

**APROXIMACIÓN A LA *ESCRITURALIZACIÓN* DEL IDIOMA PUMÉ:
REFLEXIONES ACERCA DE LA EVOLUCIÓN RECIENTE DE LOS
SISTEMAS DE TRASCIPCIÓN EMPLEADOS Y LAS ESTRATEGIAS
PARA OPTIMIZAR LA FUNCIONALIDAD DE SU ESCRITURA**

Pedro J. Rivas G.
Instituto Caribe de Antropología y Sociología,
Fundación La Salle de Ciencias Naturales
pedro.rivas@fundacionlasalle.org.ve

RESUMEN

Tras un largo paréntesis, ciertas propuestas para la escritura del idioma pumé (yaruro) fueron reiniciadas por investigadores universitarios y docentes indígenas, quienes también participaron en el desarrollo y aplicación del REIB, en la aprobación de un “alfabeto oficial” pumé (1982) y en la publicación de un corpus de textos para su enseñanza. Estos esfuerzos debían recibir mayor apoyo por la nueva legislación desde 1999 pero la paralización en la producción editorial en ese idioma, así como también el desarrollo de nuevas proposiciones ortográficas, obstaculizaron la estandarización de la ortografía. Aun así, en tiempos recientes ha aumentado el protagonismo de los indígenas en estas iniciativas, señal de su interés por alcanzar una solución final adecuada.

PALABRAS CLAVE: lengua pumé (yaruro), escritura, funcionalidad, escrituralización

ABSTRACT

After a hiatus of almost two hundred years, some proposals for writing of pume (yaruro) language were conducted by university researchers with indigenous teachers, who were also involved in the development and implementation of REIB (1979), in the approval of an “official alphabet” pume (1983), and the publication of a remarkable corpus of texts for teaching. These efforts should be further supported by a new legislation produced since 1999, but unfortunately the stay in publishing in that language as well as the further development of new propositions orthographic, unrelated, impeded standardization writing. Although, in recent times it has increased the role of indigenous people in these initiatives, a hopeful sign that shows their interest in reaching an appropriate final solution.

KEY WORDS: pume (yaruro) language, writing, functionality, escrituralization

1. EL IDIOMA PUMÉ (*PÛMÊ MÂÊ*)

Con una población estimada (2011) en alrededor de diez mil personas, mayormente concentrada dentro de los límites del estado Apure, los Pumé (“Yaruro”) son el pueblo indígena más numeroso de la región de los Llanos suroccidentales venezolanos. Aunque históricamente se han distribuido sobre todo en la franja central de esa entidad, antiguamente su área de influencia territorial parecía extenderse también hacia las vecinas regiones colombianas del Vichada y del Casanare, si bien demográficamente predominaban allí otras etnias de filiación Arawak, Guahibo o Sáliva. En Colombia sus representantes locales fueron desapareciendo, perdiendo lengua e identidad a causa de su mestizaje biológico y cultural con algunas parcialidades cuiva –en lengua pumé, *chirikoa*¹– o con los colonos no indígenas –en pumé, *nive*–, y más recientemente se sumó como factor los desplazamientos forzados ocasionados por las situaciones de violencia que durante mucho tiempo han afectado esa región, agudizados a partir de la cuarta década del siglo XX. Se estima que hoy en día, en ese país, menos de un centenar de personas se identifican con este colectivo.

Desde el punto de vista genético, la clasificación del idioma pumé –el *pûmê mâê*– es problemática. Las propuestas más cautelosas lo consideran como una lengua monoparental (“independiente”, “sin clasificar”, o “sin parentescos cercanos con otros idiomas”), lo cual de alguna manera apunta a una larga y singular historia de presencia territorial que antecedió a las primeras penetraciones de poblaciones de lenguas Arawak o Caribe, presentes en esa sección de los Llanos desde hace unos tres mil años, según lo que se infiere de los últimos modelos arqueológicos regionales (Rivas 1993, Barreto y Rivas 2007: 255). Otras hipótesis plantean remotos vínculos con las lenguas Ecuatoriales o Chibcha (y más exactamente, con una temprana escisión de la familia Chibcha), aunque estas propuestas han sido objeto de críticas (Mitrani 2011: 217).

Por su ubicación territorial y en el marco de intercambios intercomunitarios que se remontan a tiempos precontacto, los Pumé han

1. Por limitaciones tipográficas, en este artículo, en nuestras transcripciones sustituiremos las virgulillas por un carón dispuesto sobre el grafo (/r/) para representar la consonante vibrante alveolar simple nasalizada (/r̄/), y emplearemos acento circunflejo para marcar las nasalizaciones en vocales (/â//ê//î//ô//û/), y en vez de las cedillas de las vocales medias abiertas no redondeadas anteriores y posteriores, respectivamente, utilizaremos los grafos /ɛ/ y /ω/. El resto de los grafos y su interpretación fonética procuran amoldarse al alfabeto oficial pumé inicialmente promovido por el Ministerio de Educación (República de Venezuela 1983, Villalón 1994: 34).

mantenido relaciones con otros pueblos indígenas vecinos hablantes de lenguas pertenecientes a las familias lingüísticas Arawak, Guahibo, Caribe, Sáliva o de difícil clasificación (Otomáku, Amaiba), de las cuales habrían incorporado algunos préstamos léxicos, aunque estos parecieran ser relativamente escasos. Así mismo han adoptado voces españolas, no obstante apreciarse, prácticamente desde los inicios de los contactos continuos con los *nive*, la génesis de neologismos pumé empleados para referirse a elementos culturales no indígenas. La incorporación de préstamos del español refleja el contacto continuo con la sociedad criolla por parte de las comunidades norteñas ubicadas en las cuencas de los ríos Capanaparo y Arauca (Mosonyi 1965: 62; Obregón Muñoz, Díaz Pozo y Pérez 1984: 4-5). Al menos esa fue la primera impresión que se tenía de la lengua, cuando se comenzaron a llevar a cabo los estudios modernos del idioma, durante la segunda mitad del siglo XX, realizados fundamentalmente por Esteban E. Mosonyi, gracias a la cooperación del pumé Jorge Ramón García y otros colaboradores locales, y luego por el equipo de trabajo integrado por el desaparecido investigador Hugo Obregón Muñoz, Jorge Díaz Pozo, y los indígenas Luís Jesús Pérez y Cleto Miguel Castillo, entre otros. Aunque ya se cuenta con algunas obras de referencia importantes producidas por esos investigadores, se considera que, en comparación con otras lenguas, el idioma pumé aún ha sido poco estudiado (Mosonyi *et al.* 2000: 547).

2. DIVERSIDAD INTERNA Y COMPLEJIDAD DEL IDIOMA PUMÉ

Pese a que no se han realizado estudios dialectológicos formales, tanto Mosonyi (1966, 1968; Mosonyi *et al.* 2000) como Obregón Muñoz *et al.* (Obregón Muñoz, Díaz Pozo y Pérez 1984), coinciden en señalar algunas variaciones locales –confirmadas al menos en cuanto a fonética y al léxico– percibidas por los propios indígenas (Mosonyi s/f: 10), las cuales, sin embargo, no impiden la intercomunicación efectiva entre hablantes procedentes de los distintos puntos del territorio, como sí parece ser el caso de las distinciones que mantienen entre sí sus vecinos cuiva y hiwi apureños. De hecho, Obregón Muñoz (1981b: 10, 16) las cataloga como variaciones “insignificantes”, restringidas más bien, en su opinión, a disimilitudes de tono, intensidad o duración fonética. Por ésta razón, más que como dialectos definidos, se les ha identificado como topolectos (Mosonyi *et al.* 2000: 545), con una diversidad intra-regional que oscilaría entre dos (Obregón Muñoz,

Díaz Pozo y Pérez 1984: 9-10) y once (Mosonyi 1966: 126-127, Mosonyi 1968: 71, Mosonyi *et al.* 2000: 545) posibles hablas locales, heterogeneidad a la cual habría que sumar, en cada caso, ciertas diferencias gramaticales por género (Mosonyi 1966: 18-19, 126; Mosonyi 1968: 73; Mosonyi *et al.* 2000: 567; Mosonyi s/f: 11), y modalidades locales propias de las personas ancianas, o de las más involucradas en los cantos religiosos nocturnos (*tôhê*, *wará*), que son –según lo asegura la religión tradicional– las mismas empleadas por los propios espíritus (*tió*) que se expresan a través de la voz de las personas en estado de trance chamánico. Esta es un habla con arcaísmos, giros metafóricos de difícil interpretación para los jóvenes o los no iniciados (Obregón Muñoz 1981b: 16-17, Ramírez Duque 2000: 10), y tal vez –en algún que otro caso– préstamos que provendrían de otras lenguas indígenas vecinas, algunas –como el otomáku– ya desaparecidas.

El examen del inventario de sonidos del idioma permite considerarlo sin duda alguna como uno de los de mayor complejidad dentro del conjunto de lenguas amerindias venezolanas, quizás solo comparable a la situación del idioma wóthüha (“piaroa”) o del wónsuit (wänsëhët, “puinave”). Posee veintitrés (23) sonidos consonánticos, incluido un fonema oclusivo glotal (‘), y hasta quince (15) vocales, a las que se podría sumar otra –más bien rara– observada por Mosonyi² en algunos individuos. No obstante, en la ortografía “oficial” del pumé se simplificó en veinticinco (25) grafos ese repertorio, veinte (20) consonantes y quince (15) vocales.³ En conjunto, se trata de un idioma marcadamente diferenciado del español, si bien hay cierta afinidad y correspondencia entre algunas vocales y consonantes de uno y otro idioma.

En los cuadros 1 y 2 se muestra el inventario de sonidos del idioma reportado por Mosonyi (en Mosonyi *et al.* 2000: 547-552) y por Obregón Muñoz y colaboradores (Obregón Muñoz, Díaz Pozo y Pérez 1984; Obregón Muñoz y Díaz Pozo 1986), a partir del estudio de variantes del pumé de distintas comunidades del alto Capanaparo, especialmente dentro del área de influencia de las comunidades de Riecito (*beá tokôî*), de Guachara (*To ânâ be*) y de Palmarito, es decir, en la zona norte y oeste de su territorio.⁴ Es lamentable que aún no se posean estudios recientes y a

2. Lo que pareciera ser una vocal anterior alta abierta (Esteban Mosonyi, charlas de cátedra, 1987).

3. Véanse cuadros 1 y 2. Más adelante se explicará esta disparidad.

4. Se cuenta además, con el ensayo de Krisólogo (2002), que a su manera ilustra el *púmê mâê* hablado en Fruta de Burro, en el río Cunaviche, el cual incluye una propuesta de codificación fonética, aunque desafortunadamente es impreciso y limitado en materia de transcripciones, poco coherentes con lo documentado por quienes lo antecedieron, por lo cual no se analiza en este trabajo. Es posible que este investigador tuviera limitaciones en la percepción de los sonidos del pumé, por poseer él como lengua materna el warao y haberse formado en filología española, ambos idiomas muy diferenciados del pumé.

profundidad de las variantes orientales y sureñas, que son las más antiguamente documentadas en fuentes escritas y las primeras en exponerse al contacto continuo con los *nive* y su idioma, el español. Esto limita cualquier estudio de carácter comparativo, e impide evaluar –con plena seguridad– la conveniencia o no de estandarizar la escritura del idioma partiendo de una variante específica, o la producción masiva de material educativo adaptado a esa determinada variante, lo cual en otros casos involuntariamente ha contribuido a la erosión de la diversidad interna de lenguas minoritarias y hasta de la funcionalidad misma de los idiomas (véase, por ejemplo, lo señalado por Moreno Cabrera 2005: 55).

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

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

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

Consonantes	Bilabiales	Dentales	Alveolares	Palatales	Velares	Glotaes
Oclusivas y africadas sordas	p[p]	t[t]		ch[ç]	k[k]	‘[-]
Oclusivas y africadas sordas aspiradas	pj[ph]	tj[tj]		chj[çh]	kj[kh]	
Oclusivas y africadas sordas aspiradas	b[b]	d[d]		dy[ɟ]	g[g]	
Nasales	m[m]	n[n]	ř [ɲ]	ñ[ɲ]	ng[ŋ]	
Sonorantes	v[v]		r [r]	y[-]	ğ [-]	j[h]

3. PRIMEROS PASOS HACIA LA NORMALIZACIÓN DE LA ESCRITURA DEL IDIOMA PUMÉ

Desde el punto de vista técnico descriptivo, desde hace más de trescientos años la complejidad fonética del idioma pumé ha constituido un auténtico reto al momento de realizarse cualquier ensayo de transcripción con miras a la producción de material apropiado para el aprendizaje y el ejercicio de la lecto-escritura del idioma, o bien –más recientemente– con fines académicos o para su uso cotidiano en soportes gráficos impresos y ahora electrónicos. Esto último podría asegurar no solo su funcionalidad en el presente sino su continuidad en el futuro, si se espera que realmente sea empleado como lengua vehicular en nuevas tecnologías de información y comunicación tales como la computadora personal, el correo electrónico o la mensajería de textos en telefonía móvil, herramientas todas con las cuales están cada vez más familiarizados los jóvenes indígenas, sobre todo los que hacen vida en los principales centros urbanos apureños, o quienes se han desplazado fuera de esta entidad en la búsqueda de otras oportunidades laborales o en materia educativa.

La distribución de la computadora escolar en el programa gubernamental *Canaima*, el paulatino aumento de la conectividad a Internet, pero también –más comúnmente– la familiaridad de las últimas generaciones con esas tecnologías así como al teléfono celular, abriría un nuevo universo de oportunidades para el uso efectivo y cotidiano de la lecto-escritura de la lengua materna si se lograran superar dos retos del presente: 1) una representación fiel y sencilla de todos los sonidos, apta para la velocidad y versatilidad que piden esas nuevas herramientas, y 2) la popularización de ese hipotético sistema de escritura, para que realmente sea de dominio y uso común. Ambos desafíos, que han ido cobrando cada vez mayor importancia desde la aprobación del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (REIB) en el año 1979, en el caso pumé han tenido como complicación especial cierta mutabilidad y falta de acuerdo en cuanto a los criterios para la correspondencia entre sonidos y grafos, que han variado en el tiempo así como entre los observadores externos que se han aproximado al estudio del idioma, y, más recientemente, también entre aquellos pumé que han estado involucrados activamente en el fortalecimiento y en el relanzamiento del uso de su lengua mediante la escritura, en el marco de programas gubernamentales impulsados desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), o de iniciativas privadas como la Universidad Indígena del Tauca (UIT).

Ello ha incidido en el surgimiento de distintas propuestas para la escritura del idioma, lo cual resulta comprensible dentro de la dinámica del perfeccionamiento de las técnicas de transcripción, pero también genera preocupación, pues en algunos casos parecieran abandonarse criterios que proporcionaban mayor fidelidad en pro de facilitar su representación utilizando tipografía convencional. La activa participación de los propios indígenas en ese proceso de experimentación tiene como ventaja una evaluación rápida de la conveniencia de las propuestas, si bien se ameritaría que tales ensayos trascendieran los círculos en donde han nacido tales ideas y fueran confrontadas con el resto de la comunidad, y luego difundidas e implantadas de manera efectiva.

Aún admitiendo que tales iniciativas demuestran que hay un interés real por apuntalar la vitalidad y continuidad del idioma, desafortunadamente la coexistencia de propuestas aisladas y de materiales para la enseñanza de la lecto-escritura producidos bajo distintos criterios a la larga podría generar inseguridad y mermar la posibilidad de extender y hacer rutinaria, atractiva, la utilización de la escritura por parte de los propios indígenas. Después de todo, en situaciones de bilingüismo, si los propios hablantes perciben que es complejo o difícil normalizar y emplear cotidianamente la forma escrita del idioma propio, podrían concluir que es más sencillo y práctico recurrir al segundo idioma, el español, como de hecho ya sucede en otros casos. Un factor que podría acentuar ello es la percepción cada vez más extendida, al menos en algunas comunidades, de que el idioma pumé se debe usar sobre todo oralmente, restringiéndolo al ámbito familiar o privado, más que en los espacios públicos o compartidos (sobre esto, véase Ramírez Duque 2000: 196-197), salvo en circunstancias en las que sigue siendo imprescindible, como es el caso de la realización de las ceremonias nocturnas tradicionales. Si se le considera menos prestigioso o “útil” que el idioma español, pero además de difícil ortografía, es comprensible que la gente –especialmente la gente joven– sienta poco interés en emplearlo para escribir.

La disyuntiva acerca de cómo escribirlo es de larga data. Si bien los primeros intentos de normalización de la escritura por parte de actores foráneos tienen que ver con iniciativas llevadas a cabo por misioneros jesuitas y capuchinos en el siglo XVIII,⁵ la historia de los ensayos de transcripción puede ser remontada incluso aún más atrás en el tiempo, hasta la tercera década del siglo XVI, si se le suman los primeros ejemplos

5. Véase por ejemplo la documentación recopilada y comentada por Rey Fajardo (1971, I y II).

aislados aportados fortuitamente por los expedicionarios europeos que comienzan la exploración de los Llanos suroccidentales accediendo por el norte, desde el noroccidente del país, o por el este y suroeste, por vía fluvial, siguiendo el curso de los ríos Orinoco y Meta (sobre esto Rivas 1993, 1999). Desde entonces, palabras y frases de la lengua fueron trasvasadas con mayor o menor fidelidad a textos y a materiales cartográficos diversos, directa o indirectamente por observadores hablantes de al menos cinco lenguas indoeuropeas diferenciadas (alemán, español, italiano, francés, e inglés).

Aunque la exposición detallada de estos antecedentes será objeto de otro trabajo que deriva de una investigación aún en curso,⁶ se podría adelantar que –por su naturaleza y objetivos– el análisis de las fuentes de información disponibles en las cuales se recogen esos testimonios lingüísticos tempranos permite reconocer cinco etapas en el proceso de registro y *escrituralización*⁷ del idioma que se asocian a distintas maneras de relacionarse ese pueblo indígena y la sociedad mayoritaria hispano-mestiza:

3.1. *Primera etapa, pre-alfabética*

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

6. En el programa de doctorado de historia, de la Universidad Católica Andrés Bello.

7. Emplearemos el neologismo hispano “escrituralización” para referirnos al proceso histórico de trasvase del idioma pumé a la escritura con caracteres latinos, y más concretamente a los ensayos por la normalización de su ortografía con miras a su utilización cotidiana, masiva, en el seno de esa sociedad, al menos por parte del sector de la población que es o ha sido escolarizado.

ancestral. Los escasos vocablos reportados en ese tiempo son trascritos de una manera irregular, bajo la influencia de la lengua materna de cada observador foráneo (y de su correspondiente alfabeto), haciendo en algunos casos muy difícil su interpretación desde criterios modernos.

3.2 *Segunda etapa, de la oralidad a la escritura*

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

3.3 *Tercera etapa, tránsito a la modernidad*

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

siglo XX. El abandono del incipiente sistema de referencia de uso común desarrollado por los misioneros generó distintas soluciones gráficas individuales para los nuevos ensayos de transcripción, retrotrayendo a una situación comparable a la de la primera etapa ya descrita. No obstante, hay que reconocer que también se producen en este período las primeras experiencias en aplicar métodos científicos propios de la lingüística y de la antropología al estudio de los Pumé y de su idioma, aunque en el reconocimiento y transcripción del idioma se sigue percibiendo una fuerte influencia de las lenguas habladas por sus descriptores del momento, tanto hispanohablantes americanos (colombianos y venezolanos) como europeos o estadounidenses hablantes de otros idiomas.

3.4. *Cuarta etapa, hacia la normalización de la escritura*

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

Sus comienzos se asocian a la creación y consolidación de las primeras cátedras de antropología, a la conformación de equipos especializados en los estudios de lingüística amerindia en varias universidades y centros de investigación, y a un creciente interés institucional gubernamental por incentivar el uso de las lenguas indígenas en las propias comunidades dentro del sistema educativo, desarrollándose alfabetos oficiales y material instruccional que se esperaba fuera de uso masivo, tanto por parte de entes oficiales como de entes no gubernamentales y extra-académicos que intentaban paliar ciertos vacíos en materia de políticas públicas. Mientras esta tendencia a la normalización cobraba fuerza, siguieron produciéndose iniciativas aisladas —en el marco de estudios académicos de carácter etnográfico— por transcribir voces del idioma, bajo el criterio y los fines

concretos de cada investigador.⁸ Aunque nuevamente hay propuestas locales desarrolladas por grupos religiosos, que reconocen la utilidad del uso del idioma como vehículo para la introducción de elementos ideológicos extraños, en el caso de los Pumé se observa una decisiva secularización de la educación, e inclusive, mejor aún, un creciente interés en el reconocimiento y la promoción de la religión tradicional en los materiales instruccionales para el fortalecimiento de la lecto-escritura, especialmente del *tôhe ηôâ*, el canto chamánico nocturno, que es fundamental en la cultura de este pueblo indígena. Estuvieron directa o indirectamente relacionados con el nacimiento e implantación del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (1979), pero además por la participación de investigadores universitarios realmente comprometidos con esa labor. Además hay una participación más activa, fundamental, de los propios pumé en esos proyectos, si bien en general se seguía obedeciendo a criterios emitidos desde niveles directivos en entes públicos a nivel central, lo cual los revestía de cierto carácter autoritario y los hacía muy vulnerables a los cambios político-administrativos en la sociedad *nive*.

3.5 *Quinta etapa, del tutelaje a la autonomía*

Importantes avances en el marco jurídico nacional más reciente, a partir de la “Constitución...” del año 1999,⁹ y el acompañamiento de entes públicos y privados, favorecen que, desde la década final del siglo XX hasta la actualidad, las dos últimas generaciones de indígenas pumé formados como educadores y como promotores locales hayan ido asumiendo el protagonismo de las propuestas más recientes en materia de transcripción de su propio idioma así como en la planificación y en la producción de material educativo. Lamentablemente, las sucesivas transformaciones político-administrativas y organizativas de lo que constituía el antiguo Ministerio de Educación, así como el reacomodo institucional y funcional en otros

8. Dados sus objetivos y reducido alcance, no nos referiremos en esta oportunidad a los intentos de transcripción utilizados en publicaciones académicas que no son de carácter lingüístico.

9. La *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999) fue el principal instrumento legal, al cual se sumarían luego otras figuras jurídicas que también se refieren explícitamente al tema de la defensa y promoción de las lenguas indígenas, como es el caso de la *Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas* (2005), la *Ley de Idiomas Indígenas* (2008) o la *Ley de Patrimonio Cultural de los Pueblos y Comunidades Indígenas* (2009). Anterior a estas fue la *Ley de Protección y Defensa del Patrimonio Cultural* (1993), de alcance más limitado, aunque sirvió para dar impulso a la formulación del alfabeto wánai (mópwe o mapoyo) y de un programa de fortalecimiento de ese idioma minoritario (Villalón *et al.* 2003). Desafortunadamente, en general, aún hay grandes vacíos entre esa base legal y su expresión práctica.

entes del Estado, ocasionaron discontinuidades y hasta el abandono de algunos programas asociados a la aplicación efectiva del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, restándole una parte del empuje inicial que este tenía. Por otra parte, el celo en estimular o favorecer iniciativas inconexas, genera problemas de coordinación que podrían limitar su aplicabilidad efectiva y ocasionar inseguridad en cuanto a la continuidad del alfabeto oficial en la educación.

Aparte de su indudable interés histórico, el estudio de los tres primeros períodos se vislumbra como de utilidad para el abordaje de la lingüística contrastiva del pumé y del español, así como del pumé con respecto a otras lenguas de origen europeo, por la vía del análisis de los materiales léxicos producidos espontáneamente por los observadores de distinta procedencia, cuyos ensayos reflejan involuntariamente las dificultades que experimentaron al tratar de identificar y luego escribir sonidos que les parecían a veces muy diferentes a los de sus propias lenguas. La recurrencia de ciertas soluciones gráficas por parte de un mismo autor o por distintos autores –hablantes o no de la misma lengua– proporciona ejemplos concretos acerca de la afinidad o lejanía percibida por estos observadores foráneos. Por otra parte, la existencia de fuentes manuscritas e impresas en donde se reflejan esos esfuerzos iniciales para la transcripción y luego normalización de la escritura casi permite plantear la existencia de una paleografía del pumé escrito, constituyendo de alguna manera antecedentes a las propuestas actuales por su codificación.¹⁰

No obstante el interés de esos precedentes, son las últimas dos etapas las que nos proporcionan insumos de información más significativos a los fines de discutir la vigencia y trascendencia de las estrategias que se han ido planteando con el fin de fortalecer el uso cotidiano del idioma escrito y garantizar su funcionalidad ante la avasallante apertura de las comunidades a la sociedad no indígena dominante, proceso con significativos avances, pero también con preocupantes retrocesos que han limitado sus alcances y que podrían restarle efectividad con miras a su continuidad en el futuro.

10. La documentación temprana proporciona, además, interesantes observaciones gramaticales sobre el idioma y evidencias léxicas acerca de la antigüedad del gentilicio pumé, o de prácticas culturales tales como el *tóhe ñôá* y el cultivo de la yuca o del maíz, así como del carácter aparentemente conservador del idioma, al menos en lo que respecta a la adopción de voces de origen foráneo, tendencia que se mantendría casi hasta nuestros días.

APROXIMACIÓN A LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE LOS ESTUDIOS DEL IDIOMA PUMÉ Y DE LA NORMALIZACIÓN DE SU ESCRITURA

El nacimiento de los estudios modernos del *pùmê mâê* se asocia a los inicios de la profesionalización de la antropología en el país, en la Universidad Central de Venezuela, así como de la modernización de los servicios públicos en las comunidades indígenas, fundamentalmente a través del Ministerio de Justicia, y luego (a partir de 1976) el Ministerio de Educación (Bjord 2004: 20). Hay que recordar que en el año 1952 se crea en la Universidad Central de Venezuela el Instituto de Antropología e Historia, que favorece la circulación de información sobre los Pumé y otros pueblos indígenas vecinos en su *Anuario* (Salas Jiménez 1972, Rosenblat 1964), y además auspicia la traducción al español de *The Yaruros of the Capanaparo River, Venezuela* (1939), de Vincenzo Petruccio (1969), edición que contó con la asesoría de Esteban Emilio Mosonyi (Salas Jiménez 1969: 12), aunque los traductores al español finalmente optaron por no abordar el complejo tema de las transcripciones e interpretaciones hechas por Petruccio a los textos aportados por sus colaboradores indígenas (*Ibid.*: 11). En 1953, se funda el Departamento (luego Escuela, en 1956) de Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Integrante de una de las primeras cohortes (1964) de la Escuela de Sociología y Antropología de esa casa de estudios, y además licenciado en Letras, Mosonyi lleva a cabo los primeros estudios sistemáticos del idioma, aplicando criterios modernos y planteando en sus artículos las primeras propuestas para la transcripción de sus sonidos que no requerían el uso de muchos diacríticos, importante escollo a superar en esos tiempos cuando aún se dependía de la mecanografía y había limitaciones en cuanto a la disponibilidad de tipos de imprenta distintos a los usualmente empleados en idiomas románicos y anglosajones.¹¹

En sus primeros trabajos, la ortografía práctica utilizada por Mosonyi (1965, 1966, 1968) está constituida por grafos simples o combinados (pares) presentes en el alfabeto español, todos en minúscula y en letra normal, salvo cuando deseaba señalar en las vocales apertura (abierta, en minúscula; cerrada, en mayúscula) y nasalización (oral, en caracteres normales; nasal, en itálica o en negritas). Las dos vocales intermedias (no

11. Más adelante nos referiremos de nuevo a ese obstáculo. En la actualidad, aquellas insuficiencias en el acceso a tipos de imprenta especiales han sido sustituidas por la dificultad en acceder y utilizar software con caracteres apropiados para su empleo no solo en computadoras sino en la mensajería de texto de los teléfonos y de otros dispositivos móviles.

redondeadas) son distinguidas empleando diéresis, representadas con los grafos /ö/ y /ü/, correspondientes, respectivamente, a las vocales posteriores media cerrada y alta. En el caso de la oclusiva glotal (saltillo), únicamente lo representa con fines técnicos enunciativos, utilizando un signo de interrogación de cierre /ʔ/. Como en el alfabeto español, la consonante sonorante glotal era representada con la signa /j/, grafo que también servía para señalar aspiración en las oclusivas sordas bilabial, dental o velar, colocándolo inmediatamente después de los grafos /p/, /t/ o /k/, o tras la africada sorda palatal /ch/. La africada palatal sonora es señalada con la combinación /dy/, y la oclusiva nasal velar sonora con la grafía /ng/. Finalmente, al igual que en el caso de las vocales, emplea cursiva o negritas para marcar la nasalización de la vibrante simple nasal alveolar sonora. Algunas de esas soluciones gráficas seguirían siendo aprovechadas décadas más tarde, hasta la actualidad, por ese investigador (véanse cuadros 1 y 2), o por otros investigadores y equipos de trabajo. Otras fueron sustituidas, incorporando grafos comunes en las lenguas indoeuropeas, como es el caso de las virgulillas (~) para señalar vocales nasales (como en el idioma portugués), o las cedillas bajo las vocales abiertas. Las virgulillas serían incorporadas también al grafo /r/ para representar la consonante vibrante alveolar simple nasalizada, que otros equipos de lingüistas y los antiguos misioneros jesuitas representaban con la signa /n/, bien sea normal o con un punto inferior. Una explicación dada a esa selección de signos es que se requería otorgarle sencillez a la ortografía, aunque no en desmedro a la fidelidad de la representación del sonido, lo cual favorece su empleo por parte de los indígenas garantizando calidad en la escritura; la complejidad en la combinación de signos podría desmotivar su empleo, especialmente entre quienes son los principales responsables de enseñarla, los docentes indígenas (Mosonyi *et al.* 2000: 548).¹² En los años ochentas, siendo profesor en la Escuela de Antropología, en sus esfuerzos por promover el idioma pumé en el ámbito universitario, Mosonyi empleaba en sus cursos un alfabeto práctico, con fines estrictamente pedagógicos, con una grafía ligeramente distinta, utilizando los grafos /ë/ y /i/ para identificar a las vocales posteriores media cerrada y alta no redondeadas, y la signa /h/ (en vez de /j/) de las aspiraciones.¹³

Una peculiaridad de sus descripciones es la distinción que hace (por ejemplo, en Mosonyi 1965: 12, y en Mosonyi *et al.* 2000: 550) entre

12. En ese sentido, las propuestas de Mosonyi nos han parecido las más funcionales.

13. Se le ejemplifica en la figura N° 1 identificada con el año 1987.

consonante oclusiva velar sonora, representable con el grafo /g/, y consonante sonorante velar sonora, representada en sus trabajos más recientes con esa misma signa más una diéresis, o bien (como hacía en sus charlas de cátedra), seccionándole el trazo inferior con un guión. Así mismo, hace distinción entre consonante africada palatal sonora, trazada como /dy/, y consonante sonorante palatal sonora /y/.¹⁴ Las escrituras prácticas más recientes obvian esa diferenciación. Tampoco se representan las oclusiones glotales.¹⁵ Esto explica la diferencia en tres elementos del inventario de sonidos representados en los alfabetos según este investigador (por ejemplo, en Mosonyi *et al.* 2000: 549), 38 grafos, o en el oficial, promovido por Obregón Muñoz y colaboradores (Obregón Muñoz y Díaz Pozo 1980:10), 35 grafos. Habría que preguntarse si la ausencia de referencias en esa materia por parte de Obregón Muñoz y Díaz Pozo (1986: 50) sugiere que estos rasgos están presentes más bien en las proximidades de Riecito que en Guachara, reflejando esto quizás esa variabilidad intrarregional no significativa aludida al principio.

Pero no bastaba enseñar a leer y escribir; había que ejercitar ambas habilidades. Ya en ese tiempo Mosonyi (1965: 65-66, 78) comentaba la necesidad de producir no solo cartillas sino textos más extensos sobre diferentes temas, especialmente sobre la mitología y la religión tradicional, para lo cual –justamente– urgía la estandarización de la lengua, como de alguna manera ya lo insinuaba la monografía de Petruzzo, plena de incoherencias ortográficas. Un análisis de los materiales publicados por el investigador norteamericano revelaba numerosas inconsistencias en la transcripción de un mismo vocablo; en general, tuvo dificultades en reconocer el *corpus* de vocales y consonantes, que son transcritos de manera bastante irregular, y es común que una misma palabra sea presentada de diferentes formas, dificultando su identificación correcta con el pumé actual, pese a que él suele dar la misma traducción y por lo tanto es posible intentar su normalización.¹⁶

Por otra parte, fuera del ámbito universitario, en materia de políticas públicas, a mediados de siglo XX se establecen algunos servicios a través de los Núcleos Indigenistas creados por la Comisión Indigenista del Ministerio de Justicia, incluidas escuelas operadas por docentes indígenas

14. En el alfabeto oficial pumé el grafo /y/ identifica a la vocal alta no redondeada.

15. Como en el caso de las entonaciones, se ha considerado innecesario hacerlo ya que su empleo obedece a la fonémica del idioma, con normas interiorizadas y de uso natural para los propios indígenas.

16. A manera de ejemplo, *khaíeme*, nombre pumé del numeral “uno”, es transcrito por Petruzzo *kaniame*, *kaniáme*, *kanumei*, o *keriameh*, mientras que *tokôî*, “pequeño”, lo transcribe como *tohwi*, *tokûr*, *tokwe*, *tokwê*, *tokwéi*, *tokwi*, *tokwî*, *tOkwîn*, *tokwo*’; o *tukún.h*. Esto limita el uso de sus textos míticos, muy interesantes.

y criollos de las localidades, e inclusive se auspició, a través de misioneros católicos y protestantes, la producción de cartillas en varias lenguas indígenas, no obstante que aún no se promovía la preservación ni el uso de la lengua materna en el aula.¹⁷ De ese tiempo data la creación del Centro de Coordinación Indigenista de Riecito (1959), que introdujo importantes mejoras en cuanto al acceso a varios servicios, incluido la educación, aunque no en la lengua materna, entre otras razones porque a diferencia de otros colectivos étnicos, no existía en territorio pumé alguna organización religiosa establecida permanentemente a quien asignarle esa tarea, en el marco de la entonces vigente *Ley de Misiones* (Orobitg 2011: 302-305).¹⁸ Por esta razón, un decenio después, los Pumé no contaban aún con algún ensayo de normalización de la escritura de su lengua, ni material instruccional básico para aprender a leer en su propio idioma, a diferencia de lo que estaba sucediendo entre otros pueblos indígenas del país y de zonas fronterizas de otros países (por ejemplo, en las lenguas warao, wayúu, barí, hiwi, cuiva/wámonae, pemón) no obstante las limitaciones técnicas de dichos documentos o los objetivos finales que se proponían las organizaciones que los produjeron (Luzardo 1988: 100). Pero ya se percibía que el momento de hacerlo se acercaba. En 1965, Mosonyi informaba que un joven pumé emprendedor, Luís Pérez, “...después de concluir el sexto grado hizo y aprobó un curso de promotor rural en Maracay, que duró seis meses” (Mosonyi 1965: 60). Así mismo, planteaba que había que revertir el rechazo al uso del idioma materno dentro y fuera del aula fomentado por algunos maestros,¹⁹ e impulsar la educación bilingüe en las escuelas pumé como estrategia para revestirla de mayor prestigio y funcionalidad (*Ibid.*: 64-65). Antes se requería estandarizar la lengua, comenzar a producir material educativo, y apuntalarlo luego como lenguaje literario escrito, tarea que anunciaba asumir la Comisión Indigenista (*Ibid.*: 65-66), aunque terminaría postergándose indefinidamente.

17. De hecho, en algunas comunidades de otras partes del país, los docentes y misioneros prohibían y a veces castigaban su uso en el aula (Villalón 1997: 7). Pero es justo reconocer también que algunas organizaciones religiosas se dieron a la tarea de documentar las lenguas, y hasta promoverlas dentro y fuera de las entidades, publicando importantes *corpus* de textos y material gramatical de referencia. Por influencia de acuerdos alcanzados en el Concilio Vaticano II, en los años 60's, se atisbaba un interés real en la interculturalidad y en el enfoque ecuménico entre los misioneros católicos de ese entonces, y de hecho, como se verá más adelante, años más tarde se incorporaron activamente en la promoción y aplicación del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe, incluso publicando textos monolingües y bilingües para la educación básica.

18. Sí se recuerda la participación de miembros del clero en la defensa de sus derechos humanos, como ha sido el caso del exsacerdote Gonzalo González, quien desde entonces ha sido solidario con las comunidades cuiva/wámonae ubicadas cerca de Elorza.

19. Véase nota N° 17.

El alcance de las instituciones públicas entre los Pumé seguía siendo limitado, restringido a las intermediaciones de los centros indigenistas o en las poblaciones de composición mixta ubicadas más cerca de las vías de comunicación. Esta situación propició la incorporación de Nuevas Tribus en el estado Apure, hacia el año 1975, primero en el Capanaparo, y después –hasta su expulsión en el año 2005– en el Cinaruco, río en donde habitan los Pumé *Chukhořomé*, las comunidades más apartadas y –por ello– culturalmente más conservadoras de la etnia, prácticamente aisladas de los principales centros poblados criollos, integradas mayormente por personas monolingües. La selección no fue fortuita; trabajar con ellos supondría realizar acción evangelizadora sobre comunidades en las cuales se presumía una menor exposición a los valores negativos atribuidos a la sociedad no indígena, así como a problemas sociales concretos tales como el alto consumo de bebidas alcohólicas. En conformidad con su objetivo institucional, los misioneros de inmediato se dieron a la tarea de aprender la lengua y producir material para el aprendizaje de la lecto-escritura, indispensable para la traducción y luego empleo de material bíblico y neo-testamentario (Luzardo 1988: 72, 75; Stevens 1988 [1975]: 258); el primer trabajo documentado data de 1980 (Misión Nuevas Tribus 1980), y constituía una propuesta al margen de la ortografía desarrollada por Mosonyi en sus trabajos pioneros, así como de la que venía desarrollando el importante grupo de investigación constituido por Hugo Obregón Muñoz y Jorge Díaz Pozo, del Instituto Universitario Pedagógico de Maracay (IUPEMAR), junto a sus colaboradores indígenas, especialmente los docentes pumé Luís Jesús Pérez y Cleto Miguel Castillo, coautores de varias publicaciones. IUPEMAR estaba utilizando experimentalmente y de manera exitosa su propuesta en dos publicaciones para el aprendizaje y ejercicio de la lecto-escritura, *Đôênimboêâ dabapatêrê pumé maeřa* (Obregón Muñoz y Díaz Pozo 1980), y *Đôênimbotëäre* (Obregón Muñoz, Díaz Pozo y Pérez 1982).

La propuesta que desarrolló IUPEMAR se enmarcaba en un contexto histórico ampliamente reseñado por Villalón (1994) y por Biord (2004). Tal como señala Villalón, durante la segunda mitad de la década de los setenta se produjo un importante cambio entre las autoridades del Ministerio de Educación en materia de la escolaridad de los indígenas, impulsando un proyecto de Promoción y Educación Intercultural Bilingüe, la realización de un seminario sobre indigenismo y educación en San Fernando de Apure, en 1976, así como también la ejecución de experiencias piloto entre los Wayúu, entre 1978 y 1979 (Villalón 1994: 7-8, República de

Venezuela 1976). Además se inició lo que constituiría el programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Centro de Capacitación Docente “El Mácaro” (1977), y se desarrollaron esos primeros ensayos, por parte del equipo de IUPEMAR en aplicar una propuesta de alfabeto (Obregón Muñoz y Díaz Pozo 1979). Se hicieron reuniones con especialistas en varias lenguas, incluido Mosonyi, quien, como ya se dijo, en su trabajo de 1965 había adelantado las bases de esa línea de acción. Los encuentros técnicos condujeron a la promulgación del Decreto Presidencial N° 283, del año 1979, y más tarde a la constitución de una Comisión de Lingüística (1981) que hizo posible la Resolución ministerial N° 83 (1982), en la cual se oficializaba el alfabeto pumé (Villalón 1994: 7, 33-34). Se trataba del alfabeto que ya estaba siendo empleado por Obregón Muñoz y (Obregón Muñoz y Díaz Pozo 1979; Obregón Muñoz, Pérez, Castillo y Díaz Pozo 1983), objeto de difusión en algunas revistas (Obregón Muñoz 1981a, 1981b), que sirvió para la transcripción de un notable conjunto de textos, un valioso material complementario a los dos textos de lecto-escritura antes mencionados, que incluyeron dos obras fundamentales, *el Léxico yaruro-español español-yaruro* y la *Morfología yarura* (Obregón Muñoz, Castillo y Díaz Pozo 1984a, 1984b, 1986, 1989; Obregón Muñoz, Díaz Pozo y Pérez 1984; Obregón Muñoz, Pérez, Castillo y Díaz Pozo 1984; Obregón Muñoz y Díaz Pozo 1984, 1986).

En ese alfabeto se reconocen gráficamente treinta y cinco (35) sonidos, representados y bien diferenciados con caracteres latinos y con diacríticos tales como el acento circunflejo, la cedilla, la virgulilla, o las diéresis (véanse cuadros 1 y 2). Mostraba grandes diferencias con lo que se presentaba en la primera cartilla producida por la Misión Nuevas Tribus (1980), en la que se observa omisión de grafos específicos para representar las vocales abiertas /ɛ/ y /ω/, lo cual puede conllevar a la confusión en ciertas palabras. Otras diferencias de la propuesta misionera tienen que ver con la simbología empleada, distinta a la del nuevo alfabeto oficial pumé: el uso de la cola (cedilla invertida, es decir, abierta hacia la derecha) para representar las vocales nasales (representadas con itálica o con negritas por Mosonyi, en sus primeras publicaciones, o colocando virgulillas, en el alfabeto oficial), y los grafemas /ä/ y /ë/, para representar las vocales posteriores media cerrada y alta cerrada no redondeadas, identificadas por Mosonyi y luego por Obregón *et al.* (en el alfabeto oficial), con los grafemas /ë/ (también ö) y /ü/ (también /i/), o con /ë/ y /y/, respectivamente. Las consonantes oclusivas sordas aspiradas dental y velar se representan con los grafos /tj/ y /kj/, de manera similar a lo planteado en los primeros

trabajos de Mosonyi (sustituídos por /th/ y /kh/ en el alfabeto oficial, o en los cursos universitarios de Mosonyi). Por cierto que se apreciaban en esa publicación problemas aparentes (suponiendo que no se trata de algunas variantes léxicas locales) en la identificación y/o transcripción de la africada sorda palatal aspirada /çh/, no obstante asignar un grafema específico para ese sonido, escrito allí como /chj/ (por ejemplo las palabras *buiçhiá*, “raya”, y *çhutú*, “planta de la pata de animal”, son trascritas *buichiá* y *chutú*; (*Ibid.*: 13, 15). En realidad, por el carácter aislado de la iniciativa de Nuevas Tribus, la existencia de esa ortografía alterna no llegó a ser un problema importante al momento de la implantación del alfabeto oficial.²⁰

Paralelamente a la oficialización de los alfabetos indígenas, los equipos de trabajo involucrados en la aplicación del REIB recalcaron la importancia de dar inicio a la producción de materiales escolares bilingües para el ejercicio de la lectura de la lengua materna así como del español, de distribución masiva, cuyo contenido contribuyera también al mejor conocimiento y valoración positiva de la cultura propia. Esto constituía un avance importante más allá de la usual producción de cartillas para el reconocimiento de los sonidos y del vocabulario básico cotidiano, o de la elaboración de materiales con contenido religioso no indígena. Entre las propuestas planteadas estaban los “Manuales de cultura”, proyecto cuya ejecución fue encomendada por el Ministerio de Educación al Instituto Caribe de Antropología y Sociología de la Fundación La Salle en el año 1982. Bajo su coordinación general, este ente no gubernamental contrató un importante grupo de antropólogos, lingüistas y asesores locales no indígenas, para que llevaran a cabo las labores de coordinación y supervisión, y la producción de versiones preliminares de contenido en español que serían luego revisadas, discutidas y traducidas en coautoría por traductores indígenas, preferiblemente en el marco de reuniones comunitarias y con la participación de líderes y docentes (Bjord 2004: 18-19). Se aprovechó información etnográfica referencial disponible en fuentes biblio-hemerográficas de ese tiempo, pero además datos recopilados en el campo o aportados en las reuniones comunitarias, estableciendo las bases de una metodología que sería empleada una década más tarde para la producción de guías pedagógicas,

20. Sí lo ha sido la implantación y mayor difusión de sus propuestas alfabéticas en otros idiomas hablados en los Estados Amazonas y Bolívar, en donde llegó a afectar la producción, aceptación y uso de material normalizado con fines educativos o de capacitación técnica local, por la inevitable incomodidad que suponía acostumbrarse a un nuevo sistema. Hacia 1995 se discutían unas cinco propuestas alfabéticas para la escritura del wóthüha, incluida la de Nuevas Tribus.

pero, a diferencia de éstas, los “Manuales...” estaban especialmente destinados a los estudiantes, no obstante que también podían servir para alimentar de información a docentes que poseían un limitado dominio de algunos aspectos de la historia y cultura tradicional. La efervescencia que generaron las discusiones realizadas estimuló a los líderes comunitarios a organizar otros eventos dirigidos a la discusión de temas más amplios: los primeros “Congresos indígenas” venezolanos (pemón, warao, kari’ña, wóthüha).²¹

Fueron concebidos como un instrumento para fortalecer el uso de los alfabetos normalizados y los valores propios, para lo cual era imprescindible su distribución masiva y uso efectivo en las escuelas de los respectivos pueblos indígenas. Inicialmente se planteaba realizar los volúmenes correspondientes a las lenguas para las cuales se había desarrollado el alfabeto normalizado (wayúu, hiwi, kari’ña, pemón, warao, yanomamü, pumé, ye’kuana y yukpa), más el idioma wóthüha, que estaba en ese proceso (República de Venezuela 1983). Siguiendo las pautas que sugería Walter Coppens²² en la serie *Los Aborígenes de Venezuela*,²³ pero considerando que iría dirigido a otro público lector, se esperaba condensar en cada “Manual...”, en un español accesible y convenientemente traducido a cada idioma, una presentación general de la cultura de los pueblos indígenas inicialmente considerados por el proyecto, material de lectura que –se esperaba– apuntalara en la escuela al menos una parte de la información que era transmitida inter-generacionalmente en el seno de los hogares, y que inclusive la completara o la rescatara del olvido en el caso de aquellas comunidades o grupos familiares entre quienes ya se estaba apreciando una acusada pérdida de los valores culturales tradicionales. Pero no se pretendía con ello fosilizar la cultura; simplemente, asegurar al menos su conocimiento cabal por los jóvenes, aumentando las oportunidades y opciones a cada lector en cuanto al bagaje que sintiera cómodo mantener. La importancia de conciliar ambos mundos era reconocida y es por eso que los “Manuales...” fueron concebidos como material de lectura bilingüe. Hay que recordar que hasta ese tiempo –y todavía hoy en día, en muchas comunidades indígenas–

21. Bernarda Escalante, comunicación personal, 2011. Escalante, quien desde entonces se ha desempeñado como investigadora en el Instituto Caribe de Antropología y Sociología, estuvo involucrada en estas iniciativas.

22. Coppens era el director del Instituto Caribe de Antropología y Sociología en ese tiempo.

23. Serie de monografías producidas por la Fundación La Salle que incluye la caracterización etnográfica de cada uno de los diversos pueblos indígenas venezolanos, empleando campos de información descriptiva comunes, para así tener una aproximación general a las especificidades de cada etnia y además favorecer los estudios comparativos.

los textos para el aprendizaje de las primeras letras, cuando los había, fundamentalmente eran cartillas y folletos producidos para lectores hispanohablantes de las áreas urbanas, muchas veces adquiridos por iniciativa de los docentes (indígenas y no indígenas) ante la inexistencia de otro tipo de material instruccional. Se les conceptualizó como dos libros seriadados, el primero dirigido a niños que ya tenían destrezas en la lecto-escritura, y el segundo a jóvenes adolescentes y maestros, con mayor volumen de información, de mayor complejidad, expuesta de manera más analítica.

Así que cada volumen debía ser un amplio compendio divulgativo bilingüe sobre elementos culturales y ambientales locales, incluyéndose aspectos tales como la historia, la mitología y la religión tradicional, o las prácticas económicas y tecnologías distintivas, lo cual suponía una interesante alternativa a los materiales de lectura con contenido religioso proporcionados por organizaciones religiosas de carácter proselitista. Esto elevaba a otro nivel un creciente conflicto político (en el sentido de control ideológico de individuos y comunidades) que comenzó a hacerse evidente cuando el Ministerio de Educación intentó extender el uso de los alfabetos oficiales: la pugna de las organizaciones misionales por mantener vigentes sus propios sistemas de escritura y los correspondientes materiales para el ejercicio de la lecto-escritura, una suerte de “guerra de alfabetos”, la cual se materializaba en cierta resistencia, o bien, abierto rechazo, por parte de docentes, padres y líderes religiosos locales ante las innovaciones planteadas en el marco del REIB.

Aunque no todos siguieron hasta el final, a lo largo de su ejecución, al proyecto se integraron destacados docentes y líderes comunitarios, como Pedro José Tamanaico, Rosa Carmen Tamanaico, Eni Tamanaico, Ramona de Zamora y Carmen de Maneiro (todos kari’ña), Jesús Caballero, Luís Muñoz, Pedro Sánchez, Laureano Castillo, Daniel Otero, Severiano Morales y Laureano Briceno (wóthüha), Simón López, Alfredo Chamanare, Mónica Martínez, Lucas Milano y Simeón Jiménez (ye’kuana), Alfredo Sherowë y Jacinto Sherawë (yanomamü), Hilda Calcaño, Melesio Mariño, Luís Mendoza, Otilio Benavides y Basilio Benavides (pemón), Librado Moraleda y Basilio Arintero (warao), Guillermo Guevara (hiwi), y Javier Armato (yukpa).²⁴ En cuanto a las asesorías lingüísticas, estuvieron a cargo de

24. Los datos referidos al proyecto “Manuales...” han sido sintetizados a partir de la documentación existente de archivo, en el Instituto Caribe de Antropología y Sociología (especialmente: Coppens 1982, República de Venezuela 1982, Manssutti 1984).

Esteban Mosonyi (idiomas wayúu, hiwi, pemón, warao) y Jorge Mosonyi (kari'ña, pemón), Laurence Krute-Georges (wóthüha), Jaques Lizot (yanomamü), Omar González Nández (hiwi), María Eugenia Villalón y Marie Claude Müller (ye'kuana).²⁵ Esas asesorías lingüísticas no sólo fueron vitales para asegurar una adecuada traducción de los textos sino también para monitorear la versatilidad real de los alfabetos recién estandarizados.²⁶ La coordinación local de caso y asesorías antropológicas fueron responsabilidad de profesionales y misioneros comprometidos, como María Eugenia Villalón y René Bros (ye'kuana), José Bórtoli y Emilio Fuentes (yanomamü), Bernarda Escalante y Julio Lavandero Pérez (warao), Miguel Ángel Perera y Hernán Feddema (wóthüha), Pastor Ponce (wayúu), Carlos Ríos (yukpa), Filadelfo Morales (kari'ña), y de Alexander Manssutti (pemón), quien además asumió la coordinación técnica general, y otras asesorías antropológicas, conjuntamente con Walter Coppens. La revisión de las versiones españolas desde el punto de vista pedagógico y estilístico se encomendó a Samuel Eduardo Quenza.

En cuanto a los Pumé, su “Manual...” contó con la participación del docente indígena Cleto Miguel Castillo, integrado en marzo de 1982, y la coordinación y asesoría lingüística de Hugo Obregón Muñoz, desde junio de 1982, iniciando la etapa de visitas a las comunidades dos meses después, aunque también aprovechó información que había venido acumulando desde el comienzo de sus investigaciones, en el año 1977. Este investigador, además, fue el asesor lingüístico del “Manual...” yukpa, cuya lengua también fue objeto de su interés. Inicialmente Obregón Muñoz había invitado también a cooperar en el proyecto a otro de sus compañeros de equipo pumé, el docente Luís Jesús Pérez, aunque esto finalmente no fue posible, entre otras razones por su retiro de las actividades docentes (1981). La publicación se titularía en español y pumé *La cultura de los yaruros. Handidaři khořoreäre ařoře pumeře Apure dabu ýoayě*,²⁷ con secciones referidas al territorio y sus habitantes, la lengua, su historia, sus prácticas económicas, la organización social y política, y la religión tradicional, con algunas referencias explícitas a la diversidad interna del colectivo en cuanto a la lengua y otros rasgos culturales (Obregón Muñoz y Castillo 1983). El

25. Así mismo, se le solicitó asesoría en materia de lingüística ye'kuana a Katherine Hall.

26. Por ejemplo, hubo problemas con la transcripción del idioma ye'kuana con el nuevo alfabeto, y de hecho Villalón propuso ya en ese entonces establecer algunas modificaciones al alfabeto oficial (Manssutti 1984, Coppens 1982, República de Venezuela 1982).

27. En español se traduciría como “así vivimos nosotros los Pumé, aquí, en tierra apureña”, es decir, se equipara el concepto occidental “cultura” como el “modo de vida tradicional”.

volumen de los textos y las correcciones ortográficas que requirieron pusieron en evidencia en esa oportunidad el ya comentado problema que significaba utilizar numerosos diacríticos en un tiempo en el que todavía se dependía en gran medida de la mecanografía, el estencil y el corrector de laca para producir (multigrafiados o fotocopiados) materiales no manuscritos de calidad. No obstante, se logró cumplir con esa laboriosa tarea.²⁸

Pero a finales del año 1983 se produjeron las elecciones presidenciales, ascendiendo al poder el representante de otro partido político, lo cual, como es usual, conllevó a la renovación de los cuadros directivos de los distintos entes públicos y a la paralización de proyectos en curso o planificados para el siguiente año. Eso ocasionó una ralentización en la implantación del REIB. En enero de 1984 fueron entregadas las maquetas de los “Manuales...” del primer nivel dirigidos a los Pumé, Wóthüha, Pemón, Yanomamü, Ye’kuana, Warao y Kari’ña, estando rezagados en algunos detalles únicamente los textos correspondientes para los Wayúu, Yukpa y Hiwi. Desafortunadamente, el proyecto fue paralizado a raíz de una nueva administración ministerial, aunado esto a la creciente crisis económica (conocida coloquialmente como el “Viernes Negro”), y al establecimiento de otras prioridades según los criterios particulares de las nuevas autoridades (Bjord 2004: 19-20).

Aunque otros manuales corrieron con mejor suerte y fueron publicados por iniciativa de equipos locales en su versión original o con mayores o menores modificaciones,²⁹ la publicación del “Manual...” pumé debió esperar. Tampoco se prepararon materiales alternativos en el idioma. Esto ocasionó un largo paréntesis en la disponibilidad de material de lectura distinto a los realizados por el equipo de Obregón Muñoz, los cuales estaban orientados más bien al campo académico, que si bien servirían como material de referencia para docentes, contaban con una distribución muy limitada. Se obstaculizó así un proceso que lucía prometedor, con consecuencias tal vez irreversibles. Afortunadamente, el REIB seguía manteniéndose con vida, en muchos casos por iniciativa de docentes comprometidos, algunos

28. Hay que recordar que la computadora personal nació en esa década, y que tardaría en llegar al país y popularizarse en las oficinas, utilizándose la entonces común transcripción mecánica, incluso en los equipos eléctricos. Era necesario hacer retroceder con frecuencia el carro portador del papel para sobrescribir los diacríticos (comas, puntos, diéresis, virgulillas, carones) en las letras del alfabeto latino (cuando las máquinas tenían toda la gama de diacríticos necesarios), cuidando, además, que el solapamiento de unos y otras no impidiera su lectura. Esto podía convertir la transcripción en una tarea tediosa y exigente en cuanto a la atención de los detalles.

29. Bernarda Escalante, comunicación personal, 2011.

de los cuales habían participado en talleres de formación impartidos por el ministerio, pero también otros formados en el Núcleo “El Mácaro”, adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (*Idem.*).

Fue necesario esperar casi una década para la reactivación efectiva del interés gubernamental por el REIB, especialmente por el ejercicio de las lenguas maternas en la escuela y en la producción de materiales didácticos, en el marco del Proyecto de Relanzamiento y Optimización del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (*Ibid.*: 21-22), cuyo diseño también se hizo de manera participativa –con las propias comunidades, a través de una serie de talleres– durante los años 1997 y 1998. En 1998 se realizó una de estas reuniones con los Pumé. Entre las recomendaciones emitidas y recogidas en el plan macro resultante, se incluía la necesidad de hacer revisiones a los alfabetos –incluido el de los Pumé– y publicar textos de referencia elaborados en convenio con el Ministerio de Educación (*Ibid.*: 26). Eso último permitió que, finalmente, casi quince años más tarde a su culminación, el Ministerio de Educación (en ese momento, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, MECD) culminara la edición y publicación del “Manual...” pumé, en una versión fiel a la original (si bien se hecha de menos alguna referencia a las instituciones que participaron en su preparación), aunque su tiraje y distribución fueron un tanto limitados, afectando su utilización cabal por parte de docentes y estudiantes (Obregón Muñoz y Castillo 2003). Pero al menos indicaba cierto interés institucional por fortalecer el REIB en el estado Apure, bajo la atenta coordinación de la Dirección de Asuntos Indígenas (DAI) de ese ministerio. La representación regional de la DAI también se había pronunciado en cuanto a la necesidad de producir la primera guía pedagógica destinada a docentes pumé,³⁰ emulando la iniciativa de los Pemón (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes 2001), con lo cual se dispondría de un conjunto de importantes herramientas para el fortalecimiento de la lengua y la cultura, y un cuerpo de sugerencias prácticas referidas al currículo escolar indígena.

Al MECD de ese tiempo hay que felicitar también su iniciativa en reeditar y luego colocar en línea una segunda edición del libro *Morfología yarura* (Castillo, Obregón Muñoz y Díaz Pozo 2003), con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), pero se tomó la decisión de dar un paso atrás en el proceso de normalización de la escritura oficial, realizando varias sustituciones de grafos ensayadas

30. Alcibíades Herrera, comunicación personal, 2003.

previamente en los últimos dos trabajos realizados por el equipo de IUPEMAR publicados después de la muerte de Obregón Muñoz (Díaz Pozo y Obregón Muñoz 1999, Castillo, Díaz Pozo y Obregón Muñoz 1999), probablemente influenciado por las críticas al alfabeto formuladas en las mesas de trabajo del año 1998, o –como lo aclaran los autores– para eliminar redundancias en la transcripción (Castillo, Obregón Muñoz y Díaz Pozo 2003: 9). Entre otros cambios, se suprimen allí las cedillas por acentos ortográficos descendentes para señalar las vocales abiertas, y se reemplazan las virgulillas de las vocales nasales por acentos circunflejos. La vibrante alveolar simple nasalizada, señalada por el grafo /n/ y un punto inferior en el alfabeto oficial pumé, es cambiada por el grafo /z/, /, y la palatal velar se simplifica con el signo /w/. Además, se elimina el signo circunflejo en los grafos correspondientes a las africadas palatales sorda no aspirada y aspirada.³¹ La disponibilidad de dos ediciones de la obra con distintos sistemas de transcripción permite ilustrar con facilidad aspectos de la evolución que ha tenido la escritura del idioma pumé a lo largo del tiempo (Figura 1).

Figura 1. Ejemplos de modalidades ortográficas empleadas en la escritura del idioma pumé

“Tú tienes tanto dinero como mi hijo”

mene	chEr	E	ng	oamerene	kaea	jaO	pio	y	OdEmi
mene	chEr	E	ng	oamerene	<i>kaea</i>	jaO	pio	y	OdEmi
mene	ch	er	ɛ	ŋ	oamerene	kãẽã	haɔ	pio	dy ɔdɛ mi
mene	ç	er	ɛ	ŋ	oamerene	kãẽã	haɔ	pio	ÿ ɔdɛ mi
mene	c	èr	è	w	oamerene	kãẽã	haò	pio	j òdɛ mi
mene	ch	er	e	ŋ	oamerene	kãẽã	hao	pio	ÿ odemi

“Inés es la más bella de todas”

Ine	[hiri]	hindE	kjü	rindE	indörö	hirire	chjün	Eimboy	ö
Ine	[hiri]	hindE	kjü	rindE	indörö	hirire	chjün	Eimboy	ö
Ine	[hiĩ]	hindɛ	khĩ	řindɛ	indëřë	hiĩřë	chhĩn	ɛimbodyë	
Ine	[hini]	hindɛ	khy	řindɛ	indëřë	hiñine	çhy	nɛimbo	ôÿë
Ine	hizi	hindè	khü	zindè	indörö	hizize	ch ün	nèimbo	j ö
Ine	[hini]	hinde	khün	inde	indörö	hinine	çhün	eimbo	ôÿö

31. Confuso es el uso de un mismo grafo /j/ para identificar dos sonidos distintos, la vocal intermedia nasal y la consonante prepalatal africada no aspirada sonora (Castillo, Obregón Muñoz y Díaz Pozo 2003: 8-9).

En el cuadro anterior se ofrecen ejemplos de modalidades ortográficas empleadas en la escritura del idioma pumé, resaltándose con recuadros distintos grafos utilizados para señalar un mismo fonema. Las dos frases, cuya traducción al español se señala en el extremo superior de cada bloque de transcripciones, fueron tomadas de Obregón Muñoz y Díaz Pozo (1984: 81, 87) y de Castillo, Obregón Muñoz y Díaz Pozo (2003: 45, 48), pero transcritas también según Mosonyi o los estudiantes pumé de la Universidad del Taucá. De arriba hacia abajo, en cada caso, se ilustra cómo se transcribirían las frases según Mosonyi (1966; fila N° 1), Mosonyi (1968; fila N° 2), Mosonyi (1987, en sus cursos universitarios; fila N° 3), tal como se les escribe en Obregón y Díaz Pozo (1984; fila N° 4) y en Castillo, Obregón Muñoz y Díaz Pozo (2003; fila N° 5), o como serían según la tipografía empleada en las publicaciones de la Universidad del Taucá (García 2003a, 2003b; Sáez 2003, fila N° 6).

Hay que reconocer que se trató de un recurso interesante en cuanto a la búsqueda de símbolos conciliables con el *software* para tipografía digital, pero desafortunadamente de alguna manera también significaba una incipiente desvinculación institucional del alfabeto oficial aprobado previamente a la gestión política del momento. Paradójicamente, en un momento en que el discurso político y el nuevo marco legal (la *Carta Magna* del año 1999) parecieran impulsar la educación en lenguas indígenas y su empleo en los distintos ámbitos, la praxis institucional involuntariamente amenazaba con obstaculizarla. Con eso se comenzaba a erosionar el camino previamente andado hacia la estandarización de la escritura.

Esas simplificaciones continuaron con la publicación impresa y digital de otro libro, ese mismo año, también bajo los auspicios del PNUD, *Pumé mae dabaatöre. Pumé Khareme/ Aprendamos el idioma indígena. Yaruro I* (Vera et al. 2003), que diverge de la publicación anterior en la transcripción de algunos sonidos, apreciándose una simplificación de ciertos rasgos (es omitida la identificación de las vocales nasales o abiertas, así como la vibrante alveolar simple nasalizada), y el retorno a ciertos grafos del alfabeto oficial desdeñados en la segunda edición de *Morfología...* Se sigue suprimiendo el signo circunflejo en los grafos correspondientes a las africadas palatales sordas no aspirada y aspirada, o a la fricativa palatal, y no pareciera diferenciarse gráficamente el sonido correspondiente a la consonante palatal velar. No obstante, posiblemente muchos o todos esos elementos de confusión tengan que ver con erratas y con problemas de que derivaron de la dificultad de encontrar una tipografía accesible y

adecuada para representar la diversidad de sonidos del idioma, que sí es reconocida por los autores al comienzo de su obra (*Ibid.*: 5). En una y otra publicación se emplean los grafos /ö/ y /ü/ para señalar vocales posteriores media cerrada y alta cerrada no redondeadas, sustituyendo las signos /ë/ y /y/ del alfabeto oficial pumé, aunque esta a veces sigue reapareciendo en algunas páginas, generando cierta confusión (Vera *et al.* 2003: 12, 20). Se requeriría corregir las erratas para una segunda edición, con lo cual, seguramente se convertirá en otra obra de referencia fundamental.

Tal vez lo más interesante de ese trabajo es que demuestra la capacidad y buena disposición de los propios pumé en asumir por completo una obra de esa envergadura; todos los autores de *Pumé mae dabapatöre...* son indígenas, un importante adelanto de los nuevos tiempos en materia del reconocimiento a su derecho a la participación en las políticas públicas, que debería extenderse al campo de la planificación y ejecución de proyectos lingüísticos.

Otra concreción de ese enfoque político fue la Universidad Indígena del Tauca (UIT), iniciativa no oficial que nació en el año 2000, con el apoyo de la organización no gubernamental Causa Amerindia Kiwxi, y el acompañamiento del hermano José María Korta Lasarte, un integrante de la Compañía de Jesús y reconocido defensor de los derechos de los pueblos indígenas. Korta, quien, a partir de su conocimiento del ye'kuana demostró la factibilidad de producir textos educativos complejos redactados en lenguas indígenas, incentivó entre los jóvenes estudiantes el estudio de sus lenguas maternas y la documentación de sus propias culturas, pero además también la adquisición de competencias en el manejo de las nuevas tecnologías de información y comunicación. Los alumnos de ese interesante modelo educativo procedían de distintas etnias y comunidades indígenas del país, incluidos algunos jóvenes pumé que se han ido destacando como nuevos líderes. Como ejercicio final del plan de estudios, cada estudiante debe formular un proyecto de acción social en su comunidad de origen, y contribuir a la producción de material educativo destinado a su propia gente, para lo cual la UIT contribuía a gestionar su edición y publicación. Fruto de ello han sido varias cartillas para el ejercicio de la lectura y la escritura del pumé (García 2003a, 2003b; Sáez 2003; Sáez y Farfán 2003). En esos materiales iniciales se ha procurado mantener el alfabeto oficial, salvo en el caso de las vocales intermedias, para las cuales optan por la grafía ya comentada aplicada en la segunda edición de la *Morfología...* La omisión de una distinción gráfica para distinguir a la vibrante alveolar simple nasalizada con respecto

a la vibrante simple alveolar sonora probablemente se puede explicar también por el recurrente problema de las limitaciones tipográficas.

Conscientes de la importancia de recibir asesoría especializada y de aprovechar la experiencia acumulada por algunos investigadores, así como el conocimiento que estos recibieron gracias a sus mayores, por iniciativa de los propios estudiantes, desde el año 2008 Mosonyi ha sido invitado a participar como docente y colaborador en mesas de trabajo destinadas a reflexionar –entre otros temas– acerca de la posibilidad de adecuar el alfabeto pumé a las necesidades de sus comunidades, incluidos los hablantes monolingües o los poco expuestos al sistema alfabético español. La oportunidad supuso para ese investigador la posibilidad de reencontrarse con uno de los hijos de Jorge Ramón García, su colaborador de los años sesenta, demostrando que se mantenía en esa familia el interés por la defensa y promoción de su lengua y cultura (Mosonyi s/f: 6). Uno de los ejercicios realizados consistió en la comparación de distintos sistemas de escritura precedentes (Mosonyi *et al.* c. 2008). Considerando que para ese momento la UIT seguía siendo una organización no gubernamental (recibió apoyo oficial sólo dos años más tarde, en 2010), esa iniciativa protagonizada por los propios indígenas, tenía como valor agregado su autonomía con respecto a lineamientos emanados de técnicos pertenecientes o asociados al Estado, pero por otra parte, haría necesaria para su difusión y popularización un importante esfuerzo por parte de sus autores. Tal vez el reconocimiento de la UIT por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU) implique que reciban respaldo en ese sentido, para que no quede inconexa y de alcance limitado, y para que, de aceptarse, no sea abortada luego por los cambios políticos recurrentes, como fue el caso del alfabeto planteado en los años ochenta.

En cualquier caso, si se oficializara ese alfabeto alternativo, y si se obtuviera ese respaldo efectivo por parte de Estado, una tarea urgente que señala Mosonyi (s.f.: 5), afín a los objetivos de la UIT, sería la reedición, convertida al nuevo sistema de escritura, de la extensa obra compilatoria de Obregón Muñoz y equipo, que, con el transcurrir de los años, se ha revestido de auténtico valor documental patrimonial, ya que varios de los autores de los textos transcritos han fallecido. Otras tareas, no menos importantes, serían, invitar a la publicación fiel de –al menos– una selección de los testimonios primarios contenidos en grabaciones efectuadas por los diferentes investigadores nacionales y extranjeros que han realizado

estudios entre los Pumé, así como un ensayo de normalización de los textos pumé transcritos por Petrullo y otros autores.

Pero mientras tanto, hay que insistir en la publicación –y en su uso– de textos educativos distintos a las cartillas y manuales de lectura, correspondientes a las distintas materias del currículo escolar, de materiales destinados a la educación de adultos, y el ejercicio –incluso fomentando el goce lúdico y la competitividad interpersonal– de la lectura y del lenguaje escrito en medios de comunicación locales (prensa, subtítulos en audiovisuales), así como en las nuevas tecnologías, superado el obstáculo que supone el uso de caracteres especiales.

Se requiere retomar la idea de la unificación ortográfica pero además captar la empatía de las comunidades –en primer lugar los docentes– por su uso efectivo dentro y fuera del aula de clases. Un año antes de la creación de la UIT lo resumía así la investigadora María Isabel Ramírez Duque:

...crear una variedad estandarizada, explícitamente codificada y unánimemente aceptada por sus usuarios, que pueda servir de modelo para ser enseñado y seguido, además de conformar conjuntamente con la participación y aceptación de sus usuarios un metalenguaje que garantice la intelectualización suficiente para expresar los diversos contenidos de las distintas áreas del saber contemplados por la cultura europeo occidental e impartidos en las escuelas y así emprender el serio camino de alfabetizar a la población infantil y adulta atendiendo sus diferencias funcionales (Ramírez Duque 2000: 203).

En fin, conviene incentivar la producción local de textos y la creatividad, pero también el apego a esa norma acordada (*Ibid.*: 204), pues de lo contrario no se logrará conformar un *corpus* amplio y atractivo a los nuevos lectores/escritores, ni transformar la percepción propia hacia la lengua materna, convenciéndoles de su funcionalidad real en los distintos dominios de la vida cotidiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barreto, Daisy y Pedro Rivas. 2007. Los Pumé (Yaruro). En Germán Freire y Aimé Tillet (eds.), *Salud Indígena en Venezuela*, Vol. II, 247-329. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Salud.

- Biord, Horacio. 2004. Lineamientos para una bitácora de navegación. Relanzamiento y optimización de la educación intercultural bilingüe en Venezuela. *Pueblos indígenas y educación* 55. 13-36.
- Castillo, Cleto; Jorge Díaz Pozo y Hugo Obregón Muñoz. 1999. Tôhe de César Augusto Prada / Cantos de César Augusto Prada. *Antropológica* 92. 27-55.
- Castillo, Cleto; Jorge Díaz Pozo y Hugo Obregón Muñoz. 2003. *Morfología yarura*. Caracas: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Coopens, Walter. 1982. *Guía para orientar el proceso de planeamiento, elaboración y revisión de manuales de cultura*. Manuscrito. Caracas: Instituto Caribe de Antropología y Sociología.
- Díaz Pozo, Jorge y Hugo Obregón Muñoz. 1999. Mitos Los Mangos. *Antropológica* 92. 3-26.
- García, Arbilio [Hachava]. 2003a. *Enadiöreme hudí/ El Enadioreme*. Bolívar: Ediciones Universidad Indígena de Tauca/Hêde ñôêdabapareâ be hudí Tauka doró.
- García, Arbilio [Hachava]. 2003b. *Hü Hudí/ El Salvaje*. Bolívar: Ediciones Universidad Indígena de Tauca/Hêde ñôêdabapareâ be hudí Tauka doró.
- Krisólogo, Pedro Juan. 2002. *Manual glotológico del idioma hapotein (Versión del área del río Cunaviche)*. Caracas: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Luzardo, Alexander. 1988. *Amazonas: el negocio de este mundo (investigación indigenista)*. Caracas: Ediciones Centauro/88.
- Mansutti, Alexander. 1984. *Informe sobre el programa "Manuales de cultura bilingües"*. Convenio Fundación La Salle-Ministerio de Educación. Manuscrito. Caracas: Fundación La Salle de Ciencias Naturales.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Asuntos Indígenas. 2001. *Guía pedagógica pemón para la Educación Intercultural Bilingüe*. Caracas: MECD-CVG-EDELCA.
- Misión Nuevas Tribus. 1980. *Libro 1: cartilla 1 Yaruro*, Puerto Ayacucho: Misión Nuevas Tribus.
- Mitrani, Philippe. 2011. Los Pumé (Yaruro). En Miguel Ángel Perera (ed.), *Los aborígenes de Venezuela*, volumen III (etnología contemporánea), 203-297. Caracas: Fundación La Salle de Ciencias Naturales.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos. 2005. *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Mosonyi, Esteban Emilio. s.f. [En línea]. *El idioma pumé visto desde la óptica de sus hablantes: ¿es posible un giro copernicano en materia de antropolingüística*. Disponible en http://www.unesco.org/ve/dm/documents/el_idioma_pume_visto_desde_la_optica_de_sus_hablan-tes_prof_esteban_emilio_mosonyi.pdf [Consulta: 14 agosto 2013].
- Mosonyi, Esteban Emilio. 1965. *Los Yaruros de Guachara (tó anábÉ kjOrÓ jirí PumÉ judiró)*. *Ensayo de planificación indigenista integral*, Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Mosonyi, Esteban Emilio. 1966. *Morfología del verbo Yaruro: estudio de los sufijos personales*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Mosonyi, Esteban Emilio. 1968. Introducción al análisis intraestructural del idioma Yaruro y sus implicaciones para el estudio de la cultura de los hablantes del mismo. *Economía y Ciencias Sociales* 10, 3. 71-75.
- Mosonyi, Esteban Emilio. c. 2008. *Unificación de la ortografía pumé*. Manuscrito preparado conjuntamente con los estudiantes pumé. Bolívar: Universidad Indígena del Tauca.
- Mosonyi, Esteban Emilio; Jorge Carlos Mosonyi y Jorge Ramón García. 2000. “Yaruro (Pumé)”. En Esteban Mosonyi y Jorge Carlos Mosonyi, *Manual de Lenguas Indígenas*, T. II., 544-593. Caracas: Fundación Bigott.
- Obregón Muñoz, Hugo. 1981a. En torno al alfabeto de las lenguas indígenas de Venezuela a propósito de la reducción del pumé a la escritura. *Revista Latinoamericana de Estudios Lingüísticos* 1. 24-46.
- Obregón Muñoz, Hugo. 1981b. La variabilidad de las lenguas indígenas venezolanas y algunos problemas de planificación lingüística. *Antropológica* 56. 3-24.
- Obregón Muñoz, Hugo; Cleto Miguel Castillo y Jorge Díaz Pozo. 1984a. *Oraciones Yaruras*. Maracay: Universitario Pedagógico Experimental de Maracay.
- Obregón Muñoz, Hugo; Cleto Miguel Castillo y Jorge Díaz Pozo. 1984b. *Textos Yaruros*. Maracay: Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay.
- Obregón Muñoz, Hugo; Cleto Miguel Castillo y Jorge Díaz Pozo. 1986. *La diosa del pulgar preñado: relatos míticos Yaruros*. Maracay: Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay.
- Obregón Muñoz, Hugo; Cleto Miguel Castillo y Jorge Díaz Pozo. 1989. Tradición oral de los Yaruros: un canto ceremonial de Palmarito. *Antropológica* 71. 2-105.

- Obregón Muñoz, Hugo; Jorge Díaz Pozo y Luis Pérez. c. 1982. *Nôënimbotëañe*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Obregón Muñoz, Hugo; Jorge Díaz Pozo y Luis Jesús Pérez. 1984. *Léxico Yaruro-español, español