aventurarse a dar sus primeros pasos ayudados por los familiares y al año ya comienzan a caminar solitos. Si el niño o la niña no comienzan a caminar cuando les toca, según la percepción warao, se les puede suministrar alguna infusión de yerbas que los ayuden a desarrollar esta habilidad. También para caminar, se afirma que la niña comienza a desarrollarse antes que el varón. Por otro lado, algunos entrevistados hicieron notar que si el niño o la niña han sido enfermizos, esto puede retrasar el aprendizaje de la locomoción autónoma.

Finalmente, en lo que se refiere al habla, se indica que se trata de una habilidad paralela al aprendizaje de la locomoción: se comienza con algunas palabras, y se termina formulando frases como «quiero comer» hacia los dos años, mientras que a los cuatro años ya saben hablar. La mayoría afirma que la primera palabra es siempre *dani* (mamá), subrayando que es en warao que aprenden a hablar y esto se lo enseñan las madres, mientras que el castellano «*lo aprenden por su cuenta creciendo*».

Generalmente, el varón adquiere su autonomía de movimiento antes que la niña, sobre todo porque a ésta se le controla más y su área de mayor vivencia es la casa, junto a la madre o la abuela. El fin de la infancia, como veremos más adelante, está marcado rígidamente para la niña con la llegada de la menstruación, cuando ya es una «*señorita que puede buscar novio*». En el caso del niño, aunque se indica que el signo principal es el cambio de la voz, el período es más fluido, dependiendo de su integración en el mundo del trabajo, junto a su padre o tíos.

4. Cuidados corporales

En general, hasta los cuatro o cinco meses, los niños son mantenidos dentro de la casa o en la esquina del palafito más resguardada del viento, y son llevados afuera de día y cuando no llueve. Los cuidados de los niños pequeños están a cargo de la madre, aunque puede ser ayudada por una hermana o una hija. La limpieza de los recién nacidos se da a menudo, en relación a las evacuaciones, mientras que, una vez más crecidos, los niños son aseados por la mañana y por la tarde. El agua para bañar a los niños pequeños se saca del río, pero se le deja calentar un poco al sol; sin embargo,

no es raro ver que a tempranas horas de la mañana las madres bañen en el río a los niños de pocos meses, considerándose que *«así crecen más fuertes»*. En esta tarea puede participar también el padre, así como lo afirma una mujer entrevistada: *«la mamá hace el mantenimiento, pero el que carga agua es el papá, y para picar leña, por lo menos, para calentar el agua..., es el papá el que pica la leña. Entonces, la mamá lo calienta y lo baña al niño y lo asea y le cambia la ropa»*. En el caso de los varones, los padres pueden también lavar directamente a los niños más crecidos y, de hecho, es común verlos bañarse juntos en el río.

Por otro lado, la fuerte relación con el ambiente acuático condiciona de alguna manera la realización de la limpieza de los niños, siendo normal que periódicamente, durante el día, los niños sean refrescados por un adulto directamente en el río o sean bañados en un recipiente para el agua. Esta relación de los niños con el agua se refuerza una vez crecidos, cuando pueden jugar en el río o caños sin control de los adultos.

Hay un cuidado especial con el cabello, que no se puede peinar por lo menos hasta que los niños cumplan un año y hablen, ya que se considera que puede afectarlo provocándole tartamudez o que incluso se coma sus propias heces. De la misma manera, al niño varón no se le corta el cabello hasta cumplir uno o dos años y, de hecho, se afirma que el primer corte se realiza después de que el niño comienza a hablar. El primer corte del niño varón se realiza en una ceremonia pública, ya que participan invitados de la familia y también visitantes ocasionales: un familiar previamente le separa el cabello en pequeños mechones (trecintas), los cuales durante la ceremonia serán cortados por los invitados o los visitantes, quienes los colocan sobre un plato junto a una cierta cantidad de dinero, según su voluntad y disponibilidad. Luego de cortados los mechones, un barbero se encarga de emparejarle el cabello al niño. En algunas comunidades los cabellos cortados son colocados en la parte más alta del techo de temiche.

En lo que se refiere a la eliminación de parásitos externos, como piojos, el método utilizado es el manual, los adultos despiojan a los pequeños y estos, una vez crecidos, lo hacen entre ellos, sobre todo las niñas. Por otro lado, a veces las niñas se rasan la cabeza por el escozor producido por los piojos, lo que puede infectar el cuero cabelludo. En estos casos, se prefiere cortar al rape su cabello para poderla curar. Otros métodos para curar los

piojos consisten en aplicar sobre el pelo kerosén o aceite de coco, el cual neutralizaría los movimientos de los parásitos, además de facilitar su extracción con el peine alisador. Otro parásito externo es el que produce la escabiosis (*sori*), popularmente conocida como sarna, que se elimina con el empleo de la savia de la sangrita, que también es buena para las infecciones bucales.

En el caso de parásitos internos, tradicionalmente se utiliza la savia de la sangrita, un árbol utilizado a menudo para usos medicinales, siendo generalmente la época de luna llena la más apta para esta curación. En este sentido, las fases de la luna son las que dan las pautas para la eliminación de los parásitos y la madre tiene que estar pendiente en qué fase de ella los parásitos se le revuelven al niño, ya que cuando esto pasa todo lo que se haga para su eliminación no tiene efecto. Los signos de que esto está ocurriendo son cuando el niño rechina los dientes, habla mientras duerme, los ojos están vidriosos o «*duerme con las nalgas paradas*». El tratamiento debe aplicarse tres días antes de la «revoltura» de los parásitos internos.

Entre de los diferentes remedios que se emplean para eliminar los parásitos internos, es posible mencionar la leche del higuerón, la cual hay que extraer cuando el árbol no esté floreando ni que tenga fruta, ya que en esas etapas la leche es venenosa. La preparación y tratamiento es el siguiente: la leche se bate hasta que haga espuma, la cual se le saca ya que es la parte venenosa; luego se le da al niño mezclada con jugo de caña o miel, debido a que por su amargura sería rechazada. Otros remedios son el pasote y las hojas de zen. En las comunidades donde hay un centro médico o un enfermero con medicamentos occidentales, se utilizan periódicamente desparasitantes occidentales.

Un aspecto importante de la limpieza de los niños y las niñas tiene que ver con la eliminación de las excretas. A los neonatos se les envuelve en telas obtenidas de viejas camisas para que no manchen los chinchorros, sin embargo la orina se cuele normalmente de ellos. Cuando la madre se percata, levanta al niño y lo limpia. Si el niño llora porque tiene que hacer sus necesidades o la madre consigue preverlo, lo toma en sus brazos y lo pone en el piso de madera bajo el mismo chinchorro, donde puede haber un hueco, para que se descargue. De noche, ya que los niños pequeños duermen en el mismo chinchorro de la madre, esta se percata y lo saca: «*Nosotros*

dormimos con los niños. Nosotros warao... todo el tiempo duermen con los niños. En brazo y uno se despierta primero que ellos, todavía los trapitos no están mojados... Uno lo saca, para abajo lo pone». De cualquier manera, muchas familias utilizan pañales desechables, claramente cuando tienen dinero para adquirirlos.

El aprendizaje del control de los esfínteres tiene lugar muy temprano entre los niños warao, siendo las madres que enseñan a los niños a demandar ayuda y, finalmente, a utilizar la rendija del piso destinado a este uso. Entre el primer y segundo año de vida, los niños ya saben que no tienen que mojar el chinchorro y realizan solos sus necesidades, al comienzo donde se encuentran y, después, en los sitios indicados por los adultos (*kiminocos*). Cuando se trata de comunidades no palafíticas, los niños aprenden a hacer sus necesidades fuera de la casa y, al crecer, en la letrina que se encuentra detrás de la vivienda: «*Las madres, nosotras sabemos que va hacer pupú, uno lo pone ya, lo sienta, lo lleva para el baño o por ahí, lo sienta. Cuando hace pupú otra vez, el ya no va hacer pupú en el chinchorro. Ya quiere que lo lleve. Así va aprendiendo. Todos los niños que yo tengo... ellos han aprendido así mismo*». A los tres años se considera que los niños ya saben ir al *kiminoko*, el caney dispuesto para la eliminación de las excretas.

5. Alimentación de los niños

La leche materna constituye el exclusivo alimento para nutrir a los niños pequeños, con una periodicidad diaria variable, ya que se les da la teta cada vez que éstos lloran. Por otra parte, algunas madres afirman que, una vez que los niños están más crecidos, hay que dar la leche «*en su momento*», para acostumbrar al niño; si no, no se despegan nunca del pezón. Durante la noche, la madre se despierta cuando el niño llora y le vuelve a dar la teta o un poco de agua. Cabe mencionar algo respecto al calostro: ese primer líquido no se da al bebé sino que es extraído y el pecho es lavado con agua tibia.

Para tener más leche, la madre intenta comer más, sobre todo mazamorra de maíz, arroz, ocumo, plátano y morocoto sancochados, lo que en verdad representa gran parte de la dieta local. Sin embargo, se aconseja tomar muchos líquidos y evitar las comidas secas. Permanece la

prohibición de comer algunos pescados, como la cachama, que se considera muy grasa y puede producir diarrea a los niños. De la misma manera, es costumbre lavarse el pecho con agua tibia para favorecer la bajada de la leche. Se citan casos con problemas cuando, por ejemplo, la leche sale muy clara, lo que se considera perjudicial para los niños y puede dar fiebre a la madre. El remedio a este problema consiste en que ella se pase sobre el pecho afectado su cabello o un peine negro.

Cuando la madre no tiene suficiente leche, puede ser substituida por otra mujer de la familia que esté amamantando un hijo suyo y también se puede dar al niño agua donde se ha hervido un cogollito de limón con miel y, cuando es posible, leche en polvo (generalmente entera) o *nenerina* (harina de arroz industrializada) que se suministra con el tetero, sobre todo después de los seis meses. Tradicionalmente, la comida con que se comienza a combinar la leche materna, hacia los seis o siete meses, es una papilla de ocumo o de arroz que a veces primero mastica la madre antes de dársela al bebé. A esta se agregan paulatinamente otros alimentos semi-sólidos, particularmente cuando comienzan a salir los dientes, como cambur, plátano verde sancochado, fécula del moriche, carato de arroz, sopas de pescado y espaguetis, aunque es peligroso darle a los niños peces como dorado, laulao y cachama.

La alternancia de leche materna y otras comidas no se le impone al niño o a la niña, sino que se les convence, pudiendo este decidir si prefiere la teta. Como afirma un entrevistado, la madre *«a los seis meses ya comienza a darle comida para que aprenda de comer y, bueno, y que agarra el ocumo, con un poquito lo fractura ahí, y le da a los niños hasta que cumplen un año y ya desde ahí, que ya comen por su cuenta y cuando pide, que le de la mamá»*. Una de las motivaciones que los warao citan para continuar amamantando a los niños se refiere a la posibilidad de retrasar de esta manera otros embarazos. A esto se añade el hecho de que la lactancia materna es valorizada positivamente como comida para los niños ya que se cree que sin ella crecerían «sin fuerzas», tanto que el destete se realiza hacia los dos años o más de edad.

No hay una edad específica del destete y depende de la voluntad de la madre, llegando algunos a indicar que a un niño se le puede dar la leche materna hasta los cinco o seis años. Sin embargo, la decisión de destetar a

los niños puede derivar de problemas de salud de la madre, generalmente indicados como dolor en los pezones o algo más grave. Un nuevo embarazo de la madre, mientras está amamantando a otro hijo, no es motivo suficiente para destetar al hijo mayor, salvo en los casos de sexo diferente, ya que puede producir diarrea a los dos niños.

Los métodos de destete utilizados varían de comunidad en comunidad, siendo los más comunes poner jugo de yerbas amargas en los pezones, picante o limón, para que los niños lo rechacen por el mal sabor. Por otro lado, hay madres que simplemente paran de darle el pecho, aunque los niños lloren, o es el padre que se encarga de llevarlos a dormir consigo y calmarlos. De cualquier manera, el destete no parece un evento particularmente traumático para los niños warao, ya que se realiza poco a poco y sin violencia.

Una vez destetados, los niños comen fundamentalmente lo mismo que los padres, aunque se le desmenuza y se evitan los peces que pueden producir alguna enfermedad. Esta alimentación, dependiendo de la cercanía o no de las villas criollas, puede incluir diferentes tipos de alimentos populares de uso nacional, destacándose las sardinas en lata, la harina pan y la pasta. En lo que se refiere al arroz, aunque no es un cultivo tradicional, los warao lo producen para comercializarlo y, claramente, han terminado por integrarlo a la dieta diaria.

Otro rubro importante para la dieta infantil está constituido por las frutas, tanto silvestres como cultivadas, tales como el moriche, del cual se obtiene la fécula; el seje y la guama. Así mismo, los niños consumen, en casa o fuera por su cuenta, cambures, pumalacas (*Syzigium malcasense*) y mangos, éstos en gran cantidad cuando están maduros. De hecho, algunos padres indican que el mango es la comida que puede sustituir las otras, cuando hay escasez.

La periodicidad de las comidas de los niños pequeños, sobre todo cuando se alterna la leche materna y la comida sólida, depende de la edad y del hambre de los niños. Sin embargo, se recalca que no se puede dar comida sólida inmediatamente después de que el niño ha tomado la leche materna. Una vez destetados, los niños se adaptan a los ritmos de los adultos, es decir, dos o tres comidas diarias, aunque es normal que pidan comer

algo en el medio, sobre todo por las tardes (a veces sólo golosinas). En las comunidades del Bajo Delta se consume con frecuencia agua dulcificada con azúcar morena de Guyana, con la cual se prepara un guarapo o se consume directamente con cazabe. En verdad, la percepción de los adultos es que los niños comen a cualquier hora y que depende de los padres enseñarles a comer en su momento.

Finalmente, es necesario hacer referencia al visible estado de desnutrición de muchos niños warao, situación particularmente aguda en las comunidades desplazadas de otras áreas (como los del caño Mánamo y del Alto Delta) y que viven en la periferia de Tucupita o junto al puerto de Barrancas. Frente a esta situación, bien percibida por los mismos padres warao, se han implementado programas de control y ayuda que, sin embargo, no parecen lograr su objetivo, sobre todo por ser acciones aisladas y sin continuidad. Un poco mayor ha sido el éxito de los «Hogares de cuidado diario» implementados en muchas comunidades, a los cuales las madres envían a los hijos para aprovechar de la comida que allí se distribuye.

6. Desplazamientos

Lo niños recién nacidos no son sacados de la casa durante el primer mes y nunca antes de que se le caiga el muñoncito del ombligo. Después de esta fecha, la madre no tiene muchos reparos en llevar consigo a su hijo pequeño, aunque siempre lo resguarda para que no se enfríe, sobre todo en la época de las lluvias. Se trata fundamentalmente de salidas cortas, aunque hay mujeres que afirman que sacaron al mes al niño para el conuco, colocándolo allí en un chinchorro. Generalmente, es la madre quien lleva al niño o a la niña en sus brazos y, una vez más crecidos, en su cadera, aunque se afirma que «*antes se llevaban más en el chinchorrito*», es decir, la *doanakaja*, una faja para llevar los niños a bandolera debajo de la axila izquierda y mantenida en el hombro derecho. También las hermanitas de seis o siete años pueden cargarlo en la cintura o con la faja.

Cuando el niño comienza a gatear, corretea por la casa, aunque la madre, un hermano o una hermana están pendientes de él, sobre todo en el caso de estar en los palafitos. Los niños comienzan a caminar solos, y amplían su radio de acción, sobre todo en las comunidades que viven en tierra firme,

mientras que en el caso de los palafitos se le cuida de manera especial, aunque los niños adquieren rápidamente la habilidad de no caerse por los bordes de la plataforma. Es afirmación común que se ejerce un mayor control sobre las niñas que sobre los niños, desde temprana edad y a lo largo de su crecimiento.

Es importante resaltar que las limitaciones a los desplazamientos de los niños tienen que ver tanto con los peligros naturales como con otros de tipo social, sobre todo en el caso de las niñas, por miedo de que «*las perjudiquen*». Las madres avisan de los peligros que implica vivir en un ambiente silvático y deltaico -babas, alacranes, culebras, etc.- pero parecen convencidos de que durante el crecimiento los niños adquieren suficientes conocimientos y habilidades para cuidarse por sí mismos. En este sentido, hasta las culebras parecen no representar un peligro para las madres: «*No hay mucho, ya no hay. La culebra sí, pero ni tanto*». Sin embargo, es alrededor de la vida en el río que los padres piensan que hay más peligros, donde «*hay animales, como un gusano que parece un ciempiés que se introduce por el ano. También hay caimanes, caribes, rayas, culebras*». Otro miedo es a que se ahoguen, de allí la atención puesta en el aprendizaje de la natación desde temprana edad y, de hecho, se indica hacia los seis años la edad cuando los niños saben ya nadar bien y no corren demasiados riesgos al jugar en el agua: «*A los seis años lo dejo salir solo, porque ya camina ya se defiende y, bueno, ya sabe nadar*».

En relación con el río, los niños y niñas adquieren tempranamente confianza con el agua y aprenden los rudimentos para desplazarse en pequeñas canoas. De hecho, se indica que a los cinco años «*ya puede salir solo al frente del caño*» y a los seis o siete puede pasar a la otra ribera. Es común ver niños y niñas de esa edad navegar solos para realizar alguna encomienda o, más cerca de la casa, jugar en el agua.

El juego es prácticamente la actividad principal que los niños realizan en sus salidas, aunque hay que añadir el preescolar y la escuela, cuando hay. En este sentido, ya a los seis años los niños y niñas salen solos para ir a la escuela, aunque en algunos casos pueden ser acompañados por un hermano mayor o por el padre, cuando tienen que desplazarse con la curiara. El regreso de la escuela, por las tardes es también ocasión para quedarse a jugar con los amigos y amigas, lo que ocasiona muchas veces la reprensión

de las madres, sobre todo cuando se trata de las niñas. Respecto a esto, es importante acotar otra diferencia entre niños y niñas: hacia los nueve o diez años tienen mayor autonomía para quedarse un rato más fuera de la casa, sin embargo se indica que las niñas deben estar a más tardar a las siete en la casa, mientras que a los niños se les puede dejar hasta las nueve. De cualquier manera, vale aquí la limitación del anochecer, tiempo en que las familias obligan en general a los hijos menores de 12 o 13 años a quedarse en la casa. El control de los desplazamientos no es ejercido solamente por los padres, sino que las familias cercanas avisan a la madre donde se encuentran sus hijos, sobre todo cuando todavía son pequeños: *«a veces ellos mismos salen y cuando la mamá se percata, cuando se da cuenta... [Le dicen] tu hijo esta allá pa... esta por ahí, bueno, esta paseando, esta en una curiarita, se fue para otro lado, se fue para allá, para la misión».*

Aparte de las situaciones citadas, hay que hacer referencia también a las salidas para ir a ver alguna película en las casas donde hay un televisor con reproductor de películas en VHS, lo que constituye un fuerte atractivo para esa edad. En estos casos, vale de manera más fuerte la imposición de horarios, no permitiéndose que los niños se queden hasta tarde, aunque a veces también los padres participan de estas sesiones, lo que implica que pueden quedarse con ellos más allá del horario que generalmente les imponen.

Las muchachas se quedan más tiempo en la casa, ayudando a la madre, mientras que los muchachos tienen más libertad de movimientos para ir a jugar en la cancha o realizar algún mandado de la madre. De la misma manera, son éstos quienes se desplazan con más frecuencia fuera de la comunidad, acompañando al padre a pescar, mientras que a menudo las muchachas acompañan a la madre al conuco.

7. Actividades lúdicas

Gran parte del día de los niños warao en edad preescolar se desarrolla en actividades lúdicas dentro y fuera de la casa. Cuando son muy pequeños, el espacio del juego es la casa, bajo la mirada de los adultos, sobre todo de la madre, mientras que al crecer este espacio se amplía sobre todo en las comunidades de tierra firme. Una vez que llegan a la edad escolar, a los

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

Los juegos que los niños desarrollan de manera solitaria dependen de la edad, ya que cuando son muy pequeños cualquier objeto se transforma en juguete, como puede ser un residuo de alguna cesta o un pedazo de cordel de fibra. De la misma manera, se aprovechan los residuos de las fibras para elaborar muñecas, en el caso de las niñas, mientras que los varones elaboran arcos y flechas con la vena de la hoja de moriche, la que utilizan también para hacer barquitos o pelotas. Los niños warao tienen un atractivo especial hacia las aves, tanto que es posible ver niños jugando solos con periquitos o con pichones de pájaros, en general. De cualquier manera, en muchas casas se pueden observar juguetes criollos de plásticos, como pelotas, carritos o muñequitos. Esta influencia puede llegar a incluir aparatos sofisticados de videojuegos como el *Nintendo* o el *Playstation*, que se pueden jugar de manera solitaria frente a un televisor, aunque se trata de casos aislados que interesan sobre todo a las comunidades que están más en contacto con la sociedad criolla. Sobre este último juego una mujer warao declara: “*El Nintendo tiene su lado bueno y su lado malo, porque tengo tres nietos, y antes les compraba eso, pero ya no quiero, porque no quieren ni ir al colegio por jugar Nintendo*”.

Sin embargo, una vez que los niños adquieren cierta autonomía de desplazamiento, los juegos se realizan en grupo, primero con los hermanos y niños parientes y, después, con amigos en el ámbito comunitario. Al adquirir destreza en el manejo de las curiaras realizan competencias en los caños y, al crecer, suelen jugar partidas de futbolito. Donde hay presencia criolla fija en las comunidades, no se observan prejuicios particulares, aunque existe generalmente una delimitación más o menos marcada de los espacios de la aldea (indígena y criolla), lo que influencia a los niños a encontrarse con otros que viven en su mismo territorio vital. Por otro lado, considerando que los niños warao se expresan generalmente en su idioma, lo mismo que hacen los niños criollos, esto puede crear una cierta barrera relacional, lo que se soluciona de alguna manera con la inserción en la institución escolar. De hecho, las escuelas mixtas resuelven de cierta manera el problema de los juegos entre niños warao y niños criollos, ya que allí estas actividades se realizan en conjunto.

Aunque hay juegos realizados solamente por niños y otros por niñas, se observan muchas actividades recreativas con participación de ambos sexos, como puede ser el «juego de la familia», donde un grupo de niños y niñas reproducen las actividades de los adultos de una casa, imitando sus acciones, como ir a pescar, cocinar y hasta criar niños, utilizando en este caso el barro blanco para elaborar la casita y los objetos domésticos y una muñeca de fibra de moriche o de plástico y hasta una botella, que arrojan a la manera tradicional. Esta imitación de la vida de los adultos puede llegar a incluir la reproducción lúdica de un entierro, pudiéndose observar grupos de niños y niñas que velan al «muerto» (generalmente un muñeco o un objeto cualquiera, ya que nadie quiere hacer el papel del muerto), incluyendo el lloro ritual realizado durante los funerales, característico de la cultura warao.

En relación con estos juegos imitativos, tanto los niños como las niñas pueden reunirse para reproducir actividades características de su género. Así, con más frecuencia son las niñas quienes, solas o en grupo, juegan a *Noboto arani sitayaja* (aparentar ser madre), con pequeños chinchorros donde poner una muñeca, una *doanakaja* (faja para llevar niños), pequeñas calabazas como ollas para cocinar y utensilios de cocina elaborados con barro (cf. Ayala Lafée y Wilbert, 2001: 97-100). Los niños juegan al «mercado», imitando las transacciones comerciales, donde las monedas pueden estar representadas por las hojas de alguna planta; o con pequeños canaletes, en juegos en el agua, que es el ambiente donde se realizan muchas actividades del mundo warao. En este sentido, los niños juegan a menudo en el agua, lanzándose desde las plataformas, se zambullen e intentan atraparse, bucean por debajo de una curiara, corren por la orilla de la playa, flotan con unas tablas empujadas por otro niño y, sobre todo, imitan a los adultos con pequeñas curiaras y arneses de pesca, con los cuales juegan a pescar algún pez o cangrejo, utilizando una vara de *manaca* a la cual amarran una cabuya de moriche. A veces, también las niñas participan en algunos de estos juegos.

Así como las madres trenzan pequeños chinchorros para los juegos de las niñas, también los padres o los tíos se prestan a construir pequeños canaletes o arcos y flechas para los niños y éstos, a su vez, elaboran chinchorros de hilos sueltos con lo que queda del moriche luego que se le

saca la fibra. Los warao son expertos artesanos, particularmente hábiles en la construcción de miniaturas de casas palafíticas o pequeños animales de madera de balsa o sangrito, que generalmente venden en las tiendas de artesanía criolla. Los niños aprenden muy temprano a realizar estas miniaturas de animales elaborando juguetes para ellos mismos. Así, por ejemplo, los más pequeños las elaboran de los tallos de los lirios de agua o bora, (*mosori*) fácil de cortar, mientras los más crecidos utilizan cuchillos para trabajar la madera suave, con la cual también elaboran pequeños canales o escopetas de juguete.

Hay algunos juegos tradicionales que involucran a adultos y niños, como la «caza del báquiro» y la «pesca de la guabina». El primero se juega dividiendo el grupo en cazadores y báquiros, con unos grandes colmillos de coco y unos tronquitos que hacen sonar para imitar el paso de la manada, mientras que el jefe de los báquiros lleva una maraca con piedritas que hace sonar. Toda la manada se dirige en cuatro patas hacia el *najanamu*, depósito de la fécula de moriche, donde el jefe de la manada empolva a todos los báquiros con harina, mientras que entran en escena los cazadores que comienzan a perseguir a los báquiros, quienes se escapan en todas las direcciones, hasta que son cazados y llevados al lugar donde comenzó el juego y allí simulan descuartizarlos y comerlos, con grandes risas de todos los participantes.

El juego de la «pesca de la guabina» se ejecuta también en dos grupos, unos personifican a los peces en una laguna, sentados en círculo muy apretado alrededor de un montón de palitos, mientras que otros representan a los pescadores, sentados a la redonda en un círculo más amplio, cada uno con una caña para pescar, con su pabilo y cebo que llevan en una bolsa. Estos *cebos* consisten en comidas como cachapa, pescado asado o fécula. El juego consiste en intentar atrapar los peces, es decir, la gente que está en el primer círculo, quienes una vez que llega a su alcance un pabilo con su cebo, lo agarran y sacan la comida para comerla mientras que amarra un palito en su lugar. El pescador jala su caña mientras que se grita el nombre del pescado (morocoto, cachama, etc.) y su valor en bolívares (para los dos juegos citados, ver tb. Barral, 1981: 96-97). También se practica otro juego que sirve a los niños para desarrollar sus dotes de pescador: el niño o niña pescan un pez pequeño llamado *woku* con una vara o cordel sin anzuelo,

amarrándole como cebo un gusano de moriche. Los pececitos que van pescando lo colocan en una pequeña cesta que simula la canasta donde los pescadores colocan el producto de la pesca.

Un juego de origen criollo que involucra niños, niñas y hasta adultos, es realizado con las tapas de plástico de los refrescos, que substituyen a las metras, cuyo costo impide su utilización. El juego de las tapas se realiza haciendo un círculo de unos cincuenta centímetros en el piso, donde todos los jugadores ponen sus tapas, menos una. Si solamente un jugador tiene tapas, las pone él y todos pueden jugar lo mismo. Desde un lado del círculo, a turno, todos los jugadores lanzan la tapa con los dedos, cruzando el dedo índice con el pulgar, que hace de propulsor. El jugador que lanza más lejos la tapa, comienza la competencia: lanzará su tapa dentro el círculo intentando sacar afuera las tapas golpeadas, lo que llaman *gol*. De la misma manera, puede decidir sacar jugadores del juego, lanzando su tapa hacia las de los otros jugadores que están en el piso fuera del círculo. Si golpea una tapa continúa jugando y la tapa golpeada es suya. Si no gana nada, el juego pasa al segundo jugador y así en adelante. Gana quien saca a todos los demás del juego y se queda con todas las tapas.

El juego de las tapas es muy difundido, tanto que los niños las llevan también a la escuela en gran cantidad para jugar durante los recreos. En este juego participan también las niñas, ganándoles a menudo a los niños. De la misma manera, puede jugarse con adultos, lo que a veces los niños prefieren ya que pueden competir con los mayores. En este sentido, son los padres, primeramente, quienes no tienen problemas en sentarse en el piso de la casa o de la plataforma del palafito para jugar con sus hijos pequeños y mayorcitos, para pasar un rato juntos. Son los varones quienes parecen integrarse con más facilidad en los juegos de los adultos, como es caso en especial de los juegos con pelota, sobre todo el fútbol, aunque se reafirma la necesidad de los adultos tener cuidado con los más pequeños.

Vale la pena mencionar la gran penetración de juguetes criollos en las comunidades warao, como pelotas, carritos de plásticos, metras, pistolas, muñecas y muñequitos de plástico; de la misma manera que los juegos como el voleibol y el fútbol. Sobre este último deporte, está suficientemente demostrada la responsabilidad de los misioneros en su introducción y, actualmente, de la escuela, a partir de la cual se forman equipos infantiles

que llegan a competir con otros en torneos en Tucupita. Este juego atrae también a las niñas, pero éstas no hacen parte de esos equipos que incluyen niños varones de siete u ocho años. Aunque es posible ver en esto la influencia del mundo criollo, que considera el fútbol un juego masculino, hay que tener en cuenta que tradicionalmente las niñas de esa edad se separan progresivamente de los grupos de juego mixto, integrándose así progresivamente al mundo de las mujeres.

8. Relaciones dentro y fuera de la familia

Los niños pequeños se relacionan principalmente con la madre y, en general, con el entorno familiar, en el desarrollo cotidiano de la vida en la casa o del palafito. La relación con la madre es de mucho cariño y estrechamente física, sobre todo de noche, ya que los niños pequeños duermen con ella en el chinchorro hasta que llegan a los dos o tres años. Los hermanos y hermanas ayudan a la madre a cuidar de los niños pequeños, lo que crea un lazo especial entre ellos: *«Los hermanos mayores cuidan y le ponen carácter a sus hermanitos cuando los padres no están»*. Esta relación puede volverse tan fuerte que los hermanos menores, aun una vez crecidos, consideran al hermano mayor como «un segundo padre».

Esta relación de confianza se extiende también a la abuela materna, cuando vive cerca, ya que atiende a los hijos pequeños cuando la madre debe salir al conuco y no los lleva consigo. También el padre puede participar en el cuidado de los niños pequeños, sin embargo es con los niños varones que más se relaciona, sobre todo después de que aprenden a caminar y crecen lo suficiente para comenzar a llevarlos consigo.

Dependiendo de la cercanía, también alguna de las hermanas de la madre puede tener una relación muy estrecha con los niños pequeños, estableciéndose una reciprocidad particular cuando ellas también tienen hijos. De esta manera, también la relación con los primos se vuelve muy fuerte, la que puede continuar también una vez crecidos los niños y niñas. Con los tíos, la relación es más distante aunque siempre caracterizada por el respeto. Como afirma una señora, *«son parte de nosotros, porque somos warao, que, bueno, respetamos nuestros tíos, bueno, es parte warao pues, respeta a los tíos»*.

Una vez crecidos y ampliado el radio de desplazamiento autónomo, los niños juegan a menudo con los primos y otros muchachitos de las casas o palafitos cercanos, lo mismo que las niñas, aunque para estas hay un mayor control de las familias, sobre todo cuando se acercan a la pubertad. Es importante resaltar que en las comunidades donde hay familias criollas, las relación de entre los niños warao con los niños criollos se realiza sin particulares restricciones, aunque privan por lo menos dos elementos que pueden dificultar su realización: la constitución de espacios separados dentro la aldea, lo que implica una diferenciación de las áreas de juego de los niños de los diferentes grupos étnicos; y el idioma utilizado por los niños, es decir, el uso de idiomas diferentes puede dificultar las relaciones, aunque, con la frecuencia conjunta de la escuela, estos problemas han disminuido. Precisamente dentro de la escuela, donde los niños warao y criollos en edad escolar pasan gran parte de su día, las relaciones son más fluidas, sobre todo por la realización conjunta de juegos, muchas veces organizados por los maestros, como es el caso de los equipos de fútbolito.

Las relaciones entre los hermanos y también con los otros niños no siempre se realizan de manera armónica, dándose conflictos y peleas, lo que puede involucrar también a las familias. Como dice una señora, *«Hay familias que son tremendas»*. Las peleas pueden producirse por algún juguete o por un contraste durante un juego o *«por cualquier cosa»*. Para evitar este tipo de relación, los padres conversan con los niños y las niñas, para que no «tengan discordias» con los otros niños, siendo este un papel del padre: *«Cuando pelean entre si, el papá los aconseja, o los llama para que no peleen más, que los que pasan pena son los padres. Los padres aconsejan portarse bien con los criollos»*.

La referencia a los criollos en la cita anterior deja entrever algunas tensiones existentes entre adultos, sobre todo en las comunidades mixtas, lo que influencia de alguna manera también las relaciones entre los niños de familias de origen diferente. En este sentido, la relación de los niños warao con los adultos no familiares es poco frecuente, aunque con facilidad toman confianza y de allí en adelante son muy sueltos en la relación, como en el caso de adultos no indígenas de alguna misión gubernamental o de salud. En este sentido, los padres recomiendan que *«con los extraños, yo los he enseñado a que estén tranquilitos, y si salen yo les digo que no tienen*

que estar moneando». En general, la relación de los niños y niñas con los adultos warao no parientes es de respeto, así lo confirma una señora: «con los vecinos, por lo menos, los niños van para allá, los saludan y, bueno, los respetan».

9. Conflictos y control

Tanto entre hermanos como con los primos y amigos de la misma edad, los conflictos entre niños se dan sobre todo durante el juego, cuando alguien rompe las reglas que se han dado o por la posesión de algún juguete. Sin embargo es afirmación general, corroborada por la observación, que estas peleas no duran mucho y los niños que en la mañana pelearon con frecuencia se encuentran jugando normalmente juntos en la tarde. Si la pelea implica golpes, la madre del golpeado puede reclamar a la madre del otro niño, quejándose de su comportamiento. Entre hermanos y hermanas también se dan los mismos tipos de conflictos, a los cuales se añaden otros que se refieren al cumplimiento de alguna tarea que los padres encomiendan a todos y que algunos no cumplen. De la misma manera, los niños a veces no obedecen a sus padres lo que puede acarrear un regaño o una punición: *«el papá les dice que estén en la casa, pero los niños no hacen caso. La madre le dice que se porten bien, pero no hacen caso. Dice que hasta las mujeres salen a pasear, se les aconsejan, pero no hacen caso».*

Raramente se dan conflictos entre niños o niñas y adultos no familiares, por lo menos cuando son pequeños, ya que al crecer e integrarse cada vez más en las actividades de la comunidad, participan también de las relaciones entre los adultos de la misma comunidad y también de los conflictos que se pueden generar. Esto vale tanto para los muchachos como para las muchachas, y el marco más general de la constitución de grupos de edad homogéneos. Interesante es la referencia de algunos entrevistados a que los niños en grupo con facilidad se ensañan con los borrachos, lo que es considerado un comportamiento no apropiado.

Las faltas de niños y niñas son corregidas fundamentalmente por sus padres, diferenciados suficientemente por género, es decir, a partir de los cuatro o cinco años es la madre quien disciplina a las hijas y el padre a los hijos. En estas tareas pueden intervenir también los abuelos. Esta corrección

fundamentalmente se realiza a través de la conversación, intentando, sobre todo la madre, convencer suavemente a sus hijos a no comportarse mal y seguir las enseñanzas de los mayores.

En general se afirma que no hay que golpear a los niños, sin embargo se puede observar con frecuencia niños castigados con golpes por parte del padre. Como dice un entrevistado, *«nosotros hablamos mucho con ello, no castigarlo, antes los viejos utilizaban la ley nuestra... la correa. Por lo menos yo ya he cambiado, mas bien hablamos porque le decimos que es lo que esta mal. Bueno a pesar de todo, me fue bastante bien»*. Los regaños parecen venir más de las madres que de los padres, atribuyéndosele a estos últimos la tarea de punir las faltas mayores. Otros castigos pueden consistir en aislar a los niños, obligándolos a quedarse en su chinchorro, haciendo pública su falta de manera que el castigo pueda servir de ejemplo también para los otros hermanos y hermanas. De la misma manera se le puede dejar por un tiempo sin comida, como dice una señora frente a alguna falta de respeto, *«Bueno, yo hablo con la palabra y a veces si me quieren gritar sí los castigo bien fajaditos. A veces le digo que no le voy a dar comida, a veces, después que está una hora, yo le doy comida nuevamente»*.

Una manera de prevenir las faltas o la ruptura de alguna regla estriba en las historias que los mayores cuentan a los niños, donde se relatan historias de niños que por no obedecer se han perdido en la selva o ahogado en el río, donde los espíritus están siempre al acecho. Estas historias moralizantes circulan entre los mismos niños que se las cuentan, sobre todo los mayorcitos para espantar a los menores. Por otro lado, hasta no hace mucho tiempo, una de las amenazas de los adultos para conseguir la obediencias de sus hijos consistía en amenazarlos que se los llevaría algún extranjero, sobre todo los misioneros. Escribía Roberto Lizarralde en 1956:

«La costumbre de los padres indios de Murako de asustar a sus niños -«si no te duermes te llevará el misionero»- refleja el recuerdo de la práctica por parte de los misioneros, de sacar del hogar a los niños pequeños y llevárselos a la misión, lejos de sus padres a quienes nunca logran ver más» (Lizarralde, 1956: 61).

Finalmente nos parece importante indicar una contradicción que parece surgir, en relación con los datos aquí reportados sobre control y punición

de los niños warao, y los de algunos autores del siglo pasado (Turrado Moreno, 1945; Peñalver, 1975), donde se afirma que los niños son siempre tratados de manera bondadosa, no existiendo entre ellos castigos corporal. Los datos reportados arriba, recolectados fundamentalmente a través de entrevistas profundas a los adultos warao, dejan entrever una situación más compleja que puede no haber sido notada por los autores citados o, lo que implicaría un proceso más dramático, el sistema tradicional de corrección de la faltas y control de las actividades y personalidad de los niños se ha modificado progresivamente, adaptándose al modelo educativo occidental, donde las puciones corporales han sido tradicionalmente un aspecto importante del modelo educativo. Esta hipótesis tiene buena posibilidad de ser factible si consideramos que Monseñor Ángel Turrado Moreno, misionero bien crítico hacia la cultura warao, escribía en 1945 que «los guaraos rara vez castigan a sus hijos; de aquí que se crían voluntariosos, egoístas, testarudos; voluntariedad, egoísmo y terquedad, que perduran cuando llegan a mayores» (Turrado Moreno, 1945: 269). De hecho, debido a la fuerte presencia misionera y su régimen autoritario en los internados que implementaron localmente que podría ser atribuido gran parte del cambio que estamos registrando.

10. Estados anímicos y actitudes

Las características positivas que definen los niños y las niñas se refieren fundamentalmente a su disponibilidad para ayudar y obedecer a los padres, lo que implica la puesta en acción de mecanismos de coerción implícita en las relaciones familiares. Así una anciana, cuyas palabras eran traducidas por un joven warao, se refiere a este aspecto de la personalidad de los niños: *«Ella dice que por lo menos desde pequeño, para que tenga su buen carácter, y que la manda desde niña, que por lo menos si es niña y hace caso, ayuda a su mama, entonces que ya ahí que la mamá piensa que el niño va tener su buen carácter»*. «Hacer caso a los padres» es el núcleo central de las actitudes consideradas positivas, y «que no les contesten». En este sentido, se afirma que *«mientras no se les golpea, ellos tienen su buen carácter»*, haciendo alusión explícita a la posibilidad de que algunos niños pueden replicar a los padres y no obedecerles.

Los niños que no pelean durante los juegos son considerados como «tranquilos» y de «buen carácter», mientras que los que a menudo pelean se consideran «rebeldes». Para las niñas parece existir una mayor presión que para los varones a someterse a los dictámenes de la madre y, de hecho, una buena niña es la que ayuda a la madre en las tareas de la casa sin protestar. Afirma un entrevistado: *«yo con los tres hijos que tengo aquí... lo que yo digo ellos lo hacen. Ah, o sea, tienen buen carácter los tres, entonces... Las niñas más que todo, que están ahí. Pero los niños tu sabes que son varones. Son un poquito... rebeldes. Uno tiene que estar atrás de ellos».*

El mal carácter de los niños puede ser detectado desde muy pequeños: muerden la teta de la madre, molestan a menudo a los demás y, cuando son más grandes, discuten si son regañados y no obedecen a los padres, entre otras conductas. Sin embargo, estas actitudes pueden ser corregidas por los padres, ya que se considera que no se trata de características fijas, sino que *«cuando estén un poco grandecito, va cambiando su carácter».* Sin embargo, es interesante notar que el origen de estas actitudes no es referido directamente a los niños, sino que, de alguna manera, se responsabiliza a los padres, tanto que, en el caso particular de los varones, se dice que se comportan así «porque imitan a su padre». De cualquier manera, aunque un cierto grado de independencia en los niños varones es aprobada, cuando se independizan tempranamente se dice que son «inquietos».

Las medidas que los padres toman cuando un niño no se comporta según las expectativas, aparte de las reseñadas en el apartado anterior, están dirigidas a que se queden «tranquillos», generalmente hablando con ellos y convenciéndolos con consejos: *«a mamá lo aconseja, por lo menos, lo aconseja y le dice que no pelee con su amigo. Juegue tranquilo, con su primo, compartan. Entonces ahí y que el niño ya va agarrando su buen carácter, y juega con los niños, tranquilo. Ella les enseña, no peleen, solamente jueguen tranquilos».* Es importante resaltar que, más allá de la necesidad de tener un hogar tranquilo, los padres se preocupan por el futuro de sus hijos, considerando que un buen carácter es necesario para tener a su vez una familia tranquila y sin problemas.

A lo largo de su crecimiento, los niños cambian progresivamente, considerando los padres que es a partir de los siete u ocho años que se sabe cuál va a ser la personalidad de los niños y, sobre todo, si serán un buenos

trabajadores, en el caso de los varones, y unas buenas madres, en el caso de las muchachas. Por esto, según los diferentes géneros, la educación de los niños y niñas a su futuro rol de adulto comienza bien temprano, primero con el ejemplo y, una vez que los niños crecen, con enseñanzas explícitas, a través de relatos y directamente, sobre temas importantes de la vida de los adultos.

Un aspecto importante de la vida de los niños y niñas es la expresión de la afectividad, lo que se manifiesta a través del *yojokowabayaja*, el cariño y la amistad. Es interesante acotar que este termino está muy asociado directamente a las caricias, de allí que un niño que es *yajokoabatu*, quiere decir al mismo tiempo cariñoso y «el que acaricia» (cf. Barral, 2000: 544). Un ejemplo lo tenemos en la relación entre nietos y abuelas: *«Le dicen los niños: abuela te quiero mucho, yo te quiero mucho abuela. La abuela, por lo menos, agarran mucho cariño a sus nietos, y le dice a la mamá, que los niños que no los golpee, que esto es porque le tiene cariño, pues»*.

Es importante resaltar que esta relación afectiva es muy fuerte entre niños y madres, sobre todo cuando los hijos son muy pequeños, pero se transforma un poco cuando éstos crecen. El padre demuestra mucho afecto a los niños varones en particular, a quienes acaricia a menudo cuando está en la casa. A medida que van creciendo, esta relación se transforma en respeto por parte de los hijos, volviéndose cada vez más raras las efusiones afectivas físicas. El hombre tiene menos contactos con sus hijas, siendo que, como declara una entrevistada, el padre *«le hace más cariño es al hombre; no le hace cariño a la mujeres porque las mujeres no salen a pescar»*; lo que define precisamente los ámbitos relacionales, según el género y, en este sentido, la madre mantiene con las hijas una relación más estrecha que con los hijos varones, relación que continúa también cuando ellas son adultas. De cualquier manera, la que expresa más afectividad hacia los niños es la madre, lo que es expresado de la siguiente manera por una entrevistada: *«La madre es más cariñosa, porque ella es quien más cuida. También es la madre la que más aconseja, porque si un padre es borracho no puede servir de ejemplo»*.

Finalmente, una referencia tiene que ser hecha a las emociones expresadas en risas o en llantos. El placer del juego provoca a menudo risas, tanto en los niños pequeños como en los más crecidos. Las madres warao hacen cosquillas a menudo a los niños pequeños precisamente para

verlos reír. Es afirmación común que los niños warao disfrutaban mucho jugando, sin diferencias entre varones y hembras. Este aspecto emocional de los niños, se encuentra desplegado en los adultos warao de ambos sexos, quienes a menudo ríen y se hacen bromas, sobre todo cuando están entre ellos, sin la presencia de extraños al grupo.

Los niños pequeños que lloran son calmados por las madres con caricias y canciones de cuna, existiendo un amplio repertorio en la cultura warao. Los niños tienen miedo de quedarse solos en las noches, aunque se afirma que la razón principal del llanto de los niños es el hambre y los insectos: *«La mayoría de los niños lloran por hambre, o por el desaseo de las madres que no lavan sus chinchorros y estos se llenan de piojos, pulgas y chinches que les causa picazón; también por frío o por calor. Lo que se hace es que cuando tienen hambre se les da mango. Con lo demás se resuelve limpiando».*

Hay miedos particulares que los niños warao expresan con el llanto producto de la angustia. Particularmente se refiere al miedo a los animales de la selva, como tigres, culebras o las babas del río. Sin embargo, los niños participan también del mundo espiritual de los adultos, también porque a veces las madres los amenazan haciendo referencias a los espíritus *nabarao* para conseguir un buen comportamiento. Estas emociones se desvanecen un poco en el crecimiento, primero porque adquieren un mayor conocimiento de la selva y del río, en lo que se refiere a las amenazas naturales y, en segundo lugar, aprenden cómo evitar los peligros espirituales, evitando los lugares peligrosos y, sobre todo, participando en los rituales protectivos.

11. Enfermedades y curación

Tanto las publicaciones recientes sobre los warao como la observación de campo indican que, de todos los problemas que este pueblo indígena enfrenta, el de la salud es el más agudo y dramático. Particularmente, esta situación se observa en las comunidades en contacto permanente con la capital del Estado o que en allí viven, como de los grupos de viejo desplazamiento, por ejemplo en Barrancas, El Moriche y Playa Sucia. Los niños son los más golpeados, sobre todo considerando los altos niveles de desnutrición y la escasez de alimentos, en especial en los períodos de lluvia

que inunda los conucos y enturbia el agua dificultando la pesca. También por esto, hay grupos warao que migran estacionalmente a las urbes criollas, llegando hasta Caracas, acampando en los parques públicos y viviendo de la limosna de la gente. Como afirma un entrevistado, *«a veces no hay que comer, entonces se le da mango a los niños, guarapo y se llenan de parásitos»*. Estos estados agudos de desnutrición, sobre todo en los niños menores de cuatro años, favorecen el surgimiento de enfermedades como la tuberculosis, las enfermedades gastrointestinales y las epidémicas como sarampión y varicela.

En una primera aproximación, la sintomatología más citada por los padres entrevistados incluye el dolor de cabeza y de estómago, la fiebre, los vómitos y las diarreas. Como dice una madre, *«les da gripe, fiebre, dolor de cabeza, y eso le pega fuerte»*. Como enfermedades se citan la tos, las enfermedades respiratorias y los problemas estomacales atribuidos a los parásitos. A esta percepción, más o menos genérica, de los padres, hay que añadir también un gran número de niños con erupciones en la piel, mientras que son frecuentes los casos de infecciones oculares y llagas infectadas.

Todos estos malestares son categorizados según el universo cultural al cual se refieren las causas de las mismas. Así, algunas de ellas son consideradas «enfermedades criollas», mientras otras son referidas directamente al universo cultural warao, particularmente cuando se determina que se trata de algún acto de brujería o de mal de ojo. Sin embargo, esta categorización no es tan rígida como parece, sobre todo considerando que una misma molestia puede tener diferente origen, amén de que para su resolución se procede, actualmente, por intentos progresivos echando mano tanto de los recursos tradicionales como de los ofrecidos por el saber médico criollo. Por otro lado, una enfermedad de origen espiritual, puede tener consecuencias de tipo físico, obligando a recurrir a diferentes especialistas al mismo tiempo, lo que produce una situación particular: aun cuando se identifica una enfermedad categorizada como criolla, no puede ser absolutamente excluida una causa escondida de tipo tradicional. Así, directa o indirectamente, los malestares codificados culturalmente, tanto del niño como del adulto, adquieren sentido en el universo warao, produciendo un conjunto de saberes espirituales destinados a su resolución.

A consecuencia de estos arreglos culturales, si un niño enfermo es llevado al hospital y no se cura, quiere decir automáticamente que es brujería. Pero, si se cura, permanece el riesgo que vuelva a enfermarse por no haber sido identificada la verdadera causa, la espiritual, imponiéndose así el recurso al especialista tradicional. Vale también lo contrario, cuando una enfermedad curada por el *wisiratu* deja secuelas en los niños, estas pueden ser derivadas de un ataque de brujería muy fuerte, por lo cual hay que volver a curarlos espiritualmente, o por el debilitamiento que se produjo por la enfermedad espiritual, aunque haya sido resuelta, necesitando así una curación «natural», que puede ser realizada por la misma familia, el enfermero o los médicos criollos.

La respuesta a las enfermedades, se podría resumir en dos fases fundamentales: la primera consiste en la identificación por parte de la familia y su curación a través de plantas medicinales o pequeños rituales protectivos conocidos por las ancianas de la casa. La segunda fase, puede producirse como consecuencia del fracaso de la primera, cuando se busca un especialista ya sea del mundo warao, como el *wisiratu*, ó del mundo criollo, como el médico o el enfermero.

La identificación de las causas de las enfermedades de los niños, que decide en última instancia la «ruta de la salud» por emprender, deriva de la concepción del mundo de los warao y, particularmente, en la clara definición de que algunas enfermedades son de tipo «ambiental» y otras dependen de la acción de «espíritus» o por la ruptura de alguna regla social o religiosa, sobre todo de los padres de los niños.

El mal olor ambiental, como la putrefacción natural de las plantas o los desechos de las fábricas de palmito vertidas en los caños, es considerado un agente contaminante traído por el viento o el agua, que puede penetrar los cuerpos, enfermando el órgano particular que ha sido afectado (cf. Ayala Lafée y Wilbert, 2001: 219). En particular, el olor fétido puede producir enfermedades respiratorias, estomacales y de la piel de los niños y de las niñas, lo que puede ser resuelto, fundamentalmente, prohibiendo a los niños frecuentar las áreas de mayor putrefacción y resguardarse de los vientos de los caños, mientras que su curación puede ser obtenida con tratamientos con plantas o yerbas y, si fuera necesario, recurriendo a la farmacopea criolla. En general, las terapias se basan en la compatibilidad de los olores y de las

“temperaturas” (enfermedades frías y calientes), intentando restablecer el equilibrio perturbado del universo.

En lo que se refiere a las enfermedades de origen espiritual, éstas son derivadas de la acción de algunos espíritus o *Jebu*, que intervienen en la vida de los individuos. Los espíritus más poderosos están relacionados con los cuatro puntos cardinales y con animales especiales: *Warowaro* (mariposa), espíritu del norte, responsable de las toses y de las enfermedades respiratorias, en general, provocadas por el viento frío que llega desde el norte; *Uraro* (sapo), espíritu del sur, produce fiebre, paludismo, viruela y fiebre amarilla; *Domu Ariawara* (Pájaro del origen), espíritu del este, produce diarrea y disentería; *Abajera* (guacamayo rojo), espíritu del oeste, produce tos incurable y hemorragias. A estos espíritus productores de enfermedades, pueden añadirse otros más o menos definidos, dependiendo de la interpretación del *wisiratu* y de su universo de referencia.

Dependiendo de la identificación de las causas de la enfermedad, la misma familia puede proceder al intento de curar a los niños enfermos o recurrir a algún especialista tradicional o criollo. En el caso de curación de la familia, a partir de los saberes médicos de los padres o de algún abuelo o abuela, esta puede involucrar tanto la alimentación como cuidados ambientales y, finalmente, la toma de remedios naturales, como pueden ser sopas aliñadas y frutas, infusiones de yerbas y baños con hojas de algunas plantas.

La farmacopea natural de los warao incluye varios tipos de yerbas y de sustancias vegetales como, por ejemplo, la yerbabuena para curar problemas de estómago, mientras que para la gripe se utiliza la citronela el guaquito o las hojas de mango. Para la diarrea o el mal de barriga, se utiliza raíz de orégano o un cocimiento de fregosa y para eliminar los parásitos intestinales, la citronela o las hojas de «yamú». Otros tratamientos para esta misma molestia consisten en las hojas de limón ó naranja estrujadas con hojas de catuche, cuyo olor aspirado sirve para contrarrestar el mareo que producen los parásitos en el niño. Para prevenir la aparición de éstos se debe estar pendiente cuando el niño bota, aproximadamente al año de edad, su primera lombriz blanca, la que es tostada por la madre para luego dársela a beber al niño, considerándose que este remedio es eficaz para evitar que las padezca

de nuevo. La planta llamada pasote y la raíz de culantro sirven también para bajar las lombrices.

Para frenar el escozor que produce la salida de los dientes, a los niños se les unta fregosa en las encías. Para controlar las enfermedades respiratorias, como el asma, es buena la semilla del higuerón o higuerita. En el caso de emponzoñamiento por animales, mortales para los niños, el tratamiento lo lleva a cabo el *wisiratu* por medio de ensalmes que ayudan a expulsar el veneno. De la misma manera, se utilizan medicinas criollas, sin recurrir necesariamente al médico, para la fiebre, el resfriado o para los mismos parásitos, para cuya resolución se sugiere dar las pastillas durante la luna nueva y amarrando al cuello de los niños dos dientes de ajo, para que los gusanos no les «suban a la cabeza».

Algunas enfermedades pueden ser prevenidas, mezclando los dos diferentes saberes médicos, el tradicional y el derivado de la experiencia con los médicos occidentales y hasta de la medicina popular criolla: para que los niños no se enfermen no deben salir de noche, ya que el viento de los caños los afecta, aunque esto últimamente ha ido cambiando; para evitar los parásitos intestinales hay que tomar agua limpia, lo que coincide en parte con las campañas de sensibilización para que se hierva el agua para tomar y, de hecho, algunas madres declaran que así lo hacen aunque es evidente la que la medida se realiza muy poco, incluyendo el hecho que los niños juegan generalmente en el agua y la toman donde pueden fuera de su casa.

La prevención de las enfermedades espirituales o de los ataques por brujería puede ser obtenida a través el uso de objetos protectores que el niño lleva consigo, como una tela negra, un amuleto de azabache o unas «lágrimas de San Pedro» (semillas de color grisáceo), derivadas del mundo espiritual popular venezolano. Estas protecciones «mágicas» pueden extenderse también a enfermedades naturales, como vómito y fiebre, para las cuales, lo niños pueden llevar amuletos de hueso de acure, particularmente cuando son atribuidas a algún *jebu*. Estos amuletos son preparados (soplados) por uno de los especialistas tradicionales. A estas protecciones espirituales tradicionales, pueden añadirse otras de origen cristiano, como es el caso del bautizo, considerado explícitamente una protección de las enfermedades para los niños. La literatura antropológica

reporta también rituales de protección general para los niños, invocando los espíritus más poderosos del panteón warao en ceremonias realizadas al comienzo de la bajada y subida del río Orinoco, es decir, cuando las aguas están revueltas, y en noches de luna llena. Sin embargo, actualmente en muchas comunidades estos rituales ya no se realizan.

Cuando las acciones protectivas no consiguen su propósito y la familia no puede curar una enfermedad de los niños, habiéndola identificado de antemano como espiritual o después de haber intentado una curación, se recurre a los especialistas, tanto tradicionales como criollos, cuando es posible. Entre los especialistas tradicionales warao encontramos el *wisiratu*, el *bahanaratu*, el *joharatu* y el *yarakotaratu*: mientras los primeros tres están relacionados con los Jebu y curan de manera espiritual, por ejemplo a través de ensalmes o invocaciones a los antepasados, soplos de tabaco y succiones; el tercero se encarga de curar las enfermedades naturales a través de yerbas y plantas. Los *yerberos* son sobre todo individuos masculinos, aunque haya también mujeres que se especializan en este saber, pero deben ser ancianas, quienes ya no menstrúan, lo que contrarrestaría la acción curativa, considerándose la sangre de la menstruación una sustancia contaminante.

De todas las figuras chamánicas, el *wisiratu* es el más poderoso, siendo el principal intermediario entre el mundo de los humanos y el de los espíritus, ya que su función va más allá de curar las enfermedades, incluyendo la de dirigir los rituales de fertilidad. De hecho, es él quien remite a los enfermos a los otros dos especialistas, debido a que por su estrecho contacto con el mundo espiritual, los espíritus le señalan a través de los sueños el tratamiento a utilizar por cada enfermedad y qué especialista puede tratar al enfermo.

Cuando estos especialistas fallan, se recurre al sistema médico criollo, lo que puede ocurrir también por consejo de uno de los *wisiratu* si identifica una enfermedad de tipo natural grave. Como nos refiere un entrevistado de los problemas de una señora con su hijo con tuberculosis, *«los brujos le dijeron cuando el niño estaba enfermo, entonces el niño no se recuperaba, entonces los brujos dicen... no mejor lo lleva para la medicatura vamos a ver si allá lo ven los médicos, vamos a ver si paran la enfermedad. Entonces lo llevé para el ambulatorio y le dieron un tratamiento contra la tuberculosis y que le dio Nepantisima y Pinasina, contra la tuberculosis y un poquito de leche»*.

Puede ocurrir también que el *wisiratu* remita al paciente no al médico sino a otro especialista tradicional.

De cualquier manera, el recurso a la medicina occidental no es fácil, por la ausencia de centros de atención en muchas comunidades y la escasa efectividad de los operativos de salud que se realizan periódicamente desde Tucupita. Por otro lado, los médicos que atienden a los warao son, generalmente, jóvenes que están cumpliendo con el año de servicio rural impuesto por la carrera médica universitaria, es decir, con poca experiencia y con ausencia de conocimiento de la realidad social local y de la cultura warao, lo que en verdad es compartido también por los médicos de Tucupita, quienes desprecian la percepción que de la enfermedades tienen los padres. En este sentido, por ejemplo, para un niño ser internado en un hospital puede ser muy traumático, por el cambio de ambiente, los espacios cerrados, la alimentación diferente y, finalmente, el mismo hecho de que los médicos y las enfermeras no entienden la lengua warao.

Si las curaciones, tanto espirituales como naturales, no han tenido éxito, el desenlace es generalmente la muerte de los niños enfermos. Como dice un entrevistado, «*cuando la enfermedad es frecuente, la fiebre, el vómito, la diarrea, la tos y de ahí es que se enferman los niños y se mueren*». Comienzan así las ceremonias para el entierro, que se realiza después de haber envuelto el cuerpo en una tela o sábana y haberlo colocado dentro de una pequeña urna, elaborada por el padre o la comitiva formada por amigos o familiares designados por la comunidad. La urna se elabora de un tronco de madera de carapo, cachicano o peramasillo, picado de acuerdo a las dimensiones del cuerpo del pequeño y con una abertura cóncava donde se coloca el cadáver. Mientras tanto, las mujeres entonan cánticos funerarios y el llanto ritual, aunque este no es tan intenso como para la muerte de los adultos, ya que se piensa que las lágrimas dificultan el paso del niño al otro mundo.

En las comunidades más tradicionales se coloca barro del río sobre el ataúd y sobre este se colocan hojas de temiche, las que se irán a controlar unas horas después para ver si, una vez secado el barro, se encuentran unas huellas, lo que quiere decir que la muerte ha sido provocada por algún espíritu. También suelen realizarse entierros secundarios, los cuales se llevan a cabo después de un tiempo que se considera suficiente para que el cuerpo

se haya descompuesto. Los cantos rituales de la madre reafirman el universo cultural de los warao, como el que sigue, reportado por Ayala Lafée y Wilbert (2001: 81), cantado por la muerte de la hija:

*¡Pobrecita hija mía!
Yo te cuidaba bien...
Yo pensando que no te iba a encontrar jebu.
Yo te estaba escondiendo
Para que no te encuentre jebu.
Yo te estaba cuidando bien.
Si te encontraba con sucio, yo te bañaba.
¡Mi hijita pobrecita, pobrecita!
¡Pobrecita hija mía!
Yo también moriré, hija mía.
El mismo camino pasaré.
¡Pobrecita hija mía!
¡Ojalá que yo también pronto muera!
¡Como tu, hija mía!
¡Qué dolor que tengo, hija mía!*

12. Procesos educativos

Como en la mayoría de los pueblos indígenas, entre los warao los padres son los principales educadores de sus hijos, junto a los hermanos y a la familia extendida, en este orden. Por ejemplo, la madre es quien ayuda al hijo o a la hija a caminar, pero toda la familia participa de esta labor formativa, levantando a los niños que todavía gatean y ayudándolos a moverse. Por otro lado, los niños aprenden a moverse en el espacio de la casa y de la plataforma palafítica mirando a los adultos e imitándolos, aunque es necesario corregirlos cuando se atreven a pasar por los bordes que dan al agua.

Cabe destacar que tanto las madres como los padres entrevistados, cuando hablan de la educación de los hijos, hacen permanente referencia a la madre como figuras centrales tanto para los niños como para las niñas. Aunque siempre es el padre quien asume el rol principal en la formación de los niños varones, continúa siendo la madre la referencia para el aprendizaje de la lengua y de las tradiciones culturales más importantes.

Cuando se habla de educación con los warao, se diferencian más o menos claramente dos ámbitos: el que atañe al comportamiento y el que atañe al trabajo. En el primer caso, es la madre la protagonista y quien aconseja a los hijos varones para que *«no pelee cuando juegue con los amigos... Le dice: véngase para acá, para la casa, no golpee a sus amigos; véngase para que no peleen»*. Un padre refuerza esta afirmación también con relación a las niñas: la madre *«dice, por lo menos para que vaya para la escuela, para que estudie, bueno. Entonces cuando esta aquí en la casa... lo manda... para que haga sus cosas, para que lave su ropa, para que cocine, eso dice»*. La afirmación común es que *«la enseñanza tradicional va por parte de la madre»*, como dijo un entrevistado, lo que indica claramente el reconocimiento de la importancia del saber femenino, aquí generalizado a toda la cultura warao.

En términos más generales, a niños y niñas se enseña el idioma warao de manera automática, siendo esta la lengua hablada cotidianamente por los padres. La reafirmación del valor del lengua propia es general, como puede verse en la siguiente declaración: *« nos gusta hablar warao porque... que aquí somos todos warao y con cualquiera aprende a hablar warao los niños»*. Sin embargo, se reconoce también la necesidad de aprendizaje del castellano, llegando las madres a aconsejar a los hijos ya crecidos que le enseñen a los más pequeños y, claramente, resaltando el papel de la escuela: *«nosotros siempre le hablamos puro warao, entonces ya los niños aprenden puro warao y después a veces van para la escuela y ahí aprenden, no mucho pues, poquito que aprenden el castellano»*.

Desde la más tierna edad, los padres se interesan en enseñar a nadar a los niños de ambos sexos y a maniobrar las curiaras en consideración del estilo de vida de los warao y su vivencia sobre el río. De cualquier manera, una vez que los niños hayan superado la etapa de los tres o cuatro años, las diferenciaciones entre niñas y niños se hacen sentir, particularmente por las órdenes que se le dan para ayudar a sus padres y, sobre todo, para diferenciar los saberes de los unos de los de los otros. De esta manera, a las niñas se le enseña *«a lavar los corotos, y se ponen a barrer a pasar el coletto en la casa, limpiar a fondo toda la casa, y la ropa también, que laven para que aprendan»*.

Siendo generalmente tarea femenina la preparación de la comida, la niña se adapta progresivamente a este rol, desde que juega a imitar la madre,

construyendo su pequeño fogón (*jeku*) y fingiendo a preparar pescado o tubérculos. De esta manera, cuando se le requerirá, construirá ella misma el fogón donde cocinara para su futura familia. Sin embargo, las niñas comienzan a cocinar la comida familiar desde muy jóvenes; siendo común ver una niña de nueve o diez años cocinar los frutos de su primera cosecha, lo que puede ser consumida por las mujeres de la familia que alaban el resultado y, claramente, no se ahorran los consejos.

A los trabajos domésticos se añaden también los oficios artesanales, hacia los seis o siete años, como la fabricación de cestas, chinchorros y vestiditos, siendo esta última tarea común en las casas warao, ya que son las mismas mujeres generalmente las que confeccionan su ropa. En el caso de cestería, algunos entrevistados indicaron que se trata de un trabajo femenino, aunque ahora, con la influencia de la escuela, donde se realiza este tipo de trabajo de manera indiferenciada, también los niños están aprendiendo.² De la misma manera, aunque se trata de pocas referencias, se afirma que a las mujeres hay que enseñarles a trenzar la cestería después que hayan tenido la primera menstruación. Sin embargo, la mayoría indicó que actualmente se comienza esta enseñanza desde antes de este acontecimiento. Es interesante anotar que los padres que llevan al mercado criollo sus productos artesanales, se llevan también los que realizan las niñas de la casa, generalmente de manera espontánea, lo que, como escriben Ayala Lafée y Wilbert, constituye «un incentivo al trabajo de sus hijas y de ayuda al presupuesto familiar» (Ayala Lafée y Wilbert, 2001: 90).

Considerando que algunas mujeres se especializan en algunos rubros artesanales, como cestas o chinchorro, de la misma manera que hay algunas mujeres expertas en el uso de yerbas curativas (*yarokotarotu*), es obvio que sus hijas tienen la posibilidad de seguir las en el aprendizaje de estos saberes, más que las niñas de otras familias. Sin embargo, puede también darse el caso de la hija de una tejedora que está más atraída por los saberes fitoterapéuticos y viceversa. Por lo cual la madre procurará buscar entre

² Ayala Lafée y Wilbert (2001) afirman que el trabajo de la cestería era «antiguamente» un trabajo masculino, sin embargo no aclaran la fuente de este dato. Si así fuera, en el caso de los hombres que ahora se dedican a la cestería, sería un «reactualización» cultural, aunque determinada sobre todo por el éxito de mercado que ésta tiene.

sus parientes y amigas otra mujer que puede realizar estas u otras aspiraciones de sus hijas (cf. Ayala Lafée y Wilbert, 2001: 95).

Tanto a las niñas como a los niños se les enseña a trabajar en el conuco, aunque de manera diferenciada, ya que se involucra a los niños en las tareas propias del hombre warao, como lo son tumbar los árboles y limpiar con el machete. A estas tareas masculinas, se añaden las de la pesca, como lo son pescar, construir curiaras y picar el pescado; así como las comerciales en los mercados criollos.

No hay explícita enseñanza sexual de los niños por parte de los padres, aunque sí es posible observar la presencia de chistes de este tipo entre los varones mayores de siete u ocho años, lo que manifiesta una probable transmisión horizontal de este saber, amén de la posibilidad de observar y escuchar los diálogos entre adultos. Sin embargo, las madres manifiestan que algo hay que decir a los niños una vez que crezcan, sobre todo en el caso de los varones, cuando comienzan a tener «noviecitas». Así, al muchacho se le advierte hacia los doce años debe ser cuidadoso porque “ya puedes hacer tu cosa, con las mujeres” y de no apresurarse ya que todavía no tiene trabajo propio y no puedes mantener una esposa; de la misma manera, se le aconseja de no tener más de una novia.

En el caso de las niñas, la enseñanza sexual parece no darse antes de la llegada de la primera menstruación. En este sentido, un entrevistado declara que «las niñas ya saben donde hay fiesta», lo que no podemos evidentemente generalizar, en falta de datos que nos indiquen si esta afirmación deriva de la cultura tradicional o se trata de una influencia criolla. Durante los rituales de paso de la niña se le dan indicaciones específicas por parte de otras mujeres adultas.

Para reafirmar la familiaridad que tienen los niños warao con los temas del sexo y de la pareja, es suficiente citar los juegos que niños de ambos sexos realizan desde la infancia, como el «juego de la familia» o, para las niñas, el «juego de mamá», donde reproducen los roles parentales incluyendo la procreación y crianza de los hijos. En este sentido, los adultos vigilan con atención los juegos de los grupos de niños mixtos, para evitar que estos se realicen fuera de las normas. Ayala Lafée y Wilbert (2001: 107-108) reportan la presencia en algunas comunidades de un «guardián de los

niños», función desempeñada por un adulto abuelo o tío abuelo, quien es encargado de esta tarea, particularmente en lo que se refiere a posibles actividades no permitidas a los niños. Ayala Lafée y Wilbert sugieren que no se trata de una función tradicional, aunque sí lo sería la del *iboma a yajorotu*, el guardián de las mujeres menstruantes, función que puede ser desempeñada también por un niño, ya que lo importante es que haya siempre un testigo de sus actividades durante la época «peligrosa» (cf. Ayala Lafée y Wilbert, 2001: 108; Barral, 2001: 147).

En lo que se refiere al comportamiento de los niños, durante los primeros años de vida, es sobre todo la madre quien corrige a los hijos y le enseña los «buenos modales». Sin embargo, al crecer, esta tarea se diferencia entre los niños y las niñas, ya que es el padre quien, mayormente, se interesa de inducir en los hijos varones un buen carácter y el respeto hacia los mayores.

Un aspecto importante de las enseñanzas tradicionales tiene que ver con el aprendizaje de los cantos, danzas y ritos. En el caso de los cantos, los warao cantan a menudo, tanto en situaciones rituales como durante el desempeño de las tareas cotidianas. Particularmente importante es el aprendizaje del *Najanamu*, las actividades rituales compuestas de cantos y danzas que constituyen las ceremonias del *jebu Araobo*, la ofrenda a los dioses (cf. Barral 2000: 326). De la misma manera, sobre todo a los niños varones, se les enseña a tocar algunos instrumentos musicales, los cuales incluyen varios tipos de flautas, maracas, tambores y el violín (*sekeseke*), de origen occidental, pero adaptado por los warao a su ceremonias religiosas, sobre todo el *najanamu*, la fiesta de recolección de la fécula del moriche (Wilbert, 1975: 189). Una danza donde se canta y se tocan algunos de los instrumentos citados es el *mare-mare*, de probable influencia de los indígenas kari'ña de la mesa de Guanipa, con quienes los warao han mantenido intensos contactos y conflictos desde la época colonial.

Todas estas actividades festivas son, en la percepción warao, también ceremonias que relacionan la gente con el mundo de los espíritus, no valiendo aquí las divisiones rígidas del mundo occidental entre rito, fiesta y juego. Por esto, los niños y niñas warao son integrados a las actividades espirituales del grupo de manera progresiva, a través de una vivencia que

tiene pocas prohibiciones y escasos impedimentos a la participación activa. En este contexto, es necesario también hacer referencia a los saberes chamánicos para los niños y fitoterapéuticos para las niñas. En ambos casos, los especialistas identifican a niños y niñas con características especiales o curiosidad particular hacia estas prácticas, los que pueden ser sus mismos hijos o de otras familias. A estos niños y niñas se les tendrá una atención especial en su formación, la que, en el caso particular de los niños, puede implicar ritos de iniciación, particularmente en el caso del *wisiratu sanuka*, el joven aprendiz de un *wisiratu*. (cf. Heinen, 1988: 668-669).

En el caso de la niña, hay que distinguir el conocimiento general que toda mujer necesita para curar a sus familiares, de aquel especializado de la *yarokotarotu*: en el primer caso, se trata de un aprendizaje familiar continuo, transmitido a través de la madre o la abuela, mientras que en el segundo, la niña aprende de una maestra, que puede o no ser la madre, como dijimos anteriormente. Se trata de un saber bastante complejo, ya que implica no sólo el conocimiento de las plantas y su funciones curativas, sino también de cuál parte de la planta se puede o no utilizar, los días en que se puede cosechar, la utilidad o no de mezclar plantas diferentes y hasta el olor que tienen, ya que algunos olores son productores de enfermedad mientras que otros son considerados sanadores. Es importante resaltar que, también en este caso, las niñas juegan desde temprana edad a curar sus hermanitos con yerbas que han visto utilizar a la madre.

A la realidad de estas enseñanzas tradicionales, se han sobrepuesto los saberes occidentales, sobre todo los religiosos, impuestos por los misioneros capuchinos quienes, hasta no hace mucho consideraban que las «supersticiones» warao debían ser extirpadas. Esta acción, intensa y continuada durante todo el siglo XX, ha producido cambios culturales relativamente fuertes, sobre todo en aquellas comunidades donde los misioneros se han asentado permanentemente. La acción misionera, muy certeramente para sus fines, se ha dirigido primordialmente a los niños, convencidos de que son ellos los sujetos más moldeables, llegando a crear internados para recluirllos y adoctrinarlos. De esta manera, por ejemplo, el bautizo se ha constituido como ritual común y pedido por los mismos warao, de la misma manera que las madres warao no tiene problemas en enviar donde las monjas y curas a sus hijos e hijas pequeños a aprender a

rezar y la misa. Sin embargo, las nuevas concepciones religiosas no parecen afectar muy profundamente la vivencia tradicional de los warao.

Un poco más compleja es la situación de la enseñanza escolar, la que es fuertemente valorizada en el contacto con el mercado criollo y, en general, con la sociedad nacional. De esta manera, en muchas comunidades hay «Multihogares de cuidado diario», preescolares y escuela de primer grado, que los niños frecuentan desde los dos años de edad todos los días, frecuencia incentivada también por los programas de alimentación escolar, que incluye desayuno, almuerzo y merienda, con leche, arepitas, sopa, pescado y hasta carne.

Los «Multihogares de cuidado diario» pueden ser frecuentados por los niños desde temprana edad y hasta los cuatro o cinco años. La responsabilidad del cuidado diario generalmente es de algunas madres cuidadoras de la misma comunidad, contratadas para este fin y a quienes se le ha dictado una serie de talleres sobre nutrición y tratamiento de la infancia, siendo además ellas mismas las que compran la comida y atienden a los niños, gracias a la financiación gubernamental. Muchos de los niños van por sus propios medios a la «escuela», después de bañarse en el caño. En el hogar les enseñan canciones y cuentos, en muchos casos solamente en castellano y con contenidos criollos, y la mayoría de los juguetes no son de origen indígena, como muñecas, peluches, juguetes plásticos, carritos y tacos de colores, entre otros. No hay programa explícito que prevé un rubro sobre cultura warao, aunque las maestras y los niños hablan warao entre ellos.

El caso de los preescolares es muy parecido al de los multihogares, aunque el programa prevé el aprendizaje de algunos elementos de la lengua como el alfabeto y algunos ejercicios de lectura. En este momento hay preescolares solamente en algunas comunidades, siendo variable su activación, dependiendo de la disponibilidad financiera y de la demanda local. Teóricamente, los encargados tienen un cierto grado de instrucción, por ejemplo el bachillerato completo, aunque esto no siempre se cumple. Es importante resaltar que no hay programas específicos de refuerzo de la cultura tradicional, derivado probablemente de la escasa presencia de formas organizativas étnicas sobre base regional que, como en otras regiones del

país, podrían presionar para que se introduzcan elementos indígenas en estos lugares de transmisión del saber.

No es muy diferente la situación de la escuela primaria, disponible en gran parte de las comunidades, aunque a veces solamente como multiclases de los primeros grados. La diferencia estriba propiamente en la penetración de la institución, como es el caso, por ejemplo, de la comunidad del Moriche, que presta servicio desde el preescolar hasta sexto grado, mientras que el resto del ciclo básico y el diversificado se pueden completar solamente en Tucupita o en el internado de la Escuela Técnica Agraria (ETA), regentada por los misioneros. En 2003, en esta escuela trabajaban catorce maestros y maestras, más el personal administrativo, todos criollos y residentes en Tucupita. Entre estos, se destaca una única presencia warao, una maestra, quien claramente no puede llevar adelante ningún plan de enseñanza bilingüe intercultural, aun si lo quisiera, sumergida como está en un ambiente criollo, tendencialmente refractario a la cultura warao local. A veces se organizan «actos folklóricos» organizados por los mismos maestros, que incluyen cantos y danzas warao.

En general, en cuanto a la educación escolar de los diferentes niveles, la problemática que se presenta atañe a la falta de capacitación escolar de los maestros indígenas y, en consecuencia, su número es poco, lo que favorece que gran parte de los que trabajan actualmente en las escuelas warao sean maestros criollos que ni siquiera dominan el idioma. Por otro lado, la no coincidencia de los programas oficiales con la realidad social warao va en detrimento de la cultura warao, imponiéndole modelos sociales ajenos. Además, la infraestructura de muchas de las escuelas, sobre todo la de las de los caños y del Bajo Delta, son poco coherentes con el ambiente local, construidas con paredes de concreto y techo de zinc, además contando con un solo espacio donde se imparten al mismo tiempo las enseñanzas a niños de diferentes grados, dándose casos, como indicó una de las entrevistadas, que en un mismo salón se les da clase a los de preescolar, cuarto y sexto grado.

Sin embargo, los padres entrevistados tienen una buena opinión sobre la enseñanza criolla que se imparte en la escuela, afirmando que es necesaria para saber leer y escribir y ser más «educado», privando también el hecho que en la escuela se da de comer a los alumnos, hecho éste citado

frecuentemente por casi todos los entrevistados. Por otro lado, los niños y niñas manifiestan que van a la escuela voluntariamente, aunque la deserción escolar es relativamente alta, sobre todo cuando los niños y niñas llegan a los nueve o diez años, edad en la cual ya se han integrado al mundo del trabajo con sus familiares o, sobre todo en el caso de las niñas, han tenido su primera menstruación.

Es importante resaltar que, en este momento, hay otras actividades escolares, dirigidas a los niños, diferentes de las realizadas en las instituciones estatales. Ya citamos el caso de la Escuela Técnica Salesiana, con su internado, a la cual se añade el Centro Intercultural Bilingüe Warao en Moaina, de los mismos salesianos. Hasta hay una experiencia de escuela para niños warao impulsada por el Campamento Turístico Orinoco Delta Lodge y la operadora de turismo Skylimit, que reciben dinero de los turistas internacionales que quieren colaborar con el proyecto. Sobre los contenidos programáticos de esta escuela poco se sabe, a parte la genérica afirmación de los mismos organizadores, la que se comenta por sí misma:

«Orinoco Delta Lodge, en conjunto con la operadora de turismo Skylimit, ha unido esfuerzos para educar a los niños de la etnia Warao que viven en la zona remota del río Orinoco. El desarrollo de nuestra civilización, no puede ser detenido, como tampoco la invasión de nuestro estilo de vida en la cultura y costumbre de los indios Waraos. Por esto consideramos importante brindar educación básica a los niños y jóvenes de esta comunidad. Es nuestro propósito entrenarlos en el uso correcto del idioma español, lectura, escritura, cultura en general e incluso conceptos ecológicos y prácticos para mejorar su calidad de vida en forma cotidiana» (<http://www.orinocodelta.com/spanish/warao.htm>).

Junto a esta influencia de agencias aculturadoras nacionales e internacionales hay que hacer una necesaria referencia a la influencia que pueden ejercer en la socialización de los niños warao los medios de comunicación de masa. No hay muchos aparatos de radio entre los warao, mientras que sí existen televisores en varias casas donde hay electricidad, directa o con motor. Se trata de servicios vía satelital, como Direct TV, con pago mensual, lo que implica que cuando no se paga no se ve, aun hay algunas familias que poseen VHS y pueden allí ver películas alquiladas en Tucupita. Los niños de la casa, más otros parientes o amigos, se reúnen a

menudo por las tardes frente al televisor, atraídos por las comiquitas y las películas. Tanto los niños como las niñas están atraídos por los programas de comiquitas, aunque es frecuente ver niñas con sus madres viendo telenovelas. Los programas que más interesan a los niños varones son los animados como *Power Rangers* y *Dragon Ball* y, en general, las películas de artes marciales. Para este último caso, hay niños que hasta coleccionan recortes de periódico o verdaderas revistas de artes marciales. La mayoría de estos programas son de factura norteamericana, aunque hay también aficionados a *Chapulín Colorado*, un programa mexicano para niños.

Cuánto todo esto influencia la cultura local y, más aún, el imaginario de los niños warao no es posible afirmarlo en el estado actual de la investigación, siendo necesarias indagaciones específicas con el uso de instrumentos psicológicos. Sin embargo, hay suficientes elementos para inferir que, en las comunidades donde la presencia foránea, tanto de agencia religiosa, turística o medios televisivos es consistente, los niños y niñas están mezclando figuras míticas tradicionales con las foráneas, desde Cristo hasta el Zorro, que un niño asoció a uno de los investigadores por llevar pelo negro largo (observación de una niña de cuatro o cinco años), lo mismo pasó con un niño de once años, aunque esta vez la asociación se hizo con un personaje de aventuras de *karate*, presente en la revista *Cinturón negro*, de la cual el niño tenía una copia.

Una confirmación de la influencia de los medios de comunicación de masas sobre el imaginario de los niños, la tenemos en el relato de una señora quien, describiendo la atracción de sus nietos por la televisión, a quienes les prohibió verla después de las nueve de la noche, cita el caso de una de sus nietas que «a veces tiene pesadillas por ver la televisión», llegando hasta a pararse dormida de noche.

Frente al fenómeno de la televisión, aparte de la obvia atracción que ejerce sobre los adultos, parece haber suficiente conciencia que puede hacer «daño a los niños», de allí que, por ejemplo, se intenta prohibir ver telenovelas. En general, el miedo de algunos padres es que lo que se ve en la televisión está en franca contradicción con la cultura warao tradicional, tanto que son suficientemente claros en detectar que «allí aprenden cosas malas. Ahora se meten en las casa a robar cuando uno no está».

13. Actividades laborales

La integración de los niños y de las niñas warao a las actividades de los adultos es progresiva, siendo la imitación, el juego y las enseñanzas explícitas de los padres sus eslabones principales. Esta integración se realiza sin traumas, ya que no hay una división neta entre actividades de trabajo y actividades diarias de otro tipo, tanto que en warao «trabajo» y «día» pueden ser dichos con un mismo término *yaota*, contracción de *yaota a ya*, «día de trabajo», actualmente «día de la semana» (cf. Barral, 2000: 485). Que los niños imitan a los padres es evidente por el tipo de juegos que realizan, como los que ya hemos reseñado. En este sentido, vale repetir que, a parte de los juegos no diferenciados por género en la primera infancia, ya los niños de tres o cuatro años se dedican fundamentalmente a juegos caracterizados por las actividades masculinas o femeninas de los adultos, sobre todo, pescar y cazar para los niños y preparar comida y trenzar cestas, para las niñas. Así, Ponte nos describe la progresiva inserción de los niños en las tareas del río que vale como modelo para el resto de las actividades laborales warao:

«La enculturación del Warao en los labores de pesca comienza a muy temprana edad. En una primera fase se lleva acabo a través de la información oral de cuentos y relatos, donde los hombres mayores expresan las condiciones bajo las cuales se realiza la pesca, narran las faenas en sí, con sus detalles de sitio, riesgos, modos (arte, carnada, hora, momento), comentan anécdotas particulares de cada faena y los logros y fracasos de la misma. En una segunda fase cognoscitiva, casi simultáneamente se va adquiriendo la información sobre el recurso (nombres de los peces y dónde se los encuentra) y las diferentes técnicas que se pueden utilizar para pescar, así como la fabricación de las mismas. La tercera fase es la pragmática, cuando se lleva a ensayo todo lo aprendido. Esta fase puede comenzar a muy temprana edad, practicando los métodos más sencillos (como puede ser el uso de la vara de pesca, el guaral sobre le mismo muelle de su casa) y continuar por varios años, durante los cuales se realizan las faenas conjunta con los padres, primero observando y poco a poco interviniendo hasta hacerse totalmente participativo. Antes de que el joven tenga su propio núcleo familiar lejos de los padres, generalmente ya ha desempeñado faenas autónomas, llevando el producto de su pesca a la familia, en aquellos días en que el padre no las efectúa» (Ponte, 1994.96: 40).

Es importante resaltar que los niños comienzan a acompañar a los padres a pescar desde la edad de cinco o seis años, lo que implica muchas veces salir de mañana temprano y no regresar por lo menos hasta mediodía. De esta manera los niños aprenden las técnicas laborales de los padres, mientras se alejan progresivamente de la dependencia de la madre.

Por su parte, las niñas se quedan gran parte del tiempo ayudando la madre en las actividades de la casa, aprendiendo a cocinar, lavar la ropa en el río y asistir a los hermanos menores, además de ayudar a la madre en el trabajo del conuco: «*sale con la mamá a arrancar ocumo, a pescar o, sino, a sacar yuruma. Saca yuruma, entonces y desde ahí ya los niños van copiando a la mamá, al papá, bueno, acostumbrando se van como el papá y ya ellos ahí aprenden a hacer sus cosas*». La referencia a la pesca tiene que ver con el hecho de que también las mujeres pueden ayudar a pescar, aunque generalmente este es un oficio de varones. En este sentido, también los niños siguen a la madre en el conuco, donde la ayudan con trabajos no pesados, como desherbar: «*Yo salgo para el conuco. Yo le digo, agarra el machete vaya a limpiar monte, y lo limpia*». De la misma manera, a veces también a los niños varones se les encomiendan tareas que generalmente son específicas del género femenino, como ir a lavar ropa en el río, aunque al crecer ya no realizan estas tareas.

En lo que se refiere los trabajos artesanales, las niñas de cinco o seis años ayudan también a tejer los chinchorros y trenzar cestas. A veces, para ejercitarse tejen pequeños chinchorros para las muñecas. La cestería es un trabajo realizado por hombres y mujeres, aunque se afirma que antiguamente solamente los hombres la realizaban (cf. Ayala Lafée y Wilbert, 2001: 94), de allí que los niños varones se integran tempranamente a esta tarea, colaboran en la realización de productos para la comercialización en los mercados o tiendas de Tucupita.

Tanto para los niños como para las niñas que llegan a la edad de nueve o diez años la integración al mundo del trabajo adulto es casi del todo completada, aunque es a los doce o trece años que esta se cumple cabalmente. A esta edad ya los varones pueden quedarse «en el monte» solos para realizar sus tareas, aunque el padre continúa supervisando el trabajo, por lo menos hasta que ellos tengan un conuco propio o una curiara para ir a pescar por su cuenta.

Es importante también citar el aprendizaje de las prácticas curativas: las niñas aprenden muy tempranamente con la madre o la abuela a reconocer las plantas para curar a su familia. Esta enseñanza puede especializarse cuando la niña demuestra actitudes y curiosidad hacia este aspecto de la vida warao, hasta volverse experta, lo que le permitirá desempeñar un rol importante en la comunidad. De la misma manera, también los niños aprenden las prácticas curativas más simples, aunque algunos de ellos pueden expresar aptitudes que llaman la atención de los *wisiratu*, quienes pueden elegirlo para que se entrene en el este rol. En este caso, sin embargo, no se trata simplemente de un aprendizaje de conocimientos, sino que hay que entrenarse y, sobre todo, aprender técnicas especiales que les permitirán comunicarse con los espíritus, lo que implica también pruebas y rituales de paso.

Finalmente, es importante referirse a los trabajos infantiles remunerados con dinero: en el caso de los trabajos artesanales, los niños colaboran pero evidentemente es la familia en general quien recibe el dinero recabado de la venta de objetos. Sin embargo, ya a los doce o trece años pueden elaborar algún objeto artesanal, como cestas o miniaturas de animales en balsa, que venden con el padre al mercado de Tucupita. Otra actividad que realizan los niños para conseguir dinero, es intercambiando aluminio. Por ejemplo, en el caso de la comunidad del Moriche el comprador de aluminio llega en una camioneta, la cual esta provista de una balanza, donde se pesa las latas o pedazos de metal que los niños y las mujeres han recolectado. Esto se ve también en otras comunidades más alejadas de Tucupita, donde los niños a menudo recolectan las latas de la cerveza o de los refrescos, siempre con el fin de venderlas.

14. Participación en actividades sociales

La vida de los niños, una vez que aprenden a caminar y adquieren bastante seguridad para aventurarse solos fuera de la casa, tiene lugar en gran parte en la calles o en los espacios abiertos y pasarelas de los palafitos. Además está decir que lo mismo pasa con el agua una vez que aprenden a nadar y han adquirido seguridad en el medio fluvial. Esto implica el desarrollo de relaciones fuera de la familia, con amigos de la misma edad y con los mismos adultos.

La asistencia a la escuela ha cambiado un poco ese ritmo de vida, ya que muchos niños frecuentan a temprana edad el preescolar, donde lo hay, y la escuela, presente en casi todas las comunidades. De esta manera, los niños se integran a un espacio de transmisión del saber diferente del de la casa, donde conviven con otros niños y unos adultos, los maestros y maestras, que se vuelven para los niños un polo de autoridad. Es importante resaltar que la frecuentación de la escuela está también incentivada por el hecho de que allí se les da a comer, aunque no siempre hay abastecimiento para dar desayuno y almuerzo.

Los niños participan en las grandes ceremonias rituales de las comunidades warao, las que generalmente tienen que ver con los espíritus del río. En estos casos pueden desempeñarse como espectadores, aunque una vez alcanzada la pubertad comienzan a tener en ellas un papel más activo. Sin embargo, hay ceremonias y eventos donde los niños no pueden estar presentes, como es el caso de los partos o de las ceremonias curativas de los *wisiratu*, aunque puede haber excepciones en este último caso.

A contrario, en el caso de las ceremonias religiosas de origen occidental los niños y las niñas participan completamente, como es el caso de la misa u otro ritual que las monjas ofician. De hecho, además del caso de los internados, los misioneros se han dedicado históricamente más a este sector de la población, considerando que se trata de una edad en la que es posible convencer con mayor facilidad de convertirse a su religión.

Para concluir, es importante citar el hecho de que en las comunidades más cercanas a Tucupita los fines de semana hay hombres que beben alcohol en grupo y hasta borrachos deambulando por las calles, sobre todo de tarde y noche. Los niños y niñas asisten a estos eventos ya que se desarrollan en el mismo espacio comunitario donde ellos normalmente juegan, de allí que las madres intentan tener en casa a sus hijos bien temprano, sobre todo las niñas que pueden ser molestadas por los hombres ebrios.

15. El fin de la infancia

El fin de la infancia no está marcado rígidamente entre los warao, ya que tiene que ver, en general, con vivir en la casa, es decir, como dice un padre de su hija, «*mientras está con nosotros estamos respondiendo por ella*»; u

otro: «Bueno, cuando ya se consigue a su hombre, es cuando ya se van de aquí». Aunque de manera un poco menos tajante, el momento de juntarse con una pareja vale también para los muchachos para ser considerados adultos, sin embargo, para los varones parece privar al mismo tiempo, y tal vez más, el hecho de que pueden valerse por sí mismos, lo que es referido fundamentalmente a sus actividades laborales y a la destreza adquirida en la pesca y tener conuco propio. Así, para los niños, se indica a edad de trece o catorce años como ingreso en la edad adulta, sin transiciones particulares o rituales específicos, aunque marcado por signos masculinos, como usar correa y zapatos, lo que indicó un entrevistado. Véase también la siguiente declaración de una señora: «Las muchachas cuando son señoritas y que se les manda a cocinar si no cocinan se les regaña, y a los muchachos, cuando los muchachos están grandecitos, se le manda a buscar comida, a pescar, ya tu eres grande, tienes que buscar todo lo posible comida».

La habilidad laboral como marca diferenciadora vale también para las niñas, particularmente el trabajo en casa, como cocinar y confeccionar su ropa y, sobre todo, saber tejer sola un chinchorro. Agrega la misma entrevistada: «... Cuando esté señorita, cuando esté una niña grandecita, o ya desarrollada, una señorita, por lo menos y que le dicen ya tu estas grande anda a tejer cabuya, anda hacer tu chinchorro, para que tu misma tengas tu chinchorro».

Por otro lado, profundizando un poco, se percibe que para los warao hay dos fases diferentes de crecimiento de los niños y de las niñas, aunque un poco diferenciadas por la edad: las niñas de seis a once o doce años son llamadas *hanibaka* y los niños *nobotoida* o *niboro*, mientras que, dejada esta edad, hacia los once o doce años y hasta los quince, el nombre es *iboma* para la muchacha y *neburatu* para el muchacho. Traduciendo estos términos en castellano, un señor nos dice: «Se es niño como hasta los diez años, hombre de los diez y siete o dieciocho, mujer a los doce, y muchacho en los diez y dieciséis». De esta manera, podemos decir que es hacia los once o doce años que los individuos ya no son considerados niños y niñas, pero no son todavía adultos, es decir, hay una etapa intermedia de transición, aunque no sea muy fija, interviniendo como marcadores uno cambios biológicos importantes.

En el caso del niño, los signos biológicos que indican el cambio son el crecimiento físico en general y, particularmente, el crecimiento del vello, tanto que según Ángel Turrado Moreno (1945: 271), los padres exclaman «gozosos»: «*Guata a jiji ja, dijana nibora, dijiana neburatu*» (Tiene vello, ya es hombre, ya es joven). Aunque desde mitad del siglo pasado muchos cambios se han producido en la sociedad warao, este marcador de edad continúa funcionando, también porqué, de alguna manera, lo mismo pasa en la sociedad criolla. De la misma manera, el cambio definitivo está representado por el hecho que el joven se va a vivir con una pareja.

Para las niñas, la señal del fin de la infancia es más marcada que en los niños, y está constituida por la llegada de las menstruaciones, que define umbral claramente definido, por lo menos potencialmente, ya que este evento biológico es considerado como la condición necesaria para la entrada en la edad adulta. Pero esta entrada se cumplirá cabalmente al momento de emparejarse con un muchacho y engendrar el primer hijo. La edad indicada por los entrevistados para la llegada de las menstruaciones puede variar entre los 11 y los 13 años, lo que comporta una serie de peligros, ya que la masa de *yuruma* (fécula) que ella prepara puede enfermar a los demás, sobre todo a los niños, aunque el temor mayor tiene a que ver con su baño diario en el río, donde la sangre menstrual es peligrosa (*habu*), ya que puede atraer a los *nabarao*, espíritus que viven bajo el agua y quienes pueden robarse a las mujeres warao para llevárselas debajo del río y hasta hacer peligrar las casas, rompiendo los pilones (cf. Suárez, 1968): 208).

Las muchachas warao que llegan a esta etapa de su vida, son sometidas a un ritual complejo de paso, que incluye la reclusión y el raspado de los cabellos. Sin embargo, en las comunidades más aculturadas, las ceremonias de la primera menstruación están un poco en desuso. Como dice un entrevistado, «*Cuando le viene la regla, anteriormente se les apartaba, ahora que se agarró la civilización... no se les corta el cabello*». El ritual tradicional se realizaba de la siguiente manera: cuando la niña tiene la primera menstruación, se aísla en una casita especial o en un pequeño cuarto de la casa. Mientras tanto, han sido nombrados un hombre (*hotuarima*) y una mujer (*hotuarani*), sin parentesco con ella, como oficiantes del rito, quienes la sacan de la choza de reclusión mientras esta se cubre los ojos, y le dan el baño ritual con agua del río, sentada en un banco de madera preparado

para este fin, donde se le corta el pelo. Este no debe caer el piso y, por esto, es recogido por la *hotuarani*, mientras que la cabeza rapada se le embadurna con onoto rojo. Un poco de sangre menstrual es mezclada con fécula de moriche y la muchacha y su madre elaboran con ella unas tortas que venden a la gente del pueblo y la ganancia es utilizada para comprar collares y ropa para la muchacha.

No hay particulares prescripciones alimenticias, aunque en una comunidad se indicó que es mejor no comer cambur ni nada ácido, ya que puede producirle una hemorragia. Durante el periodo de reclusión, la madre se encarga de enseñarle como utilizar los trapos para contener la sangre menstrual, junto a consejos sobre su vida futura. Importante la prescripción de no «rascarse con las uñas» sino con una varilla, ya que le saldrán canas desde muy joven.

Como ya se dijo, no hay rituales especiales para los muchachos que se acercan a la edad adulta, aunque todos indican que el proceso es evidente ya que «les gusta vestirse con blue jeans, camisa», en verdad lo mismo que las niñas, quienes siguen la moda de la mujeres adultas de la comunidad, a veces influenciadas por algunas telenovelas.

En general, los adultos miran mucho la manera de comportarse de los muchachos y de las muchachas cuando, como dijo una entrevistada, *«el niño ya deja de pensar como el pensamiento de niño para ser adulto, y es que a los quince años ya piensa como adulto, y las hembras también»*. Ha llegado para ellos la época de poder salir de noche, buscarse pareja y, a menudo, casarse, incluyendo los casos de muchachos de trece o catorce años que se van a vivir con mujeres adultas, lo que no es mal visto entre los warao.

Bibliografía consultada

- Amodio, E. (1997): *La artesanía indígena en Venezuela*. Caracas: Dirección Nacional de Artesanías, CONAC.
- Anónimo (1980): «¿Quiénes son los guarao?». En *Voz Indígena Internacional*, 2 (6): 42-43. S/l.
- Ayala, C. y W. Werner (2001): *Hijas de la luna: Enculturación femenina entre los waraos*. Caracas: Fundación la Salle.
- Barral, B (2000): *Diccionario warao-castellano, castellano-warao*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Barral, B. (1981): *La música teúrico-mágica de los indios Guaraos*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Escalante, B. (1990): *Los warao. Los dueños de la curiara*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Heinen, D. (1988): «Los Waraos». En J. Lizot (ed.), *Los aborígenes de Venezuela*. Tomo III, pp. 585-689. Caracas: Fundación La Salle.
- Heinen, D. (1980): «Los warao: Usos y costumbres». En *Voz Indígena*, III (13): 23-25.
- Heinen, D. (1980): *Aportes para una etnografía warao*. Caracas: Instituto Caribe de Antropología y Sociología.
- Heinen, D. y G. Salas (1977): «Demografía de los indígenas warao». En *Antropológica*, 46-48: 45-70. Caracas.
- Instituto Nacional de Estadística, (2002): *XIII Censo General de Población y Vivienda 2001. Primeros Resultados*. Caracas: Instituto Nacional de Estadística.
- Lavandero, J. (1989): «Los Guarao». En *Venezuela Misionera*, 552: 165-175. Caracas.
- Lavandero, J. (1996): «Los Guarao». En A. Setién y otros, *Etnias indígenas de Venezuela. Semilla primigenia de nuestra raza*. Caracas: San Pablo.
- Lizarralde, R. (1956): «Etnografía (warao)». En AA.VV., *Los guaraos del Delta Amacuro*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- López Maya, L. (1978): «¿Cómo trabajan los Warao?». En *Entonces*, 1: 24-31. Caracas.
- Mosonyi E. y J. Mosonyi (eds.) (2000): *Manual de lenguas indígenas de Venezuela*. Tomo I. Caracas: Fundación Bigott.
- Mosonyi, E. (1984): «La sexualidad indígena vista a través de dos culturas waraos y guahibos». En *Boletín Americanista*, XXVI (34): 179-189.
- OCEI - Oficina Central de Estadística e Informática (1993-1994): *Censo Indígena de Venezuela 1992*. Caracas: Presidencia de la República.

- Peñalver, H. (1975): *La mujer indígena: su integración al desarrollo del país sin menoscabo de sus valores étnicos*. Valencia: Secretaria de Educación y Cultura del Estado Carabobo.
- Ponte, V. (1994): «El arte de pescar: un debate entre el conocimiento, la destreza y la suerte según los waraos del delta del río Orinoco, Venezuela». En *Antropológica*, 81: 37-49. Caracas.
- Schad, W. (1955-1957): «Apuntes sobre los guarao». En *Boletín Indigenista Venezolano*, I (3): 399-422, Caracas.
- Suárez, M. (1968): *Los warao, indígenas del delta del Orinoco*. Caracas: Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas.
- Suárez, M^a (1968): *Los Waraos*. Caracas: Instituto de Investigaciones Científicas.
- Sujo Volsky, J. (1985): «Artesanía Warao». En *Artesanía y folklore de Venezuela*, IX (52): 22-24. Caracas.
- Turrado Moreno, M. (1945): *Etnografía de los indios Guaraúnos*. Caracas: Litografía Vargas.
- Urbina, L. y D. Heinen (1982): «Ecología, organización social y distribución espacial: estudio de caso de dos poblaciones indígenas: Pemón y Warao». En *Antropológica*, 57: 25-54, Caracas.
- Wilbert, J. (1963): «Vestidos y adornos de los indios warao». En *Antropológica*, 12: 6-26, Caracas.
- Wilbert, J. (1975): *Warao basketry: form and function*. Los Ángeles: University of California.
- Zabaleta, M. (1987): *Del Caño a la Ciudad*. Caracas: Tesis de grado, Escuela de Antropología. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

-8-

**Pautas de crianza, culturas indígenas
e identidad étnica**
(Una mirada transversal)

Introducción

La investigación sobre las pautas de crianza de los pueblos indígenas de Venezuela se ha desarrollado a partir de dos intereses correlacionados: la reproducción del saber cultural indígena y la construcción primaria de la identidad en su fase formativa en los primeros años de vida de los individuos. A lo largo de nuestro recorrido hemos visto como las pautas de crianza indígenas de los pueblos que hemos tomado en consideración se encuentran en tensión constante entre la reproducción de los sistemas tradicionales y la asimilación de elementos culturales foráneos. Por esto, la necesidad de preguntarse (a) cuál es el grado de superposición, mezcla o síntesis alcanzado y (b) que implica esta transformación, según los diferentes grados, para la cultura de cada pueblo y, sobre todo, para la construcción de identidad de sus miembros.

El interés hacia identidad y cultura deriva fundamentalmente de la constatación de que no es posible tener una vida digna si la cultura del grupo de pertenencia tiene un alto grado de fragmentación y, por el otro, es precisamente la identidad, en su forma étnica, la que permite la integración armónica en el grupo social y la relación con otros grupos, sociales o étnicos. Como consecuencia de estos procesos, también otros ámbitos específicos de la vivencia social resultan afectados cuando la sociedad no encuentra la manera de resolver el problema de la fragmentación cultural, sobre todo por el hecho de que es esta condición la que facilita la penetración de formas y contenidos ajenos, produciendo grados diferentes de transculturación. Así, teniendo a los niños y niñas como sujetos principales de nuestro interés, a quienes consideramos el centro medular de la reproducción de cada cultura, ya que en ellos radica la posibilidad

real de tener continuidad histórica, es a toda la cultura de cada pueblo investigado que hay que mirar, ya que cada sociedad produce sistemas articulados donde la puesta en crisis de un ámbito afecta también a otros ámbitos, de la misma manera que el cambio cultural de un aspecto particular de la cultura tradicional, afecta en menor o mayor medida también a los otros ámbitos.

Por todo esto, se trata ahora de recuperar algunos de los presupuestos teóricos reportados al comienzo de nuestro trabajo, para analizar comparativamente los datos recopilados, en el intento de individualizar cuales son los ámbitos de la vivencia psicológica y cultural más afectados e intentar divisar las direcciones del cambio en las pautas de crianza y cuáles pueden ser las consecuencias de medio o largo alcance.

1. El contexto actual de las pautas indígenas de crianza

Antes de analizar algunos de los temas tratados en cada capítulo anterior, vale la pena delinear cual es el contexto de realización de las pautas de crianza entre los pueblos indígenas investigados. Esta reconstrucción mínima de contexto es necesaria para calibrar la fuerza tanto de la persistencia cultural como del cambio.

Primeramente, se trata de aclarar las trampas de la terminología, en la cual también nosotros hemos caído, que nos parece estar connotada de manera etnocéntrica. Se trata del término «tradicional», implícitamente contrapuesto a «contemporáneo» o, peor, a «moderno». En este sentido, definir «tradicionales» a las culturas indígenas implica colocarlas en una *continuum* evolucionista en consideración y frente a las culturas de origen occidental, las que serían «contemporáneas». Esta categorización deriva del uso ideológico de la oposición tradicional/moderno utilizada en el contexto interno de las sociedades occidentales del presente, que se contraponen a su mismo pasado, tildándolo de «tradicional». Así, los «campesinos» occidentales serían «tradicionales», frente a los ciudadanos urbanos que, en este sentido, serían «modernos». De esta manera, considerar «tradicionales» a las sociedades indígenas implica colocarlas en un estadio evolutivo anterior al de las sociedades del Occidente que, en nuestro caso, serían las conformadas por los criollos no-indígenas. Es evidente que, así,

se reproponen viejas categorizaciones coloniales, substituyendo a la oposición salvaje/civilizado, la de tradicional/moderno, donde el indígena, entre salvaje y tradicional, termina caracterizado como «primitivo».

Que en esta trampa racista caigan los individuos de grupos no indígenas, construyendo así su identidad positiva a través de la negación de valor del *otro*, resulta comprensible, aunque no justificable. Más grave nos parece el hecho que en esta trampa etnocéntrica caigan también funcionarios de gobierno, expertos de instituciones privadas y los mismos antropólogos, aunque cuando expresan sensibilidad hacia la precaria situación actual de los pueblos indígenas y pretenden contribuir a su superación.

En este sentido, a lo largo de nuestra experiencia en el estudio de las pautas de crianza, nos hemos percatado que el uso del término «tradicional» nos ha servido de *comodín* para indicar los elementos culturales propios de cada grupo que, sin embargo, no contraponíamos a «contemporáneo», sino a «criollo». Aun así, esto no justifica completamente su uso, ya que (a) el valor de la contraposición tradicional/contemporáneo puede valer en el contexto interno de una sociedad, es decir, cuando los mismos actores sociales definen algunos elementos de su cultura como válidos en el presente y otros como no utilizables o, mejor, no aptos para la resolución de problemas actuales; y (b) su utilización en la relación entre sociedades diferentes implica una reafirmación de superioridad sin bases reales, ya que los elementos que sirven a la comparación son elegidos de antemano por la sociedad occidental, sin que haya mediación previa entre las partes en confrontación.

Por todo esto, las culturas indígenas no son «tradicionales» sino que viven su temporalidad y actualidad como cualquier otra sociedad del planeta, incluyendo las de origen occidental. Con esto no estamos escamoteando, como hacen algunos indigenistas, el hecho de que también las culturas indígenas cambian, siendo que hay elementos culturales más idóneos que otros para resolver los problemas que se presenten en el día a día de cada comunidad. Los cambios pueden ser producidos tanto desde adentro, en el esfuerzo creativo que cada sociedad hace para renovarse y mantener su dinamismo, como por la introducción de elementos foráneos, tanto bajo la forma de apropiación como de la imposición, para utilizar los términos propuestos por Bonfil Batalla (1989).

Estos nuevos elementos pueden integrarse más o menos armónicamente a los de la cultura local, siempre y cuando se le encuentre sentido y su integración resuelve un problema, aunque se trata de un proceso de larga duración y solamente el tiempo puede decidir si la nueva integración redundará en algo positivo o negativo para las culturas indígenas. En este sentido, la utilización del término «tradicional» puede plantearse, pero solamente en el contexto interno de cada grupo y no frente a culturas diferentes. Así, entre dos elementos culturales presentes en un grupo, se podría definir, con relación a su puesta en práctica actual, que un elemento es más tradicional que otro, no importando su origen (interna o externa), es decir, ya no tiene la misma fuerza que antes.

Todos estos procesos nos llevan a concluir que no existen culturas *puras*, sino que todas, a lo largo de su historia, se han entremezclado con otras producidas por las sociedades con las cuales sus productores han tenido contacto permanente, sobre todo dentro de los sistemas de intercambio regionales que históricamente se han conformado en las diferentes áreas indígenas del Continente. Por esto, por ejemplo, encontramos elementos culturales comunes, aunque adaptados y caracterizado por cada grupo étnico, entre los pueblos indígenas del Amazonas, ya que los intercambios históricos han permitido que las culturas locales desarrollaran un alto grado de permeabilidad, lo que ha generado un común horizonte cultural que las hace coherentes entre ellas. Estas relaciones no siempre han sido pacíficas, habiendo existido y existiendo todavía conflictos, pero se han dado siempre a través de un «lenguaje cultural» común, lo que ha permitido tanto la comunicación como la resolución de los conflictos, sin que el «otro» desapareciera o se transformara en el «nosotros» por asimilación más o menos compulsiva.

La presencia permanente de los europeos en las diferentes regiones del continente americano ha implicado la introducción de nuevos actores en los sistemas locales de relaciones interétnicas, pertenecientes a un horizonte cultural diferente, lo que ha dificultado y dificulta la comunicación, sobre todo por la fuerte intención de conquista territorial y cultural de los occidentales, justificada precisamente por la identificación del *otro* indígena como «primitivo» o «tradicional». En este contexto, es necesario resaltar que la imposición de formas culturales occidentales por parte de la sociedad nacional se realiza de dos maneras distintas:

1. Como estrategia consciente para modificar las sociedades y culturas indígenas con la finalidad de integrar a sus miembros en la sociedad occidental local, sobre todo a través de agentes aculturativos, tanto de tipo religioso como civil. Esta imposición de formas culturales deriva directamente de la constatación que la resistencia local a ser conquistado materialmente se vuelve débil cuando el indígena pierde parte de su cultura y su universo de referencia incluye elementos de la cultura dominante de la sociedad envolvente.
2. A través del contacto permanente con los grupos no indígenas, sobre todo dentro de los mercados de bienes occidentales, donde los elementos culturales fluyen de un lado al otro, una vez que la frecuentación diaria ha vuelto tendencialmente permeables las culturas en juego. En este sentido, elementos occidentales pasan al mundo indígena, pero también elementos culturales indígenas fluyen hacia el mundo criollo. Sin embargo, la dirección e importancia del intercambio está determinada por las relaciones de poder, donde el más fuerte es que menos recibe y el más débil el que más adopta.

Tanto en el primer caso, como en el segundo, el estado del contacto con la sociedad nacional no indígena ha sido utilizado para definir e interpretar los procesos de aculturación y, en general, los cambios sociales y culturales. Valen así todavía las clásicas categorizaciones utilizadas por Darcy Ribeiro en Brasil en los años setenta del siglo pasado, cuando dividía a los pueblos indígenas en «aislados», «en contacto intermitente», «en contacto permanente» e «integrados», siendo evidente que a un mayor contacto correspondería un mayor grado de transculturación (cf. Ribeiro, 1999). Sin embargo, estas categorías pueden continuar funcionando a condición de aclarar que (a) el contacto con la sociedad envolvente está determinado por la presión *terrófaga* de los no-indígenas y que (b) depende de la reacción de los pueblos locales, con relación a sus características culturales, si el contacto intermitente pasa a ser permanente y que, en este espacio relacional, se permita o no la dominación cultural.

En este sentido, gran parte de los pueblos indígenas no se ha quedado de manos cruzadas frente a la embestida de los grupos no indígenas del pasado y del presente, sino que ha intentando comprender las razones del

otro, pero pretendiendo mantener la lógica del *nosotros*. De allí que no han tenido reparo en incorporar a su cultura practicas sociales y discursos culturales ajenos, todas las veces que han sentido la necesidad y tenido la posibilidad de hacerlo, intentando mantener el control sobre los recursos culturales propios y sobre los apropiados. Así, han defendido también lo propio, aunque a veces, demasiadas tal vez, han sucumbido bajo la presión violenta de los no indígenas.

Estos procesos, que se han acelerado en los últimos años, tanto por lo que se refiere a la imposición cultural como a la misma reacción organizada de los pueblos indígenas, han determinado una situación conflictiva en el ámbito social y de intensa transformación en lo cultural, hasta superar en algunos casos la «capacidad de aguante» de los cambios. Con esta definición queremos referirnos, primeramente, a la «resistencia», activa o pasiva, de los pueblos indígenas a dejarse transculturar, poniendo en campo estrategias viejas y nuevas; pero, en segundo lugar, también nos referimos a los contenidos de esta resistencia, ya que históricamente algunas culturas han encontrado en su interior más respuestas y fuerza que otras. Por último, la «capacidad de aguante» depende de la velocidad de los cambios impuestos que puede obligar a producir respuestas rápidas por parte de cada pueblo indígena, es decir, unas estrategias generales y tácticas específicas para mantener fuerte la cultura propia. En muchos casos, la fragmentación cultural impide literalmente que estas estrategias de supervivencia cultural puedan generarse, aunque el panorama político nacional de los últimos años incluye un fuerte apoyo institucional a la participación política indígena y a su intento de encontrar una manera para mantener su cultura, aunque incorporando elementos externos.

Por lo que se refiere a las culturas indígenas, frente a la nacional, el campo de enfrentamiento, en gran parte implícito, está representado actualmente por la escuela, en consideración del hecho que es este el medio más importante de penetración de cultura foránea entre los pueblos indígenas, habiendo más o menos decaído la fuerza del medio tradicional representado por las misiones religiosas. Junto a la escuela, el otro canal aculturativo, que adquiere cada vez más fuerza, son los medios de comunicación, particularmente la televisión, que inserta violentamente a los pueblos indígenas dentro de los procesos de globalización.

Por lo que se refiere a la identidad étnica y/o cultural, aun que la escuela y los medios de comunicación de masa intervienen a generar cambios no deseados, el campo de la confrontación no se ha todavía completamente definido, ya que es durante la primera infancia que esta se conforma y es precisamente éste el ámbito que todavía parece permanecer tendencialmente autónomo de la influencia de la sociedad criolla. Esta conclusión, que tendremos que demostrar a lo largo del presente capítulo, deriva sobre todo del hecho de que no hemos detectados una fuerte presencia institucional del Estado criollo o de agencias privadas en este ámbito, como sí en el caso de la segunda socialización realizada dentro de la escuela.

En este sentido, tampoco los misioneros, del pasado y del presente, han conseguido intervenir fuertemente el ámbito infantil, ya que la misma creación de los internados, que alejando los niños de sus padres pretendía *enculturar* los niños pequeños en la cultura occidental, no ha conseguido su cometido, llegando en los casos más exitosos a *aculturar* parcialmente a sus alumnos quienes, una vez egresados de los internados, o se han integrado parcialmente y de forma desigual al mundo criollo o, en la mayoría de los casos, han vuelto a sus comunidades con problemas de integración, por lo menos hasta que han asumido, concretamente, la defensa activa de la cultura de sus pueblos.

Sin embargo, queremos llamar la atención que actualmente el ámbito inherente a las pautas de crianza está siendo parcialmente intervenido por las instituciones médicas occidentales, tanto nacionales como internacional, lo que confirmaría en el ámbito local la tendencia de toda la modernidad occidental; a saber, que los sistemas religiosos de imposición de cultura e identidad están siendo substituidos por los sistemas médicos, es decir, la utilización por parte del mundo occidental de nuevas formas y justificaciones de penetración y fragmentación, las que pueden llevarlo a un mayor éxito que en pasado, sobre todo en consideración de que es la misma corporalidad indígena la que ahora constituye el nuevo campo de batalla. De esta manera, educación escolar y medicina occidental aparecen como los dos polos entre los cuales se mueve actualmente tanto la imposición de la cultura criolla, como la defensa de la autonomía cultural, sobre todo de las decisiones que atañen al futuro de las poblaciones

indígenas. Hablar de polos implica dar por sentada la existencia de un contexto y éste, para los unos como para los otros, es de tipo político.

2. Las pautas indígenas de crianza: estado de la cuestión en Venezuela

El gran número de temas que hemos tratados en la descripción de las pautas de crianza de los grupos incluidos en la presente investigación, no permite aquí un tratamiento particular, aunque este resulte necesario al momento de elaborar políticas específicas, tanto por parte de los mismos pueblos indígenas y sus organizaciones como por los organismos del Estado nacional. Por esto, aquí nos interesaremos de los ámbitos que consideramos más importantes y con más influencia sobre la constitución de las identidades y la reproducción de las culturas indígenas; los que han sido, directa o indirectamente, indicados como significativos por los mismos indígenas en las reuniones realizadas a este fin. En verdad no se trata de generalizar, sino atenerse a los datos para inferir situaciones y tendencias, teniendo como norte la supervivencia digna de las poblaciones indígenas.

Del control de la natalidad

Nos parece importante, antes que nada, hacer referencia al control de la natalidad en consideración de que se trata de un tema general que tiene, claramente, consecuencia importante sobre la familia. La situación se presenta un poco compleja con relación al hecho que el control sobre el número de hijos ha sido una estrategia de los grupos indígenas para determinar la población ideal y, al mismo tiempo, es este el campo en el cual los misioneros, por ejemplo, han intervenido pesadamente. Es evidente que, en este como en otros aspectos de la procreación, entran en juego varios ámbitos culturales, desde la representación cultural del cuerpo de la mujer, hasta el modelo mismo de núcleo familiar, los que puede entrar fuertemente en contradicción cuando sociedades de horizonte cultural diferente entran en contacto más o menos violento.

De manera general, podemos afirmar que todos los grupos aquí considerados han desarrollado métodos para el control de la natalidad. Se trata fundamentalmente de métodos preventivos y abortivos: en el primer

caso, se citan tanto métodos «mecánicos», es decir interrumpiendo la relación sexual, como el uso de yerbas para evitar la fecundación; en el segundo caso, el aborto, también se indican dos métodos, uno «mecánico», por ejemplo dejándose caer de un árbol, y otro a través del uso de yerbas abortivas. En la literatura sobre los pueblos indígenas de Tierras Bajas, se citan también la eliminación posparto de niños, o directamente o a través de «negligencias» de la madre durante el sueño, llegándose a referencias sobre el «descuido alimenticio», es decir, no se cuidaría la alimentación del niño recién nacido indeseado. No hemos encontrado muchas referencias a estos hechos, a parte del problema de los gemelos, pero atribuida más al pasado que al presente, por su carácter perturbante para algunas sociedades. Por otro lado, nuestros entrevistados han referidos casos de control médico de la natalidad, por ejemplo a través de la ligadura de las trompas de la mujer o la ingestión de pastillas anticonceptivas. Sin embargo, se trata de casos aislados, por lo menos en la referencia explícita, ya que hay que considerar también la dificultad de las mujeres indígenas a tratar estos temas.

La función histórica desempeñada, sobre todo entre los pueblos amazónicos, por el control de la natalidad tiene a que ver, fundamentalmente con dos aspectos de su vivencia:

1. Tratándose de sociedades segmentarias, es decir, organizadas de manera horizontal, el control de la natalidad puede ser interpretado como una estrategia para mantener un número relativamente pequeño de integrantes, lo que permitiría literalmente el funcionamiento de la sociedad local manteniendo las características políticas que la definen.
2. Por otro lado, interviene también un aspecto ecológico, relacionado con el tipo de medio ambiente donde estas sociedades se han desarrollado. En el caso de los grupos amazónicos, deltanos o lacustres, la fragilidad del medio ambiente impone un control del número de componentes de cada comunidad, ya que la capacidad de carga del medio es relativamente baja, sobre todo en consideración del tipo de tecnología productiva desarrollada por estos grupos.

En este contexto, no hay que dejar de lado el hecho que el desarrollo de las prácticas curativas, más dedicadas a resolver problemas espirituales y psicológicos que físicos, influye negativamente sobre la supervivencia de

individuos con problemas físicos de desempeño laboral, incluyendo tanto los niños como los ancianos. En este sentido, el escaso desarrollo del saber médico no debe ser considerado como una incapacidad intelectual de estos grupos, sino como una consecuencia de la más general estrategia de mantenimiento del pequeño número poblacional.

Un poco diferente es el caso de los grupos que se han desarrollado en ambiente desértico, donde la relación entre necesidad de recursos y medio ambiente ha sido resuelta de manera diferente, es decir, no controlando particularmente el número de integrantes del grupo, sino diferenciando los sistemas productivos. Por esto, en el caso de los wayúu, nos encontramos con la existencia de métodos de control de la natalidad, pero utilizados más como estrategia individual que de grupo. De allí que precisamente los wayúu se distinguen de los otros grupos aquí estudiados por ser numéricamente abundantes, superando de mucho la población de los otros grupos étnicos de Venezuela y Colombia. Por otro lado, no debe considerarse un aspecto sin importancia el hecho de que se trata de un grupo organizado en clanes, con tendencia a la estratificación social, es decir, no de tipo completamente segmentario como los otros grupos incluidos en este estudio.

En el caso de los grupos amazónicos, donde tradicionalmente se controlaba la natalidad, la acción misionera ha censurado pesadamente estas prácticas a partir de sus concepciones ideológicas sobre el «valor» de la vida de los embriones. La imposición ha sido tan fuerte que, actualmente, en algunas comunidades ye'kuana con mayor contacto con los misioneros, los ancianos han decidido vedar el aborto, como es el caso de Cacurí, aunque éste continúa realizándose de manera clandestina con la ayuda de algún chamán, definido generalmente como «brujo». Sin embargo, la censura al control de la natalidad puede considerarse exitosa, ya que las comunidades han crecido, como es el caso de la citada que llega a integrar más de setecientos habitantes, lo que rompe completamente con la relación tradicional entre población y medio ambiente amazónico.

El aumento descontrolado de la población en algunas de estas comunidades, al cual ha contribuido también la utilización de la medicina occidental que se sobrepone a los sistemas médicos locales, está produciendo tanto problemas de tipo económicos, es decir, la necesidad de ampliar cada

vez más las áreas de los conucos y diversificar la producción, como de tipo administrativo, tanto que es posible vislumbrar cambios más o menos radicales en la organización social de estas poblaciones.

Alumbramiento y posparto

Los datos sobre este aspecto de la vida de las familias indican que se mantiene en gran parte determinado por las culturas locales. En este sentido, los pueblos analizados mantienen fuertemente en sus manos el control de los recursos culturales, tanto por lo que se refiere al cuidado de la madre durante el embarazo como al acto mismo del alumbramiento.

En el caso del embarazo, se han agregado paulatinamente también algunos elementos de la medicina occidental, sobre todo en el caso de las comunidades con más contacto con el mundo criollo, donde la presencia, por ejemplo, de carreteras permite un fácil desplazamiento de las mujeres embarazadas. Sin embargo, hay que relevar que el recurso a la medicina occidental se produce casi exclusivamente cuando hay problemas de gestación, los que pueden producir abortos o poner en peligro la vida de las madres. En casi todos los grupos se citan casos de niños nacidos muertos y hasta de madres fallecidas por problemas de parto, sin embargo, nuestra impresión es que no se trata de un número importante y que, de cualquier manera, no ha variado considerablemente a lo largo de los años. De hecho, las referencias que hacen los ancianos a este tema son tan pocas como las de los individuos más jóvenes.

Es importante resaltar que las posturas utilizadas para el alumbramiento continúan siendo las dictadas por cada cultura local, manifestándose además la inconformidad de las madres en dar a la luz en posiciones occidentales, sobre todo en el caso de parto en ambulatorio o en hospital. Vale aquí lo dicho arriba sobre los problemas del embarazo: se recurre generalmente al parto en el hospital, siempre en el caso de las comunidades más cercanas a centros criollos, cuando se prevén problemas con la posición del niño o se tienen pérdidas. Esta apreciación no es completamente válida en el caso de grupos indígenas que viven en ambiente urbano criollos y hasta los de algunas comunidades cercanas, donde parece haber una mayor confianza en la medicina occidental y las mujeres, presionadas por el ambiente social

criollo y, también, en parte transculturizadas, terminan prefiriendo la asistencia médica. Vale esto tanto por los wayúu de Maracaibo, como para algunos grupos añú, aunque también en este caso la presencia de parteras parece representar una suficiente garantía de buen parto. De hecho, lo que en verdad viene a faltar, en el caso urbano, es precisamente la asistencia de especialistas médicos culturales que sirve generalmente de fuerte apoyo psicológico a las mujeres que dan a la luz en sus comunidades.

De este modo, el aspecto espiritual del dar a la luz permanece muy fuerte, manteniéndose las prácticas protectoras y profilácticas que la madre y el niño necesitan. En este sentido, para todos los grupos investigados, el alumbramiento es considerado un momento espiritualmente peligroso, ya que «rompe» el tejido cultural cotidiano permitiendo el ingreso de una nueva vida. Precisamente por esto, es necesario que el especialista chamánico intervenga para proteger la madre y el niño del ataque de algún espíritu negativo, siendo el niño el más expuesto y débil. Aún en el caso añú, donde las prácticas de alumbramiento locales se han mezclado con las occidentales, se mantiene este aspecto del alumbramiento, incluyendo también rezos de origen cristiano.

Por otro lado, el tratamiento de la placenta es un tema presente en todos los grupos, en consideración de la relación que el niño mantiene con ella también después del alumbramiento. Es importante reasaltar que cada grupo étnico llena de contenidos propios estas prácticas rituales, categorizando de manera diferente los peligros que entraña el descuido de la placenta. Así, mientras para algunos se trata de evitar enfermedades al niño o a la madre, para otros se trata de impedir que la misma comunidad sea afectada de un mal tratamiento de la placenta. Por esto, todos los grupos prefieren enterrarla, directamente en la tierra, para evitar que sea comida por algún animal, o en cestas cerradas y potes de origen occidental, como las latas.

Es precisamente esta práctica la que es puesta en entredicho cuando el parto se da en hospital, ya que los médicos occidentales no cuidan particularmente este aspecto del alumbramiento. En este caso, cuando es posible, es el padre o el pariente que acompaña a la parturienta que pide la entrega de la placenta, para enterrarla en algún terreno cercano o llevarla

de vuelta a su comunidad para realizar allí esta operación. Por otro lado, el parto en hospital no permite la presencia de ancianos o chamanes que puedan acompañar a la mujer, reforzando así su estado anímico con cantos y rezos. Sin embargo, tenemos algunas referencias, por ejemplo en el caso de wayúu urbanos, donde una chamán ha conseguido, medio a escondida, realizar algún ritual protectorio; lo mismo que en Puerto Ayacucho, una vez que la madre con el niño sale del hospital, en la casa donde se hospeda en espera de regresar a su comunidad.

En el caso del corte del obliquo, la utilización de instrumentos de tipo vegetal, como fibras filosas, ha sido en parte substituida por la de objetos occidentales no necesariamente de tipo médico, utilizándose actualmente hojillas o tijeras. De la misma manera, también a las sustancias vegetales utilizadas para favorecer la cicatrización del obliquo se han añadido algunas otras occidentales, como cremas o alcohol. Sin embargo, estos nuevos elementos no parecen perturbar la práctica tradicional, incluyendo, por ejemplo, el uso entre algunos grupos de conservar el pedacito de obliquo seco, una vez caído, lo que redundaría en mayor fuerza y salud para el niño o la niña.

Lo que llama la atención, desmitificando los mitos médicos criollos, es que en todos los casos analizados el cuidado higiénico es muy alto, tanto en la fase de preparación del parto como en su realización. Resalta mucho el tratamiento de la madre y el cuidado que se le tiene después del parto, sobre todo durante la cuarentena, cuando en general no puede trabajar y cuidar de su la alimentación. A este propósito, se observa una progresiva disminución del periodo de cuarentena en algunas comunidades más influenciadas por la cultura criolla, tocando esta transformación todos los grupos estudiados.

De la misma manera, para la mayor parte de los grupos, también el padre tiene que observar un periodo de abstención del trabajo y seguir un régimen especial de alimentación, con el fin de no poner en peligro la vida del recién nacido, sobre todo por lo que se refiere al consumo de carne de animales sagrados. Sin embargo, también en este caso, esta práctica está en parcial crisis, salvo entre los grupos con menor contacto permanente, como en el caso de los ye'kuana e jivi, por ejemplo.

Los primeros meses de vida de los niños

Por lo que se refiere al recién nacido, resaltan particularmente los rituales ye'kuana que permiten al niño y a la niña ser presentados a la comunidad, además de recibir una protección ritual contra los peligros espirituales que generalmente los niños corren en la etapa inicial de su vida. En este sentido, aunque con menor complejidad, se encuentran rituales protectivos también entre los otros grupos, con diferente grado de realización y transformación. De hecho, no hay que olvidar que tanto por obra de los misioneros, de diferentes confesiones religiosas, como por la influencia generalizada de la sociedad criolla, marcadamente cristiana, también para los pueblos indígenas el bautizo cristiano es asumido como ritual protectorio, tanto que en algunos casos se indica explícitamente que sirve a defender a los niños y niñas del «diablo».

Sin embargo, solamente donde hay un pastor protestante o un cura disponible esta ceremonia se puede realizar con frecuencia, en caso contrario, hay que esperar la visita de estos especialistas religiosos para realizarla. En estos casos, tiene parcial realización también la relación de alianza que el padrinzago conlleva, el que, sin embargo, recalca las estructuras locales de relaciones y parentesco. Por otro lado, precisamente la influencia transculturizante de la sociedad criolla actual es causa de transformaciones más radicales en el aspecto religioso de las culturas indígenas: queremos referirnos a la progresiva laicización (y hasta descristianización) de la sociedad nacional, lo que determina también un efecto similar en las sociedades indígenas. Esto implica, en el caso de los rituales de la infancia, una progresiva pérdida de sentido, con consecuencias profunda en la socialización cultural de los niños.

Un aspecto importante de la vida de los niños y de las niñas durante los primeros meses de vida es la atribución de nombre. Como hemos visto, tendencialmente, cada grupo tiene una manera propia de dar nombre que, a menudo, son más de uno. Tradicionalmente, cada individuo tiene un nombre, que puede derivar del un ancestro, por ejemplo un abuelo o una abuela, al cual se le agregan durante el crecimiento uno o más apodos, derivados de acontecimientos o características de personalidad particulares del niño o de la niña. Los nombres actuales son mayoritariamente de origen criollo, así como los apellidos, los cuales deben ser considerados como una

innovación relativamente reciente, derivada del uso occidental del apellido para identificar la adscripción familiar.

Una excepción puede ser considerado el caso wayúu y, en parte, el jivi, donde la presencia de clanes ha permitido históricamente identificar los individuos no solamente con su nombre y apodo sino también con el nombre de su grupo clánico. Sin embargo, entre los jivi se trata de un residuo cultural, mientras que la estructura clánica es todavía muy fuerte entre los wayúu. En este caso, una vez que también este grupo sintió la necesidad de tener un apellido criollo, por ejemplo para tener cédula, se aceptó la imposición de nombres criollos, atribuidos por los misioneros durante el bautizo y, más recientemente, por los funcionarios del registro público. De esta manera, los González y los Jiménez, para hacer sólo dos ejemplos, se multiplicaron, confundiendo claramente las identificaciones tradicionales, aunque sólo de manera superficial y, sobre todo, en la relación con los *alijuna* (los blancos) y no en el contexto interno, donde cada individuo continúa siendo definido particularmente por la pertenencia clánica. En la actualidad, hay una recuperación de los nombres wayúu, mientras que más difícil es la substitución de los apellidos de origen criollo, sobre todo considerando que el registro de los niños recién nacidos puede ser realizado por adultos que tienen cédula, donde generalmente aparece un apellido criollo. Este hecho ha generado entre los añú, pero vale también en parte para los otros grupos, que los niños sean empadronados como hijos de alguien diferente de sus padres, un abuelo, un tío y hasta una vecina solamente por el hecho de que están cedulados y se prestan a realizar el registro.

Por otro lado, en la vida familiar de todos los grupos, con excepción del caso añú donde no se habla la lengua tradicional, generalmente cada individuo se refiere a los niños y niñas con el nombre genérico de la estructura de parentesco (por ejemplo: hijo de mi hermana), mientras que el grupo de pares utiliza más a menudo el apodo, que puede cambiar durante la infancia misma del niño o de la niña.

Alimentación y salud de los niños

La leche materna se mantiene en todos los grupos como el alimento principal de los niños indígenas durante un periodo más o menos largo,

según el uso de cada sociedad. Solamente en caso de problemas de lactancia se recurre a otros alimentos, los cuales incluyen la leche en polvo que es posible adquirir en los mercados y tiendas criollas. Sin embargo, para todos los casos analizados, el recurso a este y a otros productos semejantes, como los alimentos para niños pequeños (por ejemplo, *Nestum* o *Cerelac*), depende de las posibilidades económicas de las familias. En este contexto, para todos los grupos es ampliamente aceptada la posibilidad de que otra mujer de la familia, con un hijo pequeño, puede compartir su leche con el niño de la pariente con problema de lactancia. Mientras tanto, se integrará la alimentación de los niños con otros alimentos, sobre todo frutas, licuados o en papilla.

A partir de los cinco o seis meses, los niños comienzan a comer otros alimentos, hasta integrarse casi completamente a la dieta de los adultos. En este sentido, aunque generalmente los niños comen después de los adultos, esto no implica una disminución de la comida que necesitan, la cual es además complementada con la ingestión de otros productos de tipo vegetal o animal, por ejemplo los bachacos, que encuentran por su cuenta en actividad de recolección en grupo. Todo esto permite concluir que la alimentación de los niños se mantiene suficientemente equilibrada, a parte de los que viven en comunidades que sufren problemas de producción, donde sí es posible observar casos de desnutrición. Se trata generalmente de comunidades cercanas al mundo criollo o de grupos que viven en barrios pobres de las urbes. Esto vale sobre todo para los añú de la Laguna de Sinamaica y los desplazados warao que viven o en Tucupita o en Barracas del Orinoco, a los cuales hay que añadir los grupos de jivi que se desplazan periódicamente, buscando en los basureros algunos productos de desecho que puedan comercializar.

Coherentemente con la situación descrita, la salud de los niños se diferencia según la situación económica de la comunidad local, interviniendo en esta diferenciación factores sociales y económicos más que étnicos. Las enfermedades más frecuentes son de tipo infectivo y respiratorio, con presencia, más o menos generalizada, de parasitosis interna e infestación externa. Las soluciones médicas de cada grupo se mantienen, incluyendo un extenso uso de yerbas. Sin embargo, los datos indican que las curaciones más frecuentes son de tipo espirituales, lo que implica en la

mayoría de los casos que el uso de la medicina occidental se da cuando hay posibilidad por la existencia de un enfermero o un médico en la comunidad o en lugares cercanos. En el caso de los grupos amazónicos, de las islas atlánticas del Delta del Orinoco y de la Alta Guajira, esta posibilidad se reduce, implicando la necesidad de traslados en caso de enfermedades graves. Por ejemplo, en el caso de las comunidades del Alto Orinoco, cuando no hay médico, es necesario requerir una avioneta, lo que no siempre es fácil.

Por todo esto, podemos afirmar que para todos los pueblos indígenas, cada familia pone en práctica una estrategia curativa que podemos definir como «ruta de la salud», refiriéndonos particularmente a la búsqueda, de manera no alternativa, de especialistas de diferente origen étnico y cultural. Así, dependiendo del auto-diagnóstico inicial, cada familia recurre primeramente al chamán y si este no consigue curar al niño o a la niña enfermos, se procede a buscar al enfermero o al médico occidental, pudiendo volver al chamán o recurrir a un especialista de otra comunidad, si fuera el caso. En este sentido, los varios sistemas curativos utilizados, el propio y los ajenos, no parecen entrar en contradicción, aunque las teorías del origen de las enfermedades pueden ser bien diferentes. Lo que se produce es una superposición de prácticas, más que un sincretismo cultural, lo que puede también derivar en una diferenciación, más o menos neta para algunas dolencias, entre «enfermedades propias» y «enfermedades ajenas», éstas últimas definidas por el origen criollo o por la posibilidad curativa del sistema médico occidental. Por esto, resalta de manera preponderante, para todos los pueblos indígenas investigados, la necesidad de asistencia médica occidental, ampliamente reclamada de manera explícita, aunque esto no implica necesariamente una consciente descalificación de los sistemas médicos propios, ya que para los indígenas resulta evidente que existe una amplia categoría de enfermedades y molestias de tipo intra-cultural, generalmente relacionadas con peligros espirituales, que solamente el experto indígena puede resolver.

El problema se presenta cuando no es fácil definir el origen de la molestia de los niños enfermos, con el consecuente recorrido de una «ruta de la salud», siendo precisamente los médicos occidentales los que no entienden o no quieren entender la vivencia local de la enfermedad, lo que los lleva a despreciar las teorías indígenas de su origen y desarrollo. Basta

aquí hacer referencia al hecho que la mayoría de los médicos occidentales no habla la lengua indígena local, situación agravada además por el hecho que se trata a menudos de jóvenes médicos en servicio rural, poco motivados a prestar el servicio requerido en zonas que, en su percepción urbana criolla, no son aptas para vivir. Por otro lado, la cobertura médica de las áreas indígenas es mínima y precaria, sobre todo por la falta de implementos médicos y medicinas.

Finalmente, es importante reflexionar sobre la recaída que las transformaciones de los «sistemas médicos» indígenas puede tener sobre las culturas indígenas, sobre todo considerando que se trata de saberes complejos relacionados fuertemente con el mundo espiritual, donde el cuerpo es precisamente el puente entre mundos diferentes de la existencia, al contrario de lo que pasa con la medicina clínica occidental donde la corporalidad es percibida y representada de manera fuertemente materialista, hasta «desmembrar» el cuerpo en partes tendencialmente autónomas. Precisamente esta falta de visión holística contrasta fuertemente con las concepciones indígenas, en cuyo contexto el sujeto de la salud se construye a partir del cuerpo individual pero se extiende también al ámbito familiar y grupal, tanto que la supervivencia del individuo termina importando menos de la del grupo.

Actividades lúdicas

El juego representa para los niños pequeños su mundo vital, de allí que en todos los grupos examinados se le respeta y hasta se fomenta. En todos los casos examinados encontramos juguetes producidos por las sociedades locales, cuyo sentido y uso se encuentra justificado culturalmente. Sin embargo, es útil aclarar que no toda la actividad lúdica implica la utilización de juguetes, sino que se trata de una característica del hombre que encuentra realización de manera amplia, cruzando ámbitos culturales diferentes y realizando múltiples funciones.

Por esto, las características de los juegos derivan directamente de la cultura local, pero se permite un amplio espacio a la creatividad del individuo. Para este último, se trata de una forma importante de descargar la tensión, mientras que para la cultura se trata de un medio a través del

cual introducir paulatinamente los niños en el mundo de los adultos, es decir, tienen funciones identitarias, formativas y educativas. Así, por ejemplo, el juego diferencia según el género, mientras que atribuye roles y sentidos. Por esto, se crea un espacio delimitado, por un lado, por la invención espontánea de los niños y, por el otro, por los límites que la sociedad local pone a esa creatividad, imponiendo reglas y hasta prohibiciones.

Entre los variados juegos que hemos reseñados, resaltan los que imitan las actividades de los adultos, cuya realización es ampliamente favorecida, como por ejemplo los juegos de la «familia» o de actividades venatorias. Sin embargo, hay límites a esta libertad de imitar a los adultos, como en el caso del juego de la «familia», donde no se permite la imitación de relaciones sexuales, por lo menos de manera explícita, pero sí de los partos y hasta de la muerte. Esta reproducción de la vida cotidiana puede incluir también elementos foráneos, ya establecidos dentro de las comunidades, como es el caso del juego del mercado o de la tienda de los niños wayúu y warao. En este sentido, los juegos imitativos de los niños deben ser considerados con un importante indicio de lo que pasa en una comunidad, incluyendo la introducción de elementos foráneos y la transformación de las prácticas tradicionales. Vale lo anterior también para la imitación de los trabajos de los adultos como, por ejemplo, la introducción, más o menos espontánea, de fusiles de madera o de plásticos, que sirven para realizar simulacros lúdicos de las cacerías de los hombres adultos.

Por otro lado, los juegos culturalmente determinados, sobre todo los que se realizan en grupo, teatralizan aspectos importantes de la cultura local, incluyendo el mundo espiritual, con la participación de figuras míticas productoras de modelos lúdicos, animales sagrados y, lo que es más importante, reproduciendo reglas de conducta y actitudes estereotipadas consideradas por la sociedad local como patrones de conducta aceptables. De esta manera, el juego estructura progresivamente la transmisión, vertical y horizontal, de contenidos culturales para los cuales no hay otros momentos de traspaso formalizado por parte de los adultos.

Por esto, es importante citar la presencia de juegos de tipo occidental, sobre todo el fútbol para los varones, introducido por misioneros y funcionarios y reforzado por la televisión. En este caso, las reglas puestas

en juego derivan del mundo criollo, pudiéndose contrastar, por ejemplo, con las reglas de juegos semejantes como el *toshi ye'kuana*. Aquí no se trata de negar la posibilidad de que juegos de otras culturas puedan ser reproducidos sin problemas por los niños indígenas, sino que por cada caso habría que estudiar los referentes culturales que le dan sentido y ver si contradicen o no los referentes culturales locales.

Valen las mismas consideraciones para la introducción de juguetes occidentales en el mundo de los niños y niñas indígenas. Se trata de una superposición importante, que deriva también de la presencia de la televisión en algunas comunidades, aunque son fundamentalmente los padres quienes los introducen sin particular discriminación, siendo la capacidad financiera la que en última instancia limita la adquisición. En verdad, no parece haber mucha conciencia de la influencia que en la socialización de los niños pueden determinar los juguetes de una otra cultura introducidos en la propia, sobre todo cuando se trata de la cultura occidental, cuyas pretensiones transculturizantes son explícitas. En este sentido, hay que también hacer referencia a la costumbre, por parte de funcionarios, misioneros y hasta antropólogos, de llevar a las comunidades indígenas juguetes occidentales para ser entregados a los niños (por ejemplo, en Navidad), con la intención que también ellos «gocen» de estos productos para su esparcimiento.

No es este un tema muy estudiado por los antropólogos, a parte raras excepciones, lo que implica que no hay investigaciones que puedan orientarnos en este campo. Sin embargo, vale la pena indicar que entre los múltiples canales de penetración de la cultura criolla, los juguetes representan un «producto» fuertemente connotado por la sociedad de origen, aunque su uso parece conllevar una «opacidad» semiótica, lo que posibilita su reinterpretación en el marco de la cultura que los recibe. Esto se debe, entre otras cosas, al hecho que en todas las sociedades la vida de los niños no es «pensada» en términos explícitos, sino que se trata de uno de los aspectos de las sociedades que recibe una fuerte «naturalización».

Tal vez el caso más interesante, entre los que hemos estudiados, es el *ye'kuana*, donde la entrega de los juguetes está normada ritualmente, definiendo de esta manera los peligros que puede acarrear su uso

«desordenado» para la salud cultural y espiritual de los niños y niñas. Sin embargo, también en este caso, no es raro encontrar entre los caracoles y las totumas que la tradición local impone estén presentes en el rito, también juguetes de origen criollo, como es el caso de muñequitos de plásticos o carritos. Los muñequitos derivan generalmente de los personajes de los *comics* televisivos, mientras que es evidente que carritos y camiones responden a un estilo de vida y a una tecnología no indígena.

En este contexto, de particular importancia es la introducción de juguetes occidentales en los Hogares de cuidado diario y en los Preescolares, aunque hemos visto casos, como el wayúu, donde se intenta mantener el uso lúdico de la muñeca tradicional en lugar de las criollas de plástico, tipo *Barbie*. Vale aquí, como para otros ámbitos que hemos tratado, la necesidad de elaborar investigaciones serias sobre este tema y, sobre todo, hacer concientes los padres de los peligros que para la vida cultural indígena y la identidad de los niños puede acarrear esta introducción indiscriminada de elementos foráneos.

Ritos y ceremonias de la infancia indígena

La vivencia de los niños, así como gran parte de los momentos importantes del mundo indígenas, está marcada por ritos protectores y curativos. Valen para los niños y niñas las mismas costumbres locales que para los adultos, sobre todo por lo que se refiere a las prácticas chamánicas. Sin embargo, hay un aspecto especial que hay que subrayar en el caso de los niños y de las niñas: la presencia, en grado variable, según el grupo étnico, de ritos de paso que marcan su tránsito de una etapa a otra de crecimiento, desde el mismo momento del nacimiento, siendo la inserción progresiva a la sociedad determinada por las pautas culturales. En este sentido, aunque nacimiento y crecimiento de nuevos individuos deben ser considerados como fenómenos biológicos, todas las sociedades los transforman en eventos sociales, categorizados y organizados de manera culturalmente específicas. Algunos de estos «estados críticos», como los llamó Van Gennep (1909: 117; cf. Gluckman, 1972: 74), de la vida de los individuos tienen un obvio referente biológico, como puede ser el mismo nacimiento de un niño, la llegada de la primera menstruación o la muerte,

mientras que otros pueden ser considerados completamente culturales, como puede ser el matrimonio. Los cambios biológicos, por el contenido perturbante que conllevan, expresan siempre un proceso físico y temporal de ruptura de la trama cultural y, por esto, necesitan ser fuertemente significados y regulados culturalmente para permitir la supervivencia del orden social. De esta manera, cuando se produce un evento que perturba la tranquilidad de la vida cotidiana y que, potencialmente, podría ser productor de desorden social, se activan dispositivos culturales específicos para reafirmar el orden y, al mismo tiempo, ayudar al individuo a superar el momento de crisis. Los ritos son el instrumento principal utilizado para restablecer el equilibrio y, de allí, su importancia en la reproducción y producción cultural.

Todos los grupos étnico analizados realizan ritos durante los nacimientos, así como en los momentos de transición de los niños a la vida adulta. Si utilizamos la terminología de Van Gennep (1909: 1-18), podemos categorizar estos rituales en diferentes tipos a partir del particular fenómeno que regulan y, sobre todo, de su desarrollo: ritos de separación, como es el caso de los funerales, de incorporación, como en los matrimonios, y de transición, como en el caso de los ritos de iniciación. Sin embargo, particularmente en el caso de las etapas que marcan el desarrollo físico y la evolución social de los niños, podemos encontrar aspectos de todos los tres tipos, como hemos visto para algunos de los grupos indígenas analizados. Por ejemplo, en el caso de las ceremonias de iniciación de las niñas wayúu y warao, encontramos secuencias rituales de separación, cuando la niña es alejada de su espacio cotidiano para ser recluida o relegada a un espacio especialmente preparado; secuencias rituales de transición, como en el caso del raspado del pelo y de la purificación corporal; y secuencias rituales de incorporación, cuando es reintroducida a través de la fiesta en el grupo local, pero con un status diferente al anterior.

Vale la pena subrayar que, como en los casos wayúu y warao citados, la definición de «rito de paso» de Van Gennep implica literalmente el desplazamiento de un espacio a otro, sirviendo esta estructura de modelo para interpretar, de manera metafórica, también aquellos rituales de transición donde el desplazamiento más que espacial es cultural. Esto permite introducir la noción de «liminalidad», que se ha vuelto de uso

común desde su retoma por parte de Turner (1988), la que puede ser relacionada con la «perturbación», a la cual nos hemos referido arriba, como causa de la activación del dispositivo ritual: en el momento de la crisis generada por el cambio biológico o cultural (ya previsto y codificado), el individuo pierde más o menos totalmente el horizonte de referencia y, antes de conseguir entrar en otro, se encuentra en una «tierra de nadie», expuesto a los peligros de ataques espirituales, de allí la necesidad de protección ritual. Es importante resaltar que estas situaciones se producen también cuando la crisis es producida por eventos traumáticos, como la enfermedad, cuando el individuo se encuentra privado de sus defensas y necesita de la ayuda de expertos médicos o espirituales para recuperar su salud. En el caso de la enfermedad de los niños, es importante resaltar que la crisis toca todo el núcleo familiar que, en este sentido, funciona como una unidad que necesita protección en su totalidad, cuando uno de sus miembros está afectado por crisis particulares o se encuentra en un momento de transición de un estado al otro, como es el caso de las prohibiciones alimenticias de los padres en los primeros días o meses del nacimiento de un hijo o hija.

La consecuencia de considerar a la familia como «sujeto» unitario de crisis implica también que es ella la que es «perturbada», para decirlo de alguna manera, por el nacimiento de un niño o niña. Antes que nada, los casos analizados nos indican que, en el momento del nacimiento, los niños y niñas no pertenecen *ipso facto* al núcleo familiar o al grupo local, sino que se encuentran precisamente en un estado «liminal» y es a través de una serie de rituales de «incorporación» que, de manera progresiva, son integrados al grupo. El caso ye'kuana es, en este sentido, el más complejo que hemos descrito, implicando una larga secuencia ritual de purificación y protección del niño, hasta la primera atribución del nombre, lo que le da tempranamente un *lugar* social específico bien definido. En este sentido, aunque el aspecto protectorio es siempre presente, nos encontramos con una fuerte connotación político-legal ya que se trata literalmente de recortar un nuevo espacio social y jurídico a los individuos que se incorporan por nacimiento al grupo (cf. Gluckman, 1972: 22).

De la misma manera, son precisamente los rituales de incorporación al grupo, diferenciados tanto en su forma como en su temporalidad según la cultura de cada sociedad, que imponen un recorrido identificativo y

formativo para la diferenciación de género, utilizando como base de referencia el dimorfismo sexual y su evolución para facilitar la transición de los niños desde una condición indiferenciada hasta la asunción definitiva de identidad sexual y de género. Es importante resaltar que los casos tomados en consideración en la presente investigación indican que existe una variabilidad marcada de los tiempos de cambio, confirmando que las fases de crecimiento están definidas por el universo cultural local más que por los eventos biológicos, lo que implica, por ejemplo, que la pubertad social no necesariamente coincide con la pubertad física, sobre todo en el caso de los varones, lo que el mismo Van Gennep había insinuado en 1909 (cf. Gennep, 1909: 117; cf. Fortes, 1972: 75).

Sin embargo, esta conclusión no vale completamente en el caso específico del paso de las niñas a la edad adulta, con la llegada de la primera menstruación, cuando cada sociedad necesita redundar de manera más explícita y fuerte el cambio social de las mujeres. Hay aquí un problema que va más allá de nuestro cometido, aunque es necesario por lo menos enunciarlo: en el caso de los niños varones, para quienes hemos detectado una menor ritualidad, ¿se trata de una crisis de la institución cultural o tradicionalmente ha habido una menor necesidad cultural de marcar ritualmente su ingreso en el mundo de los adultos?

Solamente investigaciones más específicas permitirán dar una respuesta a esta pregunta, sobre todo considerando que la literatura antropológica indica una gran variabilidad de estos aspectos en las diferentes sociedades indígenas americanas. En este sentido, podríamos decir que para algunas sociedades la densidad ritual del momento de transición es necesaria tanto para los niños como para las niñas, mientras que para otras lo es solamente para las niñas. Permanece, sin embargo, la necesidad de explicar el origen de esta diferencia. En este sentido, habría que aclarar si la forma particular de estructurar la diferencia de género no tenga su importancia al momento de averiguar la diferencia de tratamiento ritual y, por otro lado, esto podría llevarnos a sospechar que la perturbación que provoca en todas las sociedades las menstruaciones (piénsese en los mitos negativos que las rodean) depende de una percepción «masculina» del acontecimiento, particularmente por lo que se refiere a su relación con la fertilidad y, por ende, con la reproducción biológica de las sociedades.

En el contexto de nuestra investigación, la importancia del tema es relevante ya que la influencia de la sociedad occidental criolla, donde estos temas se han progresivamente desacralizado, ha puesto progresivamente en crisis los ritos de transición, sobre todo los que atañen al tránsito a la vida adulta, mientras que, de alguna manera, se han introducido otros rituales de tipo cristiano, sobre todo relacionados con el nacimiento y el «bautizo». Estamos así en presencia de otro elemento importante de la identidad y cultura de los grupos indígenas que sufre cambios más o menos violentos, aunque es posible individualizar actitudes novedosas entre algunos grupos, orientadas a la recuperación de rituales tradicionales y de rechazo más o menos explícito de las formas religiosas foráneas impuestas.

Por su relación con el ritual cristiano del bautizo, merece una referencia también la atribución de los nombres a los niños y niñas que, como hemos visto, ha sido un ámbito cultural fuertemente sincretizado por la presión del mundo criollo. Sin embargo, es importante resaltar que hay una recuperación de los nombres indígenas, como en el caso wayúu e ye'kuana, además de poder constatar un uso diferenciado de los nombres criollos, en el sentido de que esos nombres, ya comunes, en verdad son utilizados sobre todo en la relación con el mundo externo, mientras que hacia adentro y en las relaciones del día a día, se continúan a utilizar nombres propios, sobre todo bajo la forma de los apodos. Por esto, cualquier plan de registro de los niños indígenas, lo que la LOPNA define como «derecho a tener nombre», debe tomar en consideración la importancia que los nombres tienen para la identidad indígena y las transformaciones que se han determinado que no permiten ya un retorno a los sistemas indígenas, aunque es posible articular una diferenciación de atribución según el ámbito de uso. Pero, esto implica, por ejemplo, tener la posibilidad de poder tener varios nombres en el momento del registro oficial del nacimiento en las oficinas del Estado.

De la misma manera, existe un problema con los apellidos en relación a las reglas de la descendencia que la estructura de parentesco característica de cada grupo impone. El sistema criollo, de origen occidental, es fundamentalmente patrilineal, lo que implica que los apellidos de los niños y de las niñas deberían ser los mismos que el del padre, manteniéndose el de la madre como segundo apellido, aunque esto se pierde al momento del matrimonio, sobreviviendo a la generación sucesiva el del padre y el de

origen paterno de la madre. Es este el sistema que se impone a los pueblos indígenas cuando se registra el nacimiento de niños y niñas, sin tomar en consideración que algunos de estos pueblos pueden tener un sistema diferente de filiación, como es el caso de los wayúu, donde la descendencia es fundamentalmente matrilineal y no patrilineal.

Etapas de crecimientos y desarrollo infantil

La existencia de rituales que marcan el pasaje de un estadio al otro de la vida de los niños y de las niñas impone el análisis de las etapas que cada pueblo indígena investigado utiliza para discretizar su existencia con la finalidad de hacerla aprehensible a la conciencia de los actores sociales. Aunque hay una evidente correspondencia entre desarrollo psicológico y cognitivo de los niños y etapas del desarrollo, nuestros datos apuntan hacia la categorización cultural de las mismas, es decir, que los datos recolectados se refieren a lo que los padres declararon más que a la observación clínica de los sujetos.

De cualquier manera, nuestra hipótesis de trabajo mantuvo como referente que las estructuras psicológicas se forman en directa relación con la maduración biológica del individuo, pero no necesariamente en concordancia con la atribución de lugar social, variando este en relación a cada cultura (cf. De Vos, 1981: 25). Esto implica que la estructuración cultural de estatus y roles tiene una recaída sobre el desarrollo psicológico, favoreciendo o retrasando la formación de algunos de los procesos de formación de la personalidad, por ejemplo en relación al género, produciéndose así variaciones en la estructuración psicológica del individuo según la sociedad de pertenencia. Es en este contexto que vale el concepto de «adecuación», ya que el desarrollo de las estructuras psicológicas se da dentro de un marco cultural preordenado, entre cuyos umbrales el niño y la niña adquieren sus características individuales y fuera de los cuales se deriva hacia la no integración sociales tanto por falta de coherencia de la personalidad con el entorno cultural como, en los casos más extremos, por disonancias cognitivas más o menos acentuadas.

Estos procesos se realizan en cada sociedad a través de acciones múltiples tanto de los padres y familiares como de los mismos niños. La formación

es así un proceso relacional resultado de la interacción dinámica entre las pulsiones individuales de los niños y el control más o menos explícito de los padres, lo que puede variar según el tipo de cultura local. De esta manera, hemos constatado que en algunas sociedades indígenas la represión de las emociones marca la formación de la personalidad de los niños y niñas, mientras que en otras el control es más blando, dejando un mayor margen de libertad al desarrollo personal de las emociones. Parece valer aquí una diferenciación interesante entre los controles impuestos a los niños de los impuestos a las niñas, siendo sobre éstas que recae el mayor peso de la represión familiar, aunque en el caso de los wayuu esta conclusión no parece totalmente válida, en relación con el característico enfoque femenino de su cultura.

De esta manera, cada sociedad produce una matriz de expectativas inherente a cada «momento» del desarrollo infantil, lo que es coherente con las divisiones nominales de cada etapa, aunque la división entre estas no se encuentra rígidamente conformada, permitiéndose pequeñas variaciones. Así, los niños y niñas aprenden a caminar hacia el primer año de vida, superado el cual los padres comienzan a preocuparse si la adquisición de esta habilidad no se produce. Esta característica está presente en todos los grupos indígenas investigados, mientras que lo mismo no pasa con la lactancia materna, encontrándonos con un abanico diferenciado de actitudes: en algunos casos, como hemos visto, se permite la lactancia materna hasta los dos o tres años (ye'kuana, añú, warao), mientras que en otros, el destete se produce tempranamente (jivi, piaroa, wayuu). Evidentemente estas variaciones influyen directamente en la formación de la personalidad de los niños y niñas indígenas.

En todos los seis grupos analizados, hay términos para referirse a los recién nacidos, con una progresiva nominación en relación a las habilidades adquiridas: niños y niñas que gatean, niños y niñas que caminan, niños y niñas que dicen las primeras palabras, etc. En el caso de los warao y de los wayuu esta nominación se multiplica, también en el uso diarios: por ejemplo, en el caso warao, *jota* es el niño o la niña entre las tres semanas de vida y hasta que aprenden a gatear; mientras que entre los wayuu se puede diferenciar el niño y la niña por su capacidad de sentarse (*aikajushi* y *aikajusu*), por su capacidad de gatear (*Alamajushi* y *alamajusu*), por

conseguir pararse solos (*ashawajüshi* y *ashawajüsu*) y por la habilidad de caminar solos (*akojushi* y *akojusu*). Generalmente, uno de estos nombres puede ser utilizado, según las variaciones regionales de cada grupo, para identificar toda la etapa del primer año de vida.

Todos los grupos indican una transición entre los cinco y los seis años, aunque en el caso de los jivi y de los ye'kuana esta transición se diluye un poco, dándose nombre unitario a un periodo más largo: en el primer caso, se llaman *tsikirrinüüyo* y *tsikirriwayo* a los niños y las niñas, respectivamente, entre los tres y los diez años; mientras que entre los ye'kuana, *mude'kä'kä* y *mude'kö'kö* son los nombres de los niños y de las niñas, respectivamente, desde que comienzan a caminar hasta que ayudan a los padres en los trabajos.

De cualquier manera, la definición por años de las diferentes etapas parece ser el resultado de una codificación occidentalizada y, tal vez, hasta de la interacción entre los investigadores y los indígenas entrevistados. En realidad, las etapas parecen estar segmentadas por características comportamentales y expresivas, lo que implica que cada grupo subraya esta o aquella característica para definir el recorrido vital que lleva a los niños y niñas a integrarse en la sociedad de los adultos. Esta conclusión es ampliamente demostrada por las variaciones de las diferentes categorizaciones registradas entre los varios pueblos investigados, aunque para todos la etapa final del desarrollo infantil vuelve a ser marcada fuertemente por los cambios biológicos del crecimiento. Se trata de la llegada de las menstruaciones para las niñas y de los cambios hormonales en los niños, expresados por el cambio de la voz y el crecimiento del vello.

En el caso de las niñas, las indicaciones de la edad en que les llegan las menstruaciones tienen variaciones mínimas entre los varios grupos: los warao indican los once o doce años, los wayuu los doce, los añú y los jivi los diez, los ye'kuana los once o doce y los piaroa los doce o trece. En el caso de los niños, como ya dijimos, esta etapa final se encuentra menos marcada, dependiendo más de las habilidades adquiridas y de las características de la personalidad que de los cambios biológico que, no cabe duda, son menos expresivos y tajantes que los de las niñas. De allí que se pueden dar variaciones importantes dentro del mismo grupo local, derivados sobre todo de la historia de cada individuo, siempre dentro los umbrales etarios que cada cultura ha diseñado para esta importante

transición en la vida de los varones. En este contexto, vale nuevamente la pena hacer referencia a los cambios que la introducción de la escuela ha acarreado, ya que, en el caso sobre todo de los varones, puede prolongar artificialmente la entrada en la vida adulta, siguiendo así el modelo occidental de representación cultural de la infancia.

Finalmente, es necesario hacer referencia también a los modelos de desarrollo psicológico que enunciamos en el primer capítulo de nuestro estudio. Ya observamos que nuestros datos no nos permiten averiguar completamente la validez del modelo piagetiano en relación a las etapas de desarrollo que hemos identificado (cf. Dasen, 1972). Para esto sería necesario elaborar una serie de pruebas y una observación psicológica determinada por protocolos intra-culturales. Sin embargo, algo sí podemos inferir de los datos recolectados: la fase sensorio motor, que según Piaget se completa a los dos años de edad, parece realizarse más o menos en ese rango temporal. Sin embargo, en el caso de la llamada fase pre-operacional, que se cumpliría entre los dos y siete años, tenemos la impresión que, en el caso de los niños y niñas indígenas, esta se cumple en un tiempo menor, quedándose completada hacia los cinco o seis años de edad. De hecho, si lo que caracterizaría esta fase es la relación con el mundo extra-familiar y la estructuración de las relaciones sociales, con distinción conciente entre parientes y no pariente, no cabe duda que los niños y niñas indígenas alcanzan tempranamente este estadio de desarrollo.

Por consecuencia, teniendo en cuenta que se trata de «estructuras psicológicas evolutivas» (De Vos, 1981: 29), es decir, que el desarrollo no se da por acumulación sino por integración y reestructuración del horizonte perceptivo y cognitivo, la fase de las operaciones concretas se produce con anticipación en relación a los niños europeos estudiados por Piaget (cuyas conclusiones valdría para los niños criollos urbanos, por ejemplo). Esta fase, caracterizada por el pensamiento lógico reversible aplicado a problemas concretos, se cumpliría así desde los seis años hasta los diez. Por otro lado, sería en este periodo que los niños y niñas aprenden a distinguir entre la realidad de las cosas y la realidad de las representaciones, lo que hace evidente las limitaciones del modelo piagetiano cuando lo aplicamos a sociedades connotadas fuertemente por un horizonte mítico. Para los niños indígenas, así como para sus padres, el mundo mítico tiene tanta realidad como el

mundo material, lo que podría ser interpretado como una confusión entre realidad y representación, concluyéndose que esta fase del desarrollo nunca se plasma completamente. De hecho, obras como la de Hallpike, *Fundamentos del pensamiento primitivo* (1986), intentan demostrar, a través de la aplicación más o menos mecánica de las propuestas piagetianas, que los pueblos extra-occidentales, particularmente las sociedades de transmisión oral del saber y constitución mítica del pensamiento, no cumplen completamente el recorrido que el modelo impone. De aquí a la atribución de «pensamiento pre-lógico», como lo pregonaba Levi-Bruhl en Francia en los años treinta y cuarenta del siglo pasado, hay solamente un paso. En verdad no es así, ya que, como ha demostrado Lévi-Strauss en su obra *El pensamiento salvaje* (1964), el pensamiento mítico funciona literalmente como sistema de codificación y organización del mundo vital, tanto el material como el espiritual, cualquiera que sea la definición que de este último queremos dar, funcionando con una lógica propia que nada tiene que envidiar a la lógica positivista pregonada por el occidente.

Por último, la fase de las operaciones formales parece derivar completamente de la organización occidental de la formación y educación de los niños, valiendo en nuestros casos la conclusión de De Vos: «Así, pues, encontraremos pensamiento pre-operacional en la mayor parte de las culturas; pero las operaciones formales, tal como las define Piaget, aparecen de forma consistente únicamente en algunas culturas que alientan el ejercicio continuo de tales formas de pensamientos» (De Vos, 1981: 31). El problema, probablemente, está en los sistemas de medición y registro, generalmente elaborados a partir de la experiencia occidental, los que aplicados a niños indígenas se muestran inadecuados para detectar su desarrollo psicológico y cognitivo (cf. Cole y otros, 1976). En este sentido, sería necesario elaborar instrumentos de investigación coherentes con las culturas investigadas y tal vez descubriríamos que los niños y niñas indígenas son capaces, en su momento, de desarrollar sin problemas secuencias temporales reversibles y formas de pensamiento hipotético-deductivos, tanto y tal vez antes que los niños occidentales. Es suficiente, por ejemplo, considerar como niños indígenas de diez o doce años pueden ir a cazar, descodificando los signos dejados por los animales y deduciendo de sus características el tipo, el tamaño, el tiempo transcurrido de su paso y su trayectoria; lo que es una

evidente aplicación precisamente de las operaciones formales de esta última etapa de desarrollo, la que para los niños occidentales es indicada entre los once y los quince años y que, en nuestros casos de estudio, se cumpliría bien antes, como lo indicamos para el estadio anterior.

Procesos educativos

Cuando se analizan los procesos educativos de la niñez indígenas, pero el planteamiento vale para cualquier otra sociedad, hay que tener clara la diferencia entre enculturación, socialización, formación y educación. Los primeros dos procesos tienen que ver con la construcción de identidad y la inserción progresiva de los niños en el mundo de la cultura y sociedad, a través de múltiples acciones y presiones, donde los niños y las niñas no son sujetos pasivos sino que interactúan con los adultos, según las características de personalidad y la historia individual. En este sentido, se trata de procesos que se realizan de manera «automática», es decir, se trata de la puesta en prácticas de «etnomedologías» características de cada sociedad, lo que conlleva un bajo nivel de conciencia de los actores involucrados, sobre todo del porqué se hace algo o es mejor hacerlo de una cierta manera. En estos casos, la «naturalización» de las prácticas implica una carga de verdad, definiendo el «es así que se hace» como algo natural y no cultural. Estos procesos son los que permiten a las sociedades reproducirse culturalmente, sin que la conciencia individual intervenga a perturbar la reproducción de las pautas culturales, aunque en algunos momentos de crisis es la conciencia del carácter histórico y no natural de estos fenómenos lo que permite la toma de decisiones políticas.

Por otro lado, en el caso de la formación y de la educación, se trata de fenómenos concientes, siempre de tipo «etno-metodológico», que los adultos producen, asumiendo el rol de formadores y educadores que la sociedad les asigna, según el rol que tienen en su comunidad local. Diferenciar entre «formación» y «educación» permite deslindar lo que es transmisión de saberes de lo que es transmisión de «normas» dirigidas a realizar el modelo comportamental de infancia, según las pautas culturales de cada sociedad. Estos procesos son, evidentemente, realizados de manera conciente y sus transmisores pueden necesitar de una profesionalización

específica, como es el caso de los chamanes, en su aspecto normativo y educativo, o los maestros indígenas que trabajan en las escuelas de las comunidades. Por otro lado, como hemos podido constatar para los grupos étnicos de nuestro interés, los diferentes procesos se sobreponen, aunque los procesos de enculturación y socialización tienen una realización bien temprana, mientras que los procesos de formación y educación se hacen evidente sobre todo a partir de los dos años de vida, es decir, cuando los niños consiguen desplazarse con mayor autonomía y pueden ya interactuar a través del lenguaje verbal. Además, la educación continuará hasta el final de la infancia y, en parte, más allá de ella, mientras que la formación debe haber sido ya estructurada hacia los nueve o diez años.

Todos estos procesos tienen su realización más importante dentro de la familia, aunque no entendida como nuclear sino según las formas extendidas de cada grupo, sobresaliendo el papel de los abuelos y abuelas y de los tíos y de las tías, maternos o paternos, según las características sociales locales. Por otro lado, más en algunos grupos que en otros, es muy importante el rol que en la educación y formación desempeñan los «sabios» de ambos géneros, en apoyo al desempeño de la familia o, en casos especiales, para impartir las enseñanzas que han acumulado durante su vida en el ejercicio de su profesión.

Resalta como particularmente importante el hecho que, a parte del caso aúñ, todos los grupos estudiados mantiene el uso cotidiano de la lengua propia, la que se utiliza tanto dentro de la familia como en el ámbito social, aunque en las comunidades con mayor contacto con el mundo criollo los adultos expresan un grado medio de bilingüismo que, sin embargo, no se refleja completamente en los niños y niñas, por lo menos hasta que no comienzan a frecuentar la escuela. Aunque puede considerarse válida la afirmación que las mujeres indígenas hablan más la lengua propia que los hombres, fenómeno derivado en gran parte del hecho que la sociedad no indígena elige a los varones como interlocutores, en los casos analizados la diferenciación se da entre uso de lengua dentro del ámbito familiar y uso fuera de ello, es decir, la lengua hablada dentro de la casa, tanto por los varones como por las mujeres, es la lengua propia. Aún así, con excepción de las comunidades con mayor contacto y presión transculturante, la lengua más hablada dentro de la comunidad, también en las relaciones sociales fuera de la familia, continúa siendo la propia.

En este contexto, la ruptura más importante con la tradición está representada por la introducción de las escuelas de tipo occidental a lo largo del siglo XX, primero bajo la forma de internado religioso (lo que continúa en algunos casos) y, después y hasta la actualidad, con las escuelas del Estado. Aunque se intenta cada vez más aplicar un régimen de enseñanza bilingüe intercultural, la realidad es que su puesta en práctica depende en gran parte de la voluntad de cada maestro y plantel, mientras que los padres más concientes de los peligros de una escuela completamente ajena al mundo indígena presionan para su indigenización.

De todas las indicaciones del «Régimen de de Educación Intercultural bilingüe» venezolano (1979), la que probablemente ha tenido más realización es la introducción de la lengua indígena local en la práctica educativa. Sin embargo, en muchos casos, los maestros son de otras etnias o criollos y hay muchos casos de maestros y maestras que no viven en la misma comunidad. La introducción de la sola lengua local en los *pensa* escolares no resuelve evidentemente los problemas de transculturación, ya que los contenidos de la enseñanza continúan siendo criollos en su mayor parte. Por ejemplo, los alumnos indígenas de los últimos años de la educación básica, están obligados a estudiar la historia romana y la nacional, pero nada aprenden sobre la historia de su misma sociedad.

Por todo esto, la escuela continúa siendo en gran parte un cuerpo extraño dentro de las comunidades indígenas, aunque haya ya sido suficientemente apropiada por los mismos indígenas, quienes reconocen su importancia en la educación de los niños y niñas para sus futuras relaciones con el mundo criollo. Sin embargo, hasta que los contenidos transmitidos y los métodos utilizados sean derivados completamente de una cultura diferente a la local, la escuela debe considerarse, si se nos permite la metáfora, un verdadero «Caballo de Troya», es decir, un instrumento de conquista cultural de parte de la sociedad criolla.

Por otro lado, hemos constatado que los problemas no atañen solamente a los contenidos y a los métodos, los que implican generalmente una relación altamente verticalizada, sino que se produce una fuerte discrepancia entre el tiempo de la escuela y el tiempo de la comunidad. Este aspecto temporal conlleva dos aristas importantes que es necesario evidenciar: la primera tiene que ver con la organización temporal de la rutina diaria de la escuela,

que rompe con la organización del día de los padres, quienes tradicionalmente llevan los hijos ya crecidos consigo en actividades productivas; la segunda tiene que ver con la estructuración de las etapas de crecimiento de los niños y niñas, ya que en todos los grupos analizados esta no coincide con la diferenciación en etapas que la escuela pone en acto, la que deriva de la estructuración occidental del crecimiento de los niños y niñas. En estos casos, los niños que deberían integrarse al mundo del trabajo hacia los doce o trece años, terminan desertando la escuela o, si deciden continuar, rompen con las prácticas culturales locales, hasta terminar en escuelas fuera de su comunidad donde aumentan los riesgos de puesta en crisis de la identidad étnica.

En el caso de las niñas, la situación es un poco diferente: una vez que tengan la primera menstruación, los padres deciden retirarlas de la escuela sobre todo por el hecho que ya debe comenzar a pensar en elegir un compañero y casarse. Evidentemente, no es posible continuar a frecuentar la escuela si ya se espera el primer hijo. Sin embargo, también en el caso de las niñas, aumenta la tendencia a frecuentar la escuela más allá del momento en que para su cultura ya son adultas, valiendo esto sobre todo para los wayúu de la baja Guajira y, en parte, para los piaroa.

Un aspecto importante de la presencia de la escuela y sus consecuencias atañe a la diferenciación de los roles formativos y educativos dentro de cada comunidad, siendo los maestros y las maestras las nuevas figuras identificativas para los muchachos y muchachas, contraponiéndose, en mayor o menor grado, a las figuras parentales. Sin embargo, este problema no parece tener mayores consecuencias cuando los maestros y las maestras son de las mismas comunidades, ya que las relaciones de parentela existentes en cada una de ellas permiten la asunción de nuevos referentes identificatorios sin descartar los familiares.

Diferente es el caso de los maestros criollos, quienes provienen de una sociedad diferente, donde la escuela, como institución formativa y educativa, tiene una larga historia y está perfectamente integrada en el resto de la cultura y, por esto, tienen dificultad en entender la «resistencia» de los padres o su desinterés. De hecho, los maestros criollos reproducen en la escuela las reglas de convivencia de su cultura de origen, bien diferentes de las de las sociedades indígenas locales, de allí que los niños y niñas están

obligados a una doble vivencia social, la del mundo tradicional sobrepuesta a la del mundo criollo, que intentan conjugar, la mayoría de las veces sin demasiados resultados.

Finalmente, es importante resaltar que, hasta hace pocos años, la escuela intervenía fundamentalmente a partir de los seis/siete años, manteniéndose así de alguna manera salvaguardada la enculturación y la socialización primaria de los niños y niñas, es decir, el aprendizaje sin contrastes de la cultura local y la transmisión del saber indígena, los que se estructuraban antes de que nuevos saberes intervinieran a contrastarlos. Sin embargo, desde algunos años, las políticas del Estado destinadas a la atención directa a este sector de la población pone en el tapete la necesidad de una discusión sobre la socialización que se impulsa en estos espacios extra-familiares, ya que los niños terminan por separarse del hogar familiar en una edad temprana y antes de que se formen las bases estructurales de la identidad y de la personalidad. En riesgo, en todos estos casos, es la construcción de identidades frágiles, étnica y culturalmente, las que no sirven para producir una acción productiva e ideológicamente fuerte sobre el mundo.

-9-

Conclusiones y perspectivas

Al final del recorrido investigativo alrededor del tema de las prácticas de crianza de algunos pueblos indígenas de Venezuela, es necesario dar una mirada a los resultados desde diferentes perspectivas, primeramente la antropológica y, segunda pero no de menor importancia, la política. Se trata así de definir lo que hemos aprendido sobre las poblaciones investigadas y, más aún, ver como este saber puede ser utilizado. Evidentemente, la utilización de un saber para la acción no se produce en el vacío, sino en el marco de una postura específica, aunque fuera implícita. Así, para los que hemos participado en el proyecto “Pautas de crianza entre los pueblos indígenas de Venezuela”, el presupuesto que ha impulsado nuestro trabajo ha sido explícitamente el de contribuir al mejoramiento de la vida de los niños y niñas indígena y, de manera más general, al afianzamiento de las identidades étnicas. Esta premisa nada debe a concepciones puristas, para las cuales los pueblos indígenas deben mantenerse incontaminados, como si fuera posible quedarse inmóviles en el tiempo, sino que deriva de la conclusión que (a) las culturas son dinámicas y que (b) las identidades étnicas funcionan como dispositivo de atribución de valor y referentes de la acción sobre el mundo. De allí que solamente unas identidades estables y homogéneas son la garantía de una acción cultural conciente y articulada. Consecuentemente, el reforzamiento de las identidades prima sobre las formas culturales y determina su destino. Por esto, nuestro interés hacia las pautas de crianza está determinado por la necesidad de afianzamiento de las identidades, precisamente por el hecho que es durante los primeros años de vida de los niños y de las niñas que la identidad étnica se estructura, sirviendo posteriormente como referente para la asunción de roles en la sociedad de pertenencia.

En el caso de sociedades con contactos permanentes con otras, la identidad étnica se articula con sistemas más amplios de identificación, constituyéndose así horizontes cada vez más amplios de anclajes ideológicos y culturales. Es precisamente este el proceso de formación de macro-identidades en los sistemas de relaciones interétnicas con base regional. En estos casos, ser ye'kuana o piaroa no obstaculiza la posibilidad de ser indígena amazónico, así como no dificulta la identificación nacional. Sin embargo, estos procesos no están determinados por relaciones equilibradas entre partes con igual fuerza, sobre todo cuando se trata de la relación con la sociedad nacional no indígena, que constituye en el caso de Venezuela la mayoría de la población. Se produce, en este último caso, una «presión» cultural permanente sobre las sociedades indígenas, la que los obliga a transformaciones culturales no libremente elegidas, amén de descalificar automáticamente las identidades étnicas indígenas. Pero, el problema es más grave aún, ya que, junto con la automática erosión cultural y étnica debida al contacto permanente, ha habido una intención explícita y calculada por parte de las agencias públicas y privada del Estado nacional por transculturar a los pueblos indígenas y trastornar las bases sustanciales de su identidad, a partir de consideraciones ideológica derivadas de concepciones evolucionistas, donde el modelo a seguir ha sido el occidental. Así, el valor de «estar en el mundo» no estaría sustentado por el modo de vida de cada pueblo indígena sino en su progresiva adhesión a la cultura occidental local.

Los instrumentos utilizados para alcanzar ese cometido han sido múltiples a lo largo de la historia de la conquista de los pueblos indígenas americanos, sobresaliendo precisamente las dirigidas hacia la infancia indígena, a partir de la conclusión que las identidades de los adultos son difíciles de modificar y más provechosa es la acción sobre los individuos en fase formativa, es decir, los niños y niñas. De allí la acción misionera de los internados y, más aún, la acción de la escuela formal, verdadero dispositivo de transculturación cultural y étnico. De esta manera, en la medida en que las pautas de crianza son modificadas, se transforma también la identidad y vivencia cultural de los futuros adultos.

A partir de los datos recabados en nuestra investigación, podemos afirmar que los pueblos indígenas se han resistido a estas transformaciones,

tanto que la conclusión más importante de nuestro trabajo es que persisten todavía como sistemas fuertes de enculturación y socialización, lo que deja entrever, aunque con las modificaciones que ha sido posible observar, que las identidades étnicas se mantendrán fuerte por lo menos hasta que los niños actuales se vuelvan adultos. Por otro lado, esas modificaciones, en la medida en que son sustentadas por acciones prolongadas más fuertes y profundas por parte de grupos no indígenas, pueden llegar a socavar progresivamente las bases estructurales de producción de la identidad y de la cultura local. Por esto, la necesidad de neutralizar esas prácticas etnocidas con otras de signo contrario, con la finalidad de contrarrestar el deterioro de los sistemas indígenas de enculturación y su progresiva puesta en crisis.

Los sujetos principales de estas acciones culturales, pero con explícito trasfondo político, son y deben ser los mismos indígenas, organizados étnicamente, ya que es su propio futuro el que está en juego. En este sentido, no siempre las organizaciones indígenas han tenido conciencia de los procesos culturales que involucran a los niños y niñas, tanto que de manera indiscriminada se reclama por la presencia de la escuela occidental, sin una paralela presión para que los programas y contenidos que allí se imparten sean más coherentes con el horizonte cultural de cada pueblo. Preocupados, justamente, por la defensa de las tierras y la necesidad de mayores espacios políticos, muchas veces dejan en segundo plano las necesidades culturales de los niños y niñas y esto no es de extrañar, sobre todo si consideramos que la formación de las nuevas generaciones en todas las sociedades se realiza a través de procesos en gran parte automáticos, ya que cualquier cultura opaciza los mecanismos principales de su reproducción. De allí que la introducción paulatina de nuevos sistemas formativos y educativos no siempre es percibida como peligrosa, naturalizándose su superposición a las prácticas tradicionales.

Sin embargo, hay momentos en la historia de todos los pueblos que es necesario estar concientes de esos mecanismos y tomar explícitas acciones políticas para su mantenimiento y transformación, coherentemente con el proyecto cultural propio de cada sociedad. En este sentido, recordando una vez más a Guillermo Bonfil Batalla (1989), el problema no estriba en la introducción de nuevos elementos culturales en el conjunto de prácticas e ideas alrededor de la infancia, sino en el control cultural sobre ellos: «La

puesta en juego de los elementos culturales necesarios para cualquier acción exige capacidad de decisión sobre ellos. Ahora bien, las formas en que se toman las decisiones varían dentro de un espectro muy amplio, no sólo de un grupo a otro sino en el interior de cualquiera de ellos, según el nivel de las acciones consideradas» (Bonfil Batalla, 1989: 11). Precisamente, es en el interior de cada familia y en la vida cotidiana, allí donde las pautas de crianza tienen su cabal realización, que se necesita tener conciencia de las consecuencias, inmediatas y de largo alcance, que cada nueva práctica acarrea y, por ende, la toma de decisiones concientes orientadas a la reproducción propulsiva de las culturas locales.

Sin embargo, pensamos que les toca también a las instituciones del Estado asumir su responsabilidad en dar respuesta a las necesidades de los pueblos indígenas, sobre todo en consideración del mandato que la Constitución Nacional les encomienda, una vez reconocida la caracterización multiétnica del Estado venezolano. Dos son los marcos de la acción pública dentro de los cuales hay que desarrollar nuevas actitudes políticas: el papel que los mismos indígenas deben asumir y los contenidos esenciales de cada acción política, tanto cuando se trata de la salud, como en el caso de las nuevas instituciones creadas para transmitir contenidos culturales a los niños y niñas, las que proliferan sin el control directo y explícito de las comunidades indígenas.

Sobre el papel que deben desempeñar los mismos indígenas, es evidente que continúa en gran parte la práctica de confiar en «expertos» y «funcionarios» no indígenas la elaboración de políticas dirigidas a los pueblos indígenas. Aquí no se trata de descalificar saberes y experticias ni tampoco atribuir automáticamente capacidad y saber por simple pertenencia étnica, sino asumir de antemano que (a) los políticos y expertos en temas indígenas, incluyendo a los antropólogos, provienen generalmente de la sociedad no indígena nacional, la misma que ha producido y mantiene una actitud despectiva hacia los pueblos indígenas, a la cual han sido evidentemente enculturados. No siempre la buena voluntad es suficiente para superar estos prejuicios y, en los mejores de los casos, lo que se producen son actitudes paternalistas, aunque disfrazadas de ideologías liberacionistas. Por otro lado, (b) los indígenas quieren ser sujetos activos de su misma historia, de allí su lucha para participar directamente en la elaboración de

las políticas que atañen a sus pueblos y, más allá de ellos, a la misma nación venezolana, de la cual son miembros de hecho y derecho.

Por lo que se refiere a los programas de la educación escolar, definidos generalmente por el Estado, su indigenización implica antes que nada el reconocimiento de la riqueza cultural de los contenidos indígenas y la necesidad de darles el lugar que merecen, aunque claramente correlatos y articulados con los contenidos de la cultura occidental local de la cual, *volente o nolente*, no es posible ya sacarse afuera. Es el caso, por ejemplo, del uso y valorización de las lenguas indígenas, ese aspecto fundamental del mantenimiento de las identidades étnicas: hay que alfabetizar, si esto es lo que se quiere, primeramente en la lengua indígena local, para después pasar, a partir precisamente de una base estructural ya establecida, a la alfabetización en otras lenguas. El contrario implica dramáticamente la puesta en crisis definitiva, en el tiempo de una generación, de la lengua de baja valoración social y su rápida desaparición.

Sobresale, en este contexto, el problema de la transmisión del saber, por la desvalorización no sólo de los contenidos de cada cultura indígena, sino de su mismo método de transmisión, la oralidad. Ha sido suficientemente estudiado el contraste entre oralidad y escritura, sobre todo cuando en el contacto más o menos violento entre sociedades indígenas y sociedades no indígenas, se introduce la escuela como espacio de transmisión de contenidos a través de la escritura. Es evidente que, en el mundo occidental, los contenidos culturales son transmitidos tanto oralmente como a través de la escritura, sin embargo se ha sobrecargado el valor de esta última, tanto que se utiliza como criterio para definir la «modernidad» de un pueblo. De esta manera, «estar en el libro» se vuelve la fuente del valor, desechándose otras formas de transmisión de saberes, precisamente aquellas que permiten la producción y circulación de saberes míticos, los que fundan la ritualidad. Y, definitivamente, la solución no estriba en la transcripción de estos saberes, ya que su «funcionamiento» se apoya precisamente en la transmisión oral. Un mito escrito es una historia muerta, un puro relato, una fábula. Por otro lado, estamos concientes de la necesidad de la escritura para los ámbitos de existencia relacionados con el mundo occidental. De allí, antes que nada, la necesidad de reforzar la transmisión oral de los saberes culturales, relativizándola a su propio ámbito, lo mismo que la

transmisión de saberes a través de la escritura, en ámbitos diferentes. Entre estos dos «lugares» es posible construir un tercer espacio de intercambio, que bien puede ser representado por la escuela. Como escriben Ingrid Jung y Luis Enrique López, «lo que en suma se propone es ir a la búsqueda de diálogo y complementariedad entre las manifestaciones verbales propias de las sociedades indígenas y de aquellas más características de las sociedades urbanas y occidentalizadas de hoy, de manera que las primeras revaloricen sus formas verbales y no verbales de significar y se apropien de herramientas que, como la escritura, pueden contribuir también a su desarrollo» (Jung y López, 2003: 21).

Por todo esto, es necesario elaborar a la mayor brevedad nuevas estrategias dirigidas al reforzamiento de las pautas culturales de crianza de cada pueblo indígena y, de manera general, hacer concientes los padres y madres sobre la importancia que tiene este periodo de la vida de los individuos para su futuro de adultos integrados en su comunidad y reproductores y hacedores de cultura. No se trata, como a veces se pretende, de ir a enseñar a los padres como deben cuidar a sus hijos, ya que en este caso generalmente lo que se hace es imponer modelos foráneos, sino producir espacios de discusión donde grupos de familias y la misma comunidad en su totalidad pueden analizar la situación de los niños y, particularmente, la manera y los contenidos con los cuales se forman, con miras al mantenimiento dinámico de los patrones culturales y étnicos locales. En estas actividades un papel preponderante debe ser asumido por los ancianos, quienes por experiencia y saber pueden orientar a los padres y madres más jóvenes, sobre todo aquellos que han sido expuestos más que otros a la influencia de la cultura occidental. No se trata, como hemos intentado resaltar, de rechazar todo lo que viene del mundo criollo, sino producir las herramientas para que cada grupo y pueblo pueda estar concientes de las consecuencias y, de allí, tomar decisiones sobre cuales elementos quieren o no incorporar y cuales rechazar.

Otro papel relevante puede ser desempeñado por los maestros, sobre todo en lo que refiere al estudio de las consecuencias de la introducción de nuevos modelos de formación de los niños y niñas. Sin embargo, al mismo tiempo que estas figuras son las más aptas para asumir un papel de «mediadores culturales», por manejar suficientes códigos expresivos de la

cultura local y de la cultura foránea, son también las más expuestas a la desculturación compulsiva, transformándose fácilmente en agentes de la penetración de nuevos modelos. Por esto, una atención particular debe ser prestada a la formación de los maestros, tanto durante su entrenamiento inicial como a lo largo de su desempeño, con cursos y talleres especialmente dedicados al desarrollo infantil y su relación con la cultura local. Aunque muchos maestros están suficientemente concientes de los problemas que los niños y niñas enfrentan, no siempre consiguen desarrollar una organización propia para gestionar autónomamente la creación de estos espacios formativos. Por esto, un papel importante debe ser asumido, antes que nada, por las diferentes «Zonas Educativas», donde hay cada vez más indígenas que asumen la gestión de la educación formal en áreas indígenas del país. En segundo lugar, las organizaciones indígenas intra-étnicas y regionales deben ampliar cada vez más el radio de su acción, interesándose precisamente por los problemas étnicos que puede generar la introducción indiscriminada de contenidos y valores foráneos. Esta última indicación es particularmente importante si consideramos que cada vez más las alcaldías en territorios indígenas son asumidas por miembros de esas organizaciones étnicas, consiguiendo así un poder inédito en la historia de los pueblos indígenas que, se espera, utilicen a favor del reforzamiento de las culturas indígenas locales.

La formación étnicamente orientada de los maestros es particularmente importante sobre todo para su desempeño profesional, en consideración del papel que la escuela ha asumido en la formación y educación de los niños y niñas. En este caso, el respaldo jurídico existe desde años y teóricamente todas las escuelas indígenas deberían aplicar un régimen de enseñanza bilingüe e intercultural. En la práctica, como ya hemos visto, cada maestro termina quedándose solo con la tarea de indigenizar un poco los contenidos de los programas ministeriales y mezclando la lengua indígena local y el castellano en sus clases. Por esto, ha que reforzar los espacios formativos que en algunas regiones del país se han producidos para formar a los maestros indígenas, como es el caso en Puerto Ayacucho del Programa «Educación Bilingüe Intercultural», como mención de la carrera de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Mácaro, dirigido especialmente a los maestros indígenas. La extensión de

esta experiencia a otras regiones con población indígena es de fundamental importancia para la transformación de las escuelas indígenas. De la misma manera, hay que citar los Programas de Educación Intercultural Bilingüe de algunas Zonas Educativas, aunque a veces sus responsables no tienen recursos suficientes para realizar las actividades programadas.

El caso de los Hogares de cuidado diario y de los Preescolares necesita una atención particular, ya que interesan a niños y niñas en edad temprana, substituyéndose en gran parte a la familia como institución socializante y enculturante. Aunque sean algunas de las madres las que generalmente se ocupan de los Hogares de cuidado diario, se trata de un espacio novedoso para las sociedades indígenas, donde la transmisión de saberes y la formación se realizan en grupos no familiares, rompiendo así con los métodos indígenas. Las consecuencias, no necesariamente negativas, de esta transformación no han sido investigadas, aunque es posible inferir que tendrán recaídas importantes en la estructuración de la socialidad de los niños y niñas, generalizando las relaciones que tienen actualmente sobre todo una definición parental y clánica. De la misma manera, las relaciones de género pueden verse afectadas, sobre todo considerando que en todas las sociedades investigadas la separación entre niños y niñas es bien temprana. Este problema atañe también a los Preescolares y al Ciclo básico. Evidentemente, no se trata simplemente de sustituir los juguetes occidentales con juguetes tradicionales, sino elaborar un sistema pedagógico que, reproduciendo las reglas más importantes de la cultura local, minimice el efecto indiscriminado de prácticas foráneas. En este sentido, también en el caso de los Hogares y de los Preescolares es necesario poner en práctica los principios de una pedagogía y didáctica intercultural, pero siempre sobre las bases reforzadas de las prácticas culturales propias.

Para concluir, en consideración del tipo de recorrido metodológico que hemos elegido, nuestra análisis vale solamente como primera aproximación desde la experticia que nos atañe que, sin embargo, no tiene valor de conclusiones generales sino de aproximación a una realidad compleja y dinámica que necesita ser tamizada tanto por otras miradas profesionales como por las de los mismos actores con quienes hemos interactuado durante la realización de nuestra investigación. Por esto, podemos afirmar que tanto la etnografía de las pautas de crianza como su

interpretación deben considerarse como el resultado de la interacción entre nuestro interés, preocupado por la situación de la infancia indígena, y la necesidad enunciada por los mismos actores indígenas de mantener su saber y expresar su verdad, dentro de un marco social diferenciado que incluye la precariedad pero también la fortaleza de una historia de resistencia y de producción y reproducción de sus formas culturales.

De esta manera, no se trata de continuar historiando o etnografiando las culturas indígenas con fines académicos o, peor, museísticos, sino delimitar un espacio creativo de intercambio que permita superar o, por lo menos, disminuir la fuerza que la mirada académica tiene en la determinación de las realidades ajenas. De lo que se trata, al fin y al cabo, es de tomar una postura explícitamente política y, como sujetos, confrontarse con otros sujetos, conscientes de las relaciones de poder que esto implica, a partir de los cuales cada uno toma la postura que es más acorde con su historia y su sensibilidad. En este sentido, el saber producido en el encuentro entre investigadores y actores sociales se transforma en un medio que puede ser utilizado en diferentes direcciones, según lo que la dinámica y las elecciones personales pueden indicar. Por esto, para nosotros, se trata de recorrer un camino, no solamente como aliados de los pueblos indígenas, lo que en definitiva mantiene la diferencia, sino como actores que asumen su responsabilidad histórica, ya que estamos convencidos que el «problema indígena» es también nuestro problema porque consideramos que es la salvaguarda de la diferencia la que permite también el despliegue de nuestra identidad. Pero, el problema, es precisamente como mantener la diferencia sin trasformarla en desigualdad.

Bibliografía general

- Ackerman, N. (1968): *Psico-dinamica della vita familiare*. Torino: Boringhieri.
- Acosta, M y C. Ales (1999): *Culturas indígenas del Amazonas venezolano*. Caracas: Fundación la Salle.
- Amodio, E. (1986-1988): *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*. Quito: Abya Yala, Quito (Recopilación en 2 tomos).
- Amodio, E. (1991): «Relaciones interétnicas en el Caribe indígena. Una reconstrucción a partir de los primeros testimonios europeos». En *Revista de Indias*, 193: 572-606. Sevilla.
- Amodio, E. (1993): «Soñar al Otro: la identidad étnica y sus transformaciones entre los pueblos indígenas de América Latina». En Daniel Mato (ed.), *Diversidad cultural y construcción de identidades*. Caracas: Tropykos, Universidad Central de Venezuela.
- Amodio, E. (1994): «La selva de Papel: Reflexiones sobre la transmisión del saber entre los pueblos indígenas de América Latina y su transformación actual». En *Arinsana*. 15: 39-57. Caracas.
- Amodio, E. (1996): «Los indios metropolitanos: Identidad étnica, estrategias políticas y globalización entre los pueblos indígenas de América latina». En Daniel Mato, Marisa Montero y Emanuele Amodio (eds.), *América Latina en tiempos de globalización: procesos culturales y transformaciones sociopolíticas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, UNESCO.
- Amodio, E. (1997): *La artesanía indígena en Venezuela*. Caracas: Dirección General Sectorial de Artesanía, CONAC.
- Amodio, E. (1998): «Culturas indígenas de Venezuela». En *Gran Enciclopedia de Venezuela*. Tomo VI: 165-187. Caracas: Globe.
- Amodio, E. (2001): «La construcción geográfica del Lago de Maracaibo durante la época colonial». En Comisión Quinto Centenario del Lago de Maracaibo, *Pueblos y culturas de la cuenca del Lago de Maracaibo*, 81-96. Maracaibo: Acervo Histórico del Estado Zulia.
- Anduze, P. (1974): «Dearuwa: los sueños de la selva». En *Biblioteca de la Academia de Ciencias Físicas, matemáticas y Naturales*, XIII. Caracas: Cartografía Nacional.
- Aniyar, A. (1975): «La concepción del mundo y la vida guajiro». En *Revista de la Facultad de Derecho*, 14 (43): 391-429. Maracaibo.

- Anónimo (1980): «¿Quiénes son los guarao?». En *Voz Indígena Internacional*, II (6): 42-43. S/l.
- Aragón, J. (2002): «Frecuencia del deseo sexual en dos etnias indígenas de la frontera de Venezuela con Colombia y Brasil: Añú y Yanomami». En *Aldea Mundo*, Año 7, 13: 70-77.
- Ariés, P. (1987): *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Arismendi, I., Rodríguez, J. y L. G. Sequera (2000): *Los juegos indígenas tradicionales de la etnia Piarao y Hiwi*. Tesis de Estudios Supervisados, Escuela de Educación. Puerto Ayacucho: Universidad Central de Venezuela.
- Armellada, C. (1979): «Los Guahibos». En *Venezuela Misionera*, 476: 82-83, Caracas.
- Armellada, C. y C. Bentiveña (1975): *Literaturas indígenas venezolanas*. Caracas: Monte Ávila.
- Armellada, C. y C. Bentivenga de Napolitano (1981): *Literaturas indígenas venezolanas*. Caracas: Monte Ávila.
- Arvelo-Jiménez, N. (1974): «Influencias aculturativas en el área marginal-fronteriza de Venezuela». En *América Indígena*, XXXIV (1): 135-150. México.
- Arvelo-Jiménez, N. (1977): «A study of the process of Village formation in Ye'cuana society». En Ellen Basso (ed.), *Carib-speaking indians. Culture, society and language*. U.S.A: University of Arizona Press, n° 28, pp 106-108.
- Arvelo-Jiménez, N. (1992): *Relaciones políticas en una sociedad tribal. Estudio de los Ye'cuana, indígenas del Amazonas venezolano*. Quito: Abya-Yala y MLAL (Primera edición: Instituto Indigenista Interamericano, México, 1974).
- Ausubel, D. y E. Sullivan (1989): *El desarrollo de la personalidad*. México: Editorial Paidós.
- Ausubel, D. y E. Sullivan (1989): *Teorías: Los comienzos del desarrollo*. México: Editorial Paidós.
- Autores Varios (2001): *Guía pedagógica dbe'cuana/ye'kwana para la educación intercultural bilingüe*. Caracas: Ministerio de Educación y Deportes, División de Asuntos Indígenas.
- Ayala Lafée, C. y W. Wilbert (2001): *Hijas de la luna: Enculturación femenina entre los waraos*. Caracas: Fundación la Salle.
- Bajo, F. y J. Beltrán (1998): *Breve historia de la infancia*. Madrid: Temas de Hoy.
- Barandiarán, D. de (1962): «Actividades vitales de subsistencia de los indios Yekuana o Maquiritare». En *Antropológica*, 11: 1-29. Caracas.
- Barandiarán, D. de (1965): «El habitado entre los indios Yekuana». En *Antropológica*, 16: 1-95, Caracas.
- Barandiarán, D. de (1979): «Introducción a la cosmovisión de los indios Ye'kuana-Makiritare». En *Montalbán*, 9: 737-1004 Caracas.
- Barral, B (2000): *Diccionario warao-castellano, castellano-warao*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

- Barral, B. (1981): *La música teúrgico-mágica de los indios Guaraos*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Barth, F. (ed.) (1976): *Los Grupos Etnicos y sus Fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bentivenga, C. (1996): «Los Guajiros». En A. Setién y otros, *Etnias indígenas de Venezuela. Semilla primigenia de nuestra raza*. Caracas: San Pablo.
- Bergeron, M. (1974): *El desarrollo psicológico del niño. (Desde la primera edad hasta la adolescencia)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Boglar, L. (1978): *Cuentos y mitos de los Piaroa*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Bonfil-Batalla, G. (1987): «La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos» En *Revista Papeles de la casa chata*, 2 (3): 23-43. México.
- Camaioni, L. (2001): *Psicologia dello sviluppo e del linguaggio*. Bologna: Mulino.
- Cardoso de Oliveira, R. (1962): «Estudo de Areas de Fricção Interétnica no Brasil». En *América Latina*, V (3). Rio de Janeiro.
- Cardoso de Oliveira, R. (1968): «Problemas e hipóteses relativos à fricção interétnica: sugestões para una metodología». En *América Indígena*, 28 (2): 339-388. México.
- Castelli, C. (1995): *Psicologia sociale e sviluppo*. Milano: Franco Angeli.
- Castro Aniyar, D. (1994): *Oraciones, serpientes y soplidos. Música y cultura añú*. Maracaibo: Dirección de cultura, Universidad del Zulia.
- Cisneros, A. R. (2003): *Niños, niñas y adolescentes Piaroa: Percepciones de Tierra Blanca*. Caracas: CECODAP.
- Civrieux, M. (1992): *Watunna. Un ciclo de creación en el Orinoco*. Caracas: Monte Ávila.
- Cole, M., Gay, J. y J. Glide (1976): *The cultural context of learning and thinling: An exploration in experimental anthropology*. New York: Basis.
- Colmenares, F. (1970): «Acerca del blanqueo omajayuraa entre los guajiros». En *Venezuela Misionera*, XXXII (371): 58-59. Caracas.
- Coppens, W. (1981): *Del canaleta al motor fuera de borda. Misión en Jiwitiña y otras áreas de aculturación en tres pueblos Ye'kuana del Caura-Paragua*. Caracas: Fundación La Salle, Instituto de Antropología y Sociología.
- Coppens, W. (ed.) (1999): *Los aborígenes de Venezuela. Volumen IV: Bibliografía (1535-1992)*. Caracas: Fundación La Salle.
- Coppens, W. y J. Cato-David (1971): «El yopo entre los Cuiva-Guajibo: aspectos etnográficos y farmacológicos». En *Antropológica*, 28: 3-24.
- Cora, M. (1972): *Kuai-Mare. Mitos aborígenes de Venezuela*. Caracas: Monte Ávila.
- Craig, L. (1968): *Guajiro personality and urbanization*. Los Ángeles: Latin American Center.
- Cruxent, J. M. (1947): «Algunas actividades explotativas de los indios Piaroa del río Parguaza (Guayana venezolana)». En *El Agricultor Venezolano*, XI (121): 12-15.

- Cunningham, H. (1995): *Children & Childhood in Western Society since 1500*. New York: Longman.
- Dasen, P. R. (1972): «Cross-cultural piagetian research: a summary». En *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 3: 23-29.
- De Mause, Ll. (1991): «La evolución de la infancia». En Ll. De Mause (ed.), *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- De Vos, G. (1981): *Antropología psicológica*. Barcelona: Anagrama.
- Di Leo, J. (1996): *Child development: analysis and synthesis*. Nueva York: Brunner.
- Erickson, E. (1973): *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme.
- Escalante, B. (1990): *Los warao. Los dueños de la curiara*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Escar, N. (1999): «Los ye'kuana: cesteros milenarios». En *Boletín Antropológico*, Mayo-Agosto, 46. Mérida: Centro de Investigaciones Etnológicas.
- Fernández Correa, A. (1999): *La Relación Cuerpo y Enfermedad en los Pobladores Añú de la Laguna de Sinamaica*. Tesis de Grado. Maestría en Antropología de La Universidad Del Zulia , Maracaibo - Venezuela
- Fernández Correa, A. (2003): «El agua en la vida de los añú». En <http://www.elistas.net/listalleal/archivo/indice/3451/msg/3876/>
- Fernández, A. (2000) *Construcción de Identidades en los pobladores Añú de la Laguna de Sinamaica*. Tesis de Grado. Maestría en antropología de La Universidad Del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Fernández, R., Figueroa, M. y H. González. (1981): *Ye'kuana*. Caracas: Laboratorio educativo.
- Forno, M. (1968): «Ricerche sull'abitazione degli Amerindi Piaroa (Alto Orinoco)». En *Annali Pontificio Museo Missionario Etnologico gia Lateranensi*, 32: 165-191.
- Fortes, M. (1972):«Rituale e ufficio nella società tribale». En Max Gluckman (ed.), *Il rituale nei rapporti sociali*. Roma: Officina Edizioni.
- Freud, A. (1993): *Normalidad y patología en la niñez*. México: Paidós.
- Freud, S. (1973): «Compendio de psicoanálisis». En *Obras completas*. Vol. III. Madrid: Biblioteca Nueva.
- García, P. (1992): *Estilo Cognoscitivo Guahibo. Factores cognoscitivos y socioculturales que afectan el aprendizaje de niños Guahibos*. Bogotá: Agencia Canadiense para el desarrollo Intercultural (ACDI).
- Garfinkel, H. (1984): *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Gennep, A. Van (1909): *Les rites de passage*. Paris: Libraire Critique.
- Gluckmand, M. (ed.) (1972): *Il rituale nei rapporti sociali*. Roma: Officina Edizioni.
- González, O. (1973): *Los Guajiros: una cultura indo-hispana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- González, R. (1983): «La formación de conceptos en niños bilingües». En N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Vargas (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América latina. Una guía bilingüe intercultural*. II: 401-422. México: UNESCO, Instituto Interamericano.
- Goulet, J. (1977): «El parentesco guajiro de los Apüshi y de los Oupayu». En *Montalbán*, 6: 775-796. Caracas.
- Goulet, J. (1981): «El universo social y religioso guajiro». En *Montalbán*, 11: 3-458. Caracas.
- Guerra Curvelo, W. (2002): *La Disputa y la Palabra*. Bogotá: Ministerio de La Cultura.
- Guevara, B. (2000): «Guahibo (jiwi)». En E. Mosonyi y J. Mosonyi (eds.), *Manual de lenguas indígenas de Venezuela*. Tomo I. Caracas: Fundación Bigott.
- Guss, D. (1985): «El segundo círculo: la carrera de una mujer entre los Makiritares». En *Montalbán*, 16: 227-296, Caracas.
- Guss, D. (1989): *Tejer y cantar*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1950): «Organización social en la Guajira». En *Revista del Instituto Etnológico Nacional*, III, entrega 2a. Bogotá.
- Hallpike, C. (1986): *Fundamentos del pensamiento primitivo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heinen, D. (1980): «Los warao: Usos y costumbres». En *Voz Indígena*, III (13): 23-25.
- Heinen, D. (1980): *Aportes para una etnografía warao*. Caracas: Instituto Caribe de Antropología y Sociología.
- Heinen, D. (1988): «Los Waraos». En J. Lizot (ed.), *Los aborígenes de Venezuela*. Tomo III, pp. 585-689. Caracas: Fundación La Salle.
- Heinen, D. y G. Salas (1977): «Demografía de los indígenas warao». En *Antropológica*, 46-48: 45-70. Caracas.
- Heinen, D. y H. Caballero Arias (1992): *Informe sobre los indígenas del Estado Delta Amacuro*. Caracas: IVIC.
- Heinen, H. D. (1980): *Aportes para una etnografía warao*. Caracas: Instituto Caribe de Antropología y Sociología.
- Herrera, X. y M. Lobo-Guerrero (1994): *Factores de riesgo para la salud del niño indígena*. Santa Fé de Bogotá: Etnollano.
- Ibarra, C. (1980): «Métodos y sistemas: El trabajo de la mujer en la comunidad yekuana. El conuco y las practicas ancestrales de la preservación del equilibrio ecológico». En *Voz Indígena Internacional*, III-3: 18-19.
- INE - Instituto Nacional de Estadística (2002): *XIII Censo General de Población y Vivienda 2001. Primeros Resultados*. Caracas: Instituto Nacional de Estadística.
- Jahn, A. (1927): *Los aborígenes del occidente de Venezuela*. Caracas: Litografía y Tipografía del Comercio.

- Jung, I y L. E. López (eds.) (2003): *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid y Cochabamba: Ediciones Morata y PROEIB-Andes.
- Jusayú, M. (1977): *Diccionario de la Lengua Guajira*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello (2 tomos).
- Kardiner, A. (1955): *Fronteras psicológicas de la sociedad*. México: Fondo de cultura Económica.
- Klein, M. (1974): *El psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Kneller, G. (1974): *Introducción a la antropología educacional*. Buenos Aires, Paidós.
- Krisologo, Pedro. (1980): «Nobotomira, el eterno niño». En: *Voz Indígena Internacional*, Año 3, Nro. 10. Pp. 12-13.
- Lacan, J. (1971): *Escritos I. El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*. México: Siglo XXI.
- Lavandero, J. (1989): «Los Guaraos». En *Venezuela Misionera*, 552: 165-175. Caracas.
- Lavandero, J. (1996): «Los Guaraos». En A. Setién y otros, *Etnias indígenas de Venezuela. Semilla primigenia de nuestra raza*. Caracas: San Pablo.
- Leaf, M. (1974): *Frontiers Of Anthropology*. New York: Nostrand Co.
- Lévi-Strauss, C. (1964): *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Linton, R. (1955): «Prologo». En A. Kardiner, *Fronteras psicológicas de la sociedad*. México: Fondo de cultura Económica.
- Linton, R. (1959): *Cultura y personalidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lizarralde, R. (1956): «Etnografía (warao)». En AA.VV., *Los guaraos del Delta Amacuro*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- López, L. E. (2004): *Igualdad con Dignidad. hacia nuevas formas d actuación con la niñez indígena en América Latina*. Panamá: UNICEF.
- López Maya, L. (1978): «¿Cómo trabajan los Warao?». En *Entonces*, 1: 24-31. Caracas.
- López, M. y A. Salaverria (1997): *Diseño de una campaña de sensibilización dirigida al turista para mejorar el trato dado a los indígenas de la etnia Piaroa (Wothuja). Un estudio de casos. Comunidad Ju'kada, Limón de Parbuena*. Tesis en Administración de Turismo. Caracas: Instituto Nuevas Profesiones.
- Mansutti, A. (1986): «Hierro, barro cocido, curare y cerbatanas: el comercio intra e interétnico entre los Uwotjuja». En *Antropológica*, 65: 3-76, Caracas.
- Mansutti, A. (1988): «Pueblos, Comunidades y Fundos: los asentamientos Wóthuha». En: *Antropológica*, 69: 3-36. Caracas: Fundación La Salle.
- Mansutti, A. (1990): *Los Piaroa y su Territorio*. Caracas: Centro Venezolano de Investigaciones en Antropología y Población (CEVIAP).
- Mansutti, A. y C. Briceño (1996): «Edad, generación y matrimonio entre los Piaroa de la cuenca del Sipapo (Venezuela)». En *Boletín antropológico*, 8: 51-67. Mérida.

- Mead, M. (1972): *Educación y cultura*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Mead, M. (1982): *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Paidós.
- Metzger, D. y R. Morey (1983): «Los Hiwi (Guahibo)». En R. Lizarralde y H. Seijas (eds.), *Los aborígenes de Venezuela*. Tomo II: 125-216. Caracas: Fundación La Salle.
- Monod, J. (1970): «Los Piaroa y lo invisible: ejercicio preliminar a un estudio sobre la religión Piaroa». En *Boletín Informativo de Antropología*. VII: 5-21.
- Morales, S. y otros (1997): *Así somos los uwotjuja*. Caracas: UNICEF.
- Moret, C. (1982): *La mujer guajira*. Videograbación. Tesis de grado de la Escuela de Comunicación Social. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Morey, N., R. Morey y D. Metzger (1973): «Guahibo band organization». En *Antropológica*, 36: 83-96.
- Morey, R. (1974): «El cultivo de rotación entre los Guahibo de Colombia oriental». En *América Indígena*, XXXIV (4): 993-1008.
- Morey, R. y D. Metzger (1974): «The Guahibo: people of the savanna». En *Acta Ethnologica et Linguistica*, 31; Serie Americana 7.
- Morey, R. y D. Metzger (1983): *Los Jiwi gente de Sabana*. Caracas.
- Morey, R. y N. Morey (1974): «Terminología de parentesco Guahibo». En *Revista Colombiana de Antropología*, XVI: 249-258.
- Mosonyi E. y J. Mosonyi (eds.) (2000): *Manual de lenguas indígenas de Venezuela*. Caracas: Fundación Bigott (dos tomos).
- Mosonyi, E. (1984): «La sexualidad indígena vista a través de dos culturas waraos y guahibos». En *Boletín Americanista*, XXVI (34): 179-189.
- Mujica Rojas, J. (1996): *La cerámica guajira. Amuchi wayuu*. Maracaibo: Asociación Yanama.
- Narodowski, M. (1994): *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Noguera, C. (1972): «Dos estudios acerca de la influencia de los factores socio-culturales cognoscitivos». En *Psicología*, II-3: 3-18. S/l.
- Ocando, L. (1965): «Informe sobre el rito de purificación del recién nacido y de su madre entre los makiritare». En *Antropológica*, 14: 61-63, Caracas.
- OCEI - Oficina Central de Estadística e Informática (1985): *Censo indígena de Venezuela*. Caracas: Oficina Central de Estadística e Informática.
- OCEI - Oficina Central de Estadística e Informática (1985): *Censo indígena de Venezuela*. Caracas: OCEI.
- OCEI - Oficina Central de Estadística e Informática (1993-1994): *Censo Indígena de Venezuela 1992*. Caracas: Oficina Central de Estadística e Informática.
- OCEI (1993-1994): *Censo indígena de Venezuela 1992*. Caracas: Oficina Central de Estadística e Informática (OCEI).

- Oramas, L. (1918): «Patronímicos Quiriquires y vocabulario Paraujano comparado con el Guajiro». En *De Re Indica*, I: (I) 23-28.
- Ortín, N. (1985): *La escuela primaria como factor etnocida para la comunidad indígena guajira*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Overing, J. (1975): *The Piaroa: a people of the Orinoco basin: a study in kinship and marriage*. Oxford: Clarendon Press.
- Overing, J. y M. R. Kaplan (1988): «Los Wóthuha». En Jacques Lizot (ed.), *Los Aborígenes de Venezuela (III)*. Caracas: Fundación la Salle, Instituto Caribe de Antropología y Sociología.
- Patte, M. F. (1978): «Etude phonologique de la langue añun (paraujano) parlée dans la région de Sinamaica, Vénézuéla». En *Amerindia*, 3: 57-83.
- Patte, M. F. (1989): «Estudio descriptivo de la lengua añú (o paraujano)». En *Paramillo*, 8. San Cristóbal: Universidad Católica del Táchira.
- Peñalver, H. (1975): *La mujer indígena: su integración al desarrollo del país sin menoscabo de sus valores étnicos*. Valencia: Secretaria de Educación y Cultura del Estado Carabobo.
- Pérez, A. (1986): *Rito y manufactura entre los indios piaroes*. Tesis de grado. Escuela de Antropología, Universidad central de Venezuela. Caracas.
- Pérez-Esclarín, A. (1983): *Los guajiros. Sed, rebeldía y muerte*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Pérez-Esclarín, A. (1984): *Los últimos paraujanos*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Perrin, M. (1970): «Introducción a la literatura oral de los indios guajiros». En *Economía y Ciencias Sociales*. VII (3): 5-20. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Perrin, M. (1980): *El camino de los indios muertos*. Caracas, Monte Ávila.
- Perrin, M. (1984-85): «La Ley Guajira. Justicia y venganza entre los guajiros». En *Revista Cenipec*, 9: 83-118. Maracaibo.
- Perrin, M. (1990): «La lógica de las claves de los sueños. Ejemplo guajiro». En M. Perrin, *Antropología y experiencias del sueño*. 79-91. Quito: Abya-yala.
- Piaget, J. (1978): *La Equilibración de las Estructuras Cognoscitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1985): *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1985): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Piaget, J. (1990): *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. y otros (1987): *El lenguaje y el pensamiento de niño pequeño*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Pineda, E. (1987): *Piaroa. Aproximación a un análisis estructuralista de la sociedad Uthubay'a fundamentado en su cosmogonía*. Tesis de grado. Escuela de Antropología. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- Ponte, V. (1994): «El arte de pescar: un debate entre el conocimiento, la destreza y la suerte según los waraos del delta del río Orinoco, Venezuela». En *Antropológica*, 81: 37-49. Caracas.
- Purdy, J. R. (1987): «Relaciones étnicas entre los guajiros y el hombre blanco». En *Montalbán*, 19: 133-160. Caracas.
- Ramos, A. R. (1977): «El Indio y los otros: la Visión multiétnica de un indio Mayongong». En *América Indígena*. 37 (1): 89-111. México.
- Ramos, A. R. (1980): *Hierarquia e simbiose. Relações intertribais no Brasil*. São Paulo: Editora Hucitec.
- Reyes, A. y C. Chiappe (1973): *Los Guahibos hoy*. Informe de la Región de Planas, DIGIDEC 3. Bogotá: Ministerio de Gobierno.
- Rivero, D., S. Vidal. y M. Bazó (2002): *Hacia un Sistema Integral de Calidad de Vida y Salud*. Caracas: Ministerio de Salud y Desarrollo Social.
- Rivet, P. y R. de W. (1952): «Les Indiens Parawgwan». En *Journal de la Société des Américanistes*, XLI: 235-238.
- Rodríguez, F. (1995): *Etnometodología: Deconstruyendo el sentido común*. San Sebastián: Iralka.
- Rosales Vera, M. (1996): *Medicina tradicional de las mujeres wayuu. Sus prácticas curativas (Manual Bilingüe Guajiro-Español)*. Guarero (Zulia): Asociación Yanama.
- Rosales, R. (1996): «Los añú de la Laguna de Sinamaica. Sus relaciones de parentesco y matrimonio». En *Opción*, 20: 73-87, Maracaibo: LUZ.
- Sahlins, M. (1984): *Sociedades tribales*. Barcelona: Editorial Labor.
- Saler, B. (1988): «Los Wayú (Guajiro)». En Jacques Lizot (ed.), *Los Aborígenes de Venezuela*. Tomo III, pp. 148-156. Caracas: Fundación La Salle.
- Santana, L. (1996): «Las orientaciones económicas y culturales de los Ye'kuana del área Cunucuma-Orinoco-Guapo». En *El Alto Orinoco hacia un modelo medio ambiental*. Puerto Ayacucho.
- Santos I. (1989): *Los Guahibos: Aspectos culturales de la comunidad Guahiba de La Reforma*. (TFA). Puerto Ayacucho: Vicariato Apostólico.
- Schad, W. (1955-1957): «Apuntes sobre los guarao». En *Boletín Indigenista Venezolano*, I (3): 399-422, Caracas.
- Scotto, I. (1991): *Los cuchillos de la ausencia. Aproximación a la psicología del desarraigo*. Caracas: CEVIAP/KSK. Editores.
- Segovia, Y. (1986): «La cultura guajira: integración y resistencia en Maracaibo». En *Boletín antropológico*, 11. Mérida.
- Seijas, H. y N. Arvelo-Jiménez (1978): *Factores condicionales de los niveles de salud en grupos indígenas venezolanos*. Caracas.
- Servigna, A. L. (2000) *Casa – Cuerpo – Mundo: Una aproximación a las representaciones espaciales de los Añú de la Laguna de Sinamaica*. Tesis de Grado. Maestría en antropología de La Universidad Del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

- Silva, E. (1984-85): «Influencias exógenas y cambios entre los Ye'kuanas del Territorio Amazonas en Venezuela». En *Boletín indigenista venezolano*, XXV (3): 91-120. Caracas.
- Spitz, R. (2003): *El primer año de vida del niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stoller, R. (1968): *Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity*. Nueva York: Science House (dos tomos).
- Suárez, M. (1968): *Los warao, indígenas del delta del Orinoco*. Caracas: Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas.
- Sujo Volsky, J. (1985): «Artesanía Warao». En *Artesanía y folklore de Venezuela*, IX (52): 22-24. Caracas.
- Telban, B. (1988): *Grupos étnicos de Colombia*. Quito: Abya Yala y Mlal.
- Turner, V. (1988): *El proceso ritual*. Madrid: Taurus.
- Turrado Moreno, A. (1945): *Etnografía de los indios Guaraúnos*. Caracas: Litografía Vargas.
- Turrado Moreno, A. (1950): *Cómo son los Goajiros*. Caracas: Tipografía El Compás.
- Urbáez, R. (1999): *El Palafito Añú, una alternativa ecológica para el tercer milenio*. Tesis de Grado de la Escuela de Trabajo Social. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Urbina, L. y D. Heinen (1982): «Ecología, organización social y distribución espacial: estudio de caso de dos poblaciones indígenas: Pemón y Warao». En *Antropológica*, 57: 25-54, Caracas.
- Varela, J. (1986): «Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños». En *Revista de Educación*, 281: 155-175.
- Villalón, María Eugenia. (1994): *Educación para indígenas de Venezuela, una crítica razonada*. Caracas, CEVIAP.
- Watson, L. (1967): «Guajiro social structure: a re-examination». En *Antropológica*, 20: 3-36. Caracas.
- Watson, L. (1968): «The inheritance of livestock in Guajiro society». En *Antropológica*, 23: 3-18. Caracas.
- Watson, L. (1970): Urbanization and the Goajiro matrifocal family: consequences for socialization and personality development». En *Antropológica*; 27: 3-23. Caracas.
- Watson, L. (1982): *Conflicto e identidad en una familia urbana guajira*. Maracaibo: Corporzulia, Universidad Católica Andrés Bello.
- Watson-Franke, M. (1974): «A woman's profession in Guajiro culture: weaving». En *Antropológica*, 37: 24-40. Caracas.
- Watson-Franke, M. (1976): «Social pawns or social powers? The position of Guajiro women». En *Antropológica*, 45, 3-18. Caracas.
- Wilbert, J. (1956): «Apuntes sobre el parentesco y la estructura SOCAL de los Guahibo». En *Acta Científica Venezolana*, 7 (7): 146-151.

- Wilbert, J. (1958): «Datos antropológicos de los indios Piaroa»: En *Memorias de la Sociedad de Ciencias Naturales La Salle*, XVIII (51): 155-183.
- Wilbert, J. (1963): «Vestidos y adornos de los indios warao». En *Antropológica*, 12: 6-26, Caracas.
- Wilbert, J. (1970): *Goajiro kinship and the eiruku cycle*. Los Angeles: Universidad de California, Latin American Center.
- Wilbert, J. (1972): *Survivors of El Dorado: Four Indian Cultures of South America*. Nueva York: Praeger Publishers.
- Wilbert, J. (1975): *Warao basketry: form and function*. Los Ángeles: University of California.
- Wilbert, J. (1983): «Los Paraujano». En R. Lizarralde y H. Seijas (eds.), *Los Aborígenes de Venezuela*. II: 11-32. Caracas: Fundación La Salle.
- Winnicott, D. (1979): *El Proceso de Maduración en el niño*. Barcelona: Laia.
- Winnicott, D. (1979): *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Zabaleta, M. (1987): *Del Caño a la Ciudad*. Caracas: Tesis de grado, Escuela de Antropología. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Zent, S. (1993): «Donde no hay médico: las consecuencias culturales y demográficas de la distribución desigual de los servicios médicos modernos entre los Piaroa». En *Antropológica*. 79: 43-71. Caracas.

Anexo

Guía para la recolección de datos de campo

1. Embarazo y gestación

1.1. Teorías y practicas acerca de la concepción

- 1.1.1. Teoría de la concepción
- 1.1.2. Condiciones ideales para concebir (tiempo, lugar, etc.)
- 1.1.3. Qué se hace cuando no se puede concebir
- 1.1.4. Determinación del embarazo
- 1.1.5. Como se forma el niño y de quien hereda sus características
- 1.1.6. Previsión acerca del sexo del niño o niña
- 1.1.7. Expectativas sobre número de hijos
- 1.1.8. Métodos de control (antes, durante y post-natal)

1.2. Desarrollo del embarazo

- 1.2.1. Periodización local del embarazo y cálculo de los tiempos
- 1.2.2. Cuidados generales durante el embarazo
- 1.2.3. Prescripciones alimenticias
- 1.2.4. Prescripciones en actividades cotidianas
- 1.2.5. Reglas del buen embarazo
- 1.2.6. Roles de los parientes y de especialistas
- 1.2.7. Diferencias en la atención del primer embarazo y los siguientes
- 1.2.8. Abortos espontáneos e intencionales (motivos, consecuencias)

2. Alumbramiento y posparto

2.1. Teorías y practicas acerca del parto

2.1.1. Determinación del día o del momento

- 2.1.1.1. Métodos indígenas
- 2.1.1.2. Métodos criollos

2.1.2. Preparación del parto

- 2.1.2.1. Lugar
- 2.1.2.2. Preparación de la madre
- 2.1.2.3. Preparación del padre
- 2.1.2.4. Alimentación de los padres
- 2.1.2.5. Rituales antes, mientras y después
- 2.1.2.6. Prescripciones alimenticias
- 2.1.2.7. Participantes

2.1.3. Asistencia especializada

- 2.1.3.1. Asistencia de parientes, parteras y/o curadores tradicionales
- 2.1.3.2. Uso de medicamentos tradicionales
- 2.1.3.3. Recurso a la medicina occidental (cuándo, donde, quién).

2.1.4. Alumbramiento

- 2.1.4.1. Técnicas del alumbramiento
- 2.1.4.2. Individuos que participan y roles que desempeñan
- 2.1.4.3. Corte del cordón umbilical (técnica, ritos, precauciones)
- 2.1.4.4. Tratamiento de la placenta
- 2.1.4.5. Problemas del parto y su resolución
- 2.1.4.6. Casos de niños nacidos muertos (por qué, qué hacer)
- 2.1.4.7. Casos de madres muertas de parto (por qué)
- 2.1.4.8. Nacimiento de gemelos
- 2.1.4.9. Nacimientos con malformaciones congénitas

2.2. Posparto

2.2.1. Cuidados del neonato según el sexo

- 2.2.1.1. Limpieza
- 2.2.1.2. Cuidados inmediatos al recién nacido (Qué, quién...)
- 2.2.1.3. Cuidado del ombligo y su caída
- 2.2.1.4. Calostro (primera leche)
- 2.2.1.5. Problemas con la leche materna (no baja, ausencia, etc.)
- 2.2.1.5. Ceremonias, Rituales y fiestas para el recién nacido
- 2.2.1.6. Amarres especiales del niño (tipo y duración)
- 2.2.1.7. Tratamiento de la cabeza (amarres, cuidados, mollera)

2.2.2. Cuidados de los padres

- 2.2.2.1. Duración del puerperio de la madre y prescripciones
- 2.2.2.2. Prescripciones para el padre

2.2.2.3. Roles de otros individuo de la familia o de la comunidad

2.2.2.4. Reincorporación a la vida cotidiana de los padres

2.2.3. Elección del nombre

2.2.3.1. Quien elige el nombre y cómo se elige

2.2.3.2. Qué nombres se ponen a los niños y niñas

2.2.3.3. Nombres más usuales (indígenas y criollos)

2.2.3.4. Apellidos familiares (tradicionales y criollos)

2.2.3.5. Nombre de familiares (abuelo, tíos, padres, etc.)

2.2.2.6. Uso de apodos (motivaciones, funciones)

3. Etapas y momentos especiales del desarrollo infantil

3.1. Etapas del desarrollo (categorización local)

3.1.1. Nombres genéricos para las varias etapas

3.1.2. Duración de las mismas y características

3.1.3. Como se determinan las etapas

3.1.4. Cuidados especiales del niño en cada etapa

3.1.5. Cuánto dura la infancia y cómo se determina su fin

3.2. Marcas identificatorias de las etapas

3.2.1. Vestidos de los niños según las varias etapas

3.2.2. Ornamentos de los niños según las varias etapas

3.2.3. Dibujos o tatuajes de los niños según las varias etapas

3.3. Momentos especiales del desarrollo

3.3.1. Describir los gateos, inicios y comportamiento

3.3.2. Describir la dentición, inicios y problemas

3.3.3. Primeros pasos (cuando, con quien, etc.)

3.3.4. Cuando un niño comienza a hablar (qué dice)

3.3.5. Rituales especiales durante las varias etapas (incluir bautizo)

4. Cuidados corporales

4.1. Limpieza general

4.1.1. Limpieza del niño en las diferentes edades (cómo, quién, frecuencia).

4.1.2. Limpieza de la niña en las diferentes edades (cómo, quién, frecuencia).

4.2. Cuidados

4.2.1. Primer corte del pelo

4.2.2. Cuidado del pelo de niños y niñas

- 4.2.3. Corte de las uñas
- 4.2.4. Desparasitación
- 4.2.5. Limpieza y eliminación de las excretas
- 4.2.6. Aprendizaje del control de los esfínteres

5. Alimentación

5.1. Alimentación del recién nacido y durante el primer mes

- 5.1.1. Amamantamiento: periodicidad y duración
- 5.1.2. Periodicidad de la lactancia
- 5.1.3. Alimentación especial de los padres durante la lactancia
- 5.1.4. Prescripciones para los padres durante el periodo de lactancia
- 5.1.5. Sustitución de la leche materna (por ausencia u otros motivos)
- 5.1.6. Métodos alimentarios para calmar el niño
- 5.1.7. Utilización del tetero (agua, fórmulas, leche en polvo, etc.)
- 5.1.8. Utilización del chupón u otro objeto

5.2. Alimentación del niño en general

- 5.2.1. Mezcla de leche materna y otros alimentos (cuándo, qué, etc.).
- 5.2.2. Destete: edad y métodos
- 5.2.3. Alimentos consumidos por los niños durante el primer año
- 5.2.4. Personas que alimentan al niño
- 5.2.5. Cuando los niños comienzan a comer solos
- 5.2.6. Comidas consideradas convenientes para los niños
- 5.2.7. Comidas preferidas por los niños
- 5.2.8. Regularidad alimenticia (frecuencia, cantidades, etc.)
- 5.2.9. Comidas periódicas y fuera horario
- 5.2.10. Desnutrición: causas y soluciones locales

6. Desplazamientos

6.1. Antes de poder andar solos

- 6.1.1. A qué edad se lleva el niño fuera de la casa (o del espacio familiar)
- 6.1.2. Tiempos y periodicidad de las salidas
- 6.1.3. Quién carga el niño normalmente
- 6.1.4. Dónde se llevan normalmente los niños
- 6.1.5. Métodos para llevar a los niños (Faja, espalda, brazos, etc.).

6.2. Después de poder andar solos

- 6.2.1. A qué edad los niños salen solos de la casa

6.2.2. Cuáles son las áreas de desplazamiento dentro de la aldea

6.2.3. Cuándo y con quién salen fuera de la aldea

6.2.4. Qué actividades realizan los niños fuera de la casa

7. Actividades lúdicas

7.1. Juegos solitarios según el género

7.1.1. Juegos sin juguetes

7.1.2. Juegos con juguetes

7.1.2.1. Tipo de juguetes (tradicionales o criollos)

7.1.2.2. Quién hizo los juguetes tradicionales

7.1.3. Tiempos del juego

7.1.4. Espacios del juego

7.1.5. Variaciones del juego según las edades

7.2. Juegos con otros niños según el género

7.2.1. Con quienes juegan (hermanos, otros niños, etc.)

7.2.2. Juegos de género o mixtos

7.2.3. Juegos con objetos o sin objetos

7.2.4. Juegos permitidos y juegos prohibidos

7.2.5. Juegos imitativos de los adultos

7.2.6. Tiempos del juego

7.2.7. Espacios del juego

7.2.8. Variaciones del juego según las edades

7.3. Juegos con adultos

7.3.1. Tipo de juegos con familiares

7.3.2. Tipo de juegos con otros adultos

7.3.3. Límites de participación de los niños en los juegos de los adultos

8. Relaciones

8.1. Relaciones dentro de la familia (según la etapa y el género)

8.1.1. Con quien se relaciona mayormente el niño (etapas de crecimiento)

8.1.2. Relación con la madre (indicar características)

8.1.3. Relación con el padre (indicar características)

8.1.4. Relación con los hermanos (indicar características)

8.1.5. Relación con los tíos (indicar características)

8.1.6. Relación con los abuelos (indicar características)

8.1.7. Relación con los primos (indicar características)

8.1.8. Idioma utilizado en las anteriores relaciones

8.2. Relaciones fuera de la familia (según la etapa y el género)

8.2.1. Relación con niños fuera de la familia

8.2.2. Relaciones con adultos no parientes de la comunidad

8.2.3. Relaciones con adultos externos a la comunidad

8.2.4. relaciones con los ancianos

8.2.5. Relaciones con adultos criollos

8.3. Conflictos

8.3.1. Conflicto entre hermanos: causas y desarrollo

8.3.2. Conflictos con niños fuera de la familia

8.3.3. Conflictos entre niños y adultos de la familia

8.3.4. Conflictos entre niños y adultos externos a la familia

8.3.5. Cómo se resuelven los conflictos citados

8.4. Control de los niños y niñas

8.4.1. Cuáles son las faltas más frecuentes de los niños

8.4.2. Con qué actitud responde los adultos a las faltas de los niños

8.4.3. Con que comportamientos reaccionan los adultos a las faltas de los niños

9. Expresiones de la personalidad (según el género y la edad)

9.1. Carácter

9.1.1. Cuáles son los elementos para decir que un niño tiene buen carácter

9.1.2. Cuáles son las mayores diferencias de carácter entre niños y niñas

9.1.3. A partir de qué edad el niño presenta el carácter que tendrá de adulto

9.1.4. Cuáles son los elementos para decir que un niño tiene mal carácter

9.1.5. Cuáles medidas se utilizan para conseguir un buen carácter

9.2. Afectividad

9.2.1. Quien expresa afectividad hacia los niños y cómo

9.2.2. Hacia quién el niño y la niña expresan mayor afectividad

9.2.3. Con que comportamientos se expresa la afectividad

9.2.4. Muestras buenas y malas de afectividad

9.2.5. Cuáles son las diferencias de expresión de afectividad entre niños y adultos

9.2.6. Cómo se expresa la afectividad de los padres hacia los niños

9.3. Estados anímicos

9.3.1. Cuáles son las emociones más fuertes en los niños

- 9.3.2. Cuáles son las causas más importantes de las risas
- 9.3.3. Qué produce más placer en los niños
- 9.3.4. Cuáles son las causas más importantes del llanto
- 9.3.5. Qué causa angustias y ansiedades en los niños
- 9.3.6. De qué tienen miedo los niños
- 9.3.7. Porqué a veces los niños están tristes o melancólicos
- 9.3.8. Porqué a veces los niños son agresivos
- 9.3.9. Se estimula o reprime la agresividad (cómo y porqué)

9.4. La representación del mundo de los niños

- 9.4.1. Cuáles son las preguntas que más formulan los niños
- 9.4.2. Qué sueñan los niños
- 9.4.3. Que historias conocen los niños
- 9.4.4. Identificar creencias infantiles sobre el nacimiento, la muertes, el mundo externo, las plantas, etc.

9.5. Expectativas de los adultos hacia los niños

- 9.5.1. Cuáles características son deseables en los niños
- 9.5.2. Describir un buen niño
- 9.5.3. Describir una buena niña

10. Enfermedades y salud

10.1. Enfermedades y muerte

- 10.1.1. Cuáles signos indican que el niño está enfermo
- 10.1.2. Cuáles son las enfermedades más frecuentes de los niños
 - 10.1.2.1. Enfermedades indígenas
 - 10.1.2.2. Enfermedades criollas
- 10.1.3. Cuáles las causas de las enfermedades citadas
- 10.1.4. De qué se mueren los niños
- 10.1.5. Qué se hace cuando muere un niño (ritos, entierro, etc.)

10.2. Curación

- 10.2.1. Cómo se previenen las enfermedades de los niños
 - 10.2.1.1. Prevención tradicional
 - 10.2.1.2. Prevención criolla
- 10.2.2. Quien cura a los niños y de qué enfermedades
 - 10.2.2.1. Figuras familiares
 - 10.2.2.2. Curadores tradicionales
 - 10.2.2.3. Promotores de salud, enfermeros, médicos

- 10.2.2.4. Existe un centro de salud en la comunidad o cercano
- 10.2.3. Utilización de medicamentos occidentales
- 10.2.4. Alimentación de niños enfermos

11. Educación

11.1. Educación tradicional

- 11.1.1. Figuras que intervienen en la transmisión del saber
- 11.1.2. Lo que se enseña a un niño, según las diferentes etapas
- 11.1.3. Tiempo que se dedica a la enseñanza de los niños
- 11.1.4. Métodos para la transmisión del saber (Cómo se enseña?)
 - 11.1.4.1. Aprendizaje de la lengua
 - 11.1.4.2. Aprendizaje a caminar
 - 11.1.4.3. Aprendizaje para la protección
 - 11.1.4.4. Aprendizaje de los recorridos espaciales dentro y fuera comunidad
 - 11.1.4.5. Espacios geográficos
 - 11.1.4.6. Aprendizaje del tiempo
 - 11.1.4.7. Aprendizaje de la flora y de la fauna, su diferencia y tratamiento
 - 11.1.4.8. Cómo el niño aprende su lugar en la familia y en la sociedad (según el género)
 - 11.1.4.9. Aprendizaje de la procreación y de la sexualidad
- 11.1.5. Canciones, cuentos e historia educativas (ejemplos)
- 11.1.6. Rituales de iniciación (qué, cómo, dónde, quién, porqué)
- 11.1.7. Niños con problemas de aprendizaje (qué se hace, etc.)

11.2. Educación religiosa

- 11.2.1. Los chamanes enseñan a los niños? (qué, cómo, etc.)
- 11.2.2. Los niños aprenden a curar (qué, cómo, etc.)
- 11.2.3. Los curas y las monjas enseñan a los niños?
- 11.2.4. Niños en internados religiosos

11.3. Educación escolar

- 11.3.1. Hogar de cuidados diario
 - 11.3.1.1. Tiempo de existencia
 - 11.3.1.2. Funcionamiento
 - 11.3.1.3. Encargados

- 11.3.1.4. Edad y número de niños
- 11.3.1.5. Alimentación
- 11.3.1.6. Actividades
- 11.3.1.7. Parecer sobre los HCD
- 11.3.2. Preescolar
 - 11.3.2.1. Tiempo de existencia
 - 11.3.2.2. Funcionamiento
 - 11.3.2.3. Encargados
 - 11.3.2.4. Edad y número de niños
 - 11.3.2.5. Alimentación
 - 11.3.2.6. Actividades
 - 11.3.2.7. Parecer sobre los preescolares
- 11.3.3. Escuela
 - 11.3.3.1. Existencia dentro o fuera de la comunidad
 - 11.3.3.2. Tipo de escuela (gobierno, iglesias, etc.)
 - 11.3.3.3. Funcionamiento y grados
 - 11.3.3.4. Edad de ingreso
 - 11.3.3.5. Niño de una o más etnias
 - 11.3.3.6. Maestros indígenas o criollos
 - 11.3.3.7. Sistema intercultural bilingüe
 - 11.3.3.8. Horario
 - 11.3.3.9. Alimentación
 - 11.3.3.10. Actividades
 - 11.3.3.11. Parecer sobre la escuela

11.4. Educación mediática

- 11.4.1. En las casas hay radios y televisores
- 11.4.2. Los niños son receptores de los dos medios?
- 11.4.3. Qué ven o escuchan con más frecuencia?
- 11.4.4. Existe un control de parte de los adultos?
- 11.4.5. Parecer sobre radio y televisión

12. Actividades laborales

12.1. Aprendizaje (según el género)

- 12.1.1. Cómo aprenden los niños el trabajo de los adultos
- 12.1.2. Juegos de niños y niños que imitan el trabajo de los adultos
- 12.1.3. Ayudas que prestan los niños en el trabajo de adultos

- 12.1.3.1. Las niñas en la casa, en el conuco, en la pesquería...
- 12.1.3.2. Los niños en la casa, en el conuco, en la pesquería...
- 12.1.3.3. Artesanías

12.2. Trabajo infantil (según el género)

- 12.2.1. Actividades laborales que los niños realizan solos
- 12.2.2. A partir de qué edad
- 12.2.3. Trabajos remunerados
- 12.2.4. Parecer sobre el trabajo infantil

13. El lugar cultural de los niños

13.1. Los niños dentro de la casa

- 13.1.1. Donde duermen los niños, según las edades y género
- 13.1.2. Lugar donde los niños pasan mayor tiempo de día

13.2. Actividades sociales

- 13.2.1. Ocasiones en las cuáles los niños pueden participar
- 13.2.2. Ocasiones en las cuáles los niños no pueden participar
- 13.2.3. Relaciones sexuales entre los padres

13.3. Actividades médicas

- 13.3.1. Asisten los niños a los partos?
- 13.3.2. Asistencia a las curaciones

13.4. Actividades religiosas

- 13.4.1. Actividades chamánicas
- 13.4.2. Entierros
- 13.4.3. Ceremonias religiosas criollas

13.5. Situaciones especiales

- 13.5.1. Niños huérfanos (lugar, consideración, quién los cuida, etc.).
- 13.5.2. Niños de madres solteras
- 13.5.3. Gemelos (vivencia y tratamiento)
- 13.5.4. Diferencia de tratamiento entre niño y niña
- 13.5.5. Lugar del primogénito
- 13.5.6. Diferencias de tratamiento para el hijo más pequeño
- 13.5.7. Lugar del hijo de padres de etnias indígenas diferentes
- 13.5.8. Lugar del hijo de padres indígenas y criollos.

13.6. Historias de niños y niñas

- 13.6.1. Hazañas de niños
- 13.6.2. Historias de niños perdidos
- 13.6.3. Historia ancestrales sobre niños
- 13.6.4. Chistes con y de niños
- 13.6.4. Sueños con niños
- 13.6.5. Los sueños de los niños

14. El fin de la infancia

14.1. Edad

- 14.1.1. A qué edad termina la infancia de los niños y de las niñas
- 14.1.2. Qué ceremonias se realizan para marcar este momento

14.2. Comportamiento

- 14.2.1. Cuáles son los signos que la infancia está por terminar
- 14.2.2. Cambios físicos que anuncian el fin de la infancia
- 14.2.3. Que acciones o comportamientos indican el fin de la infancia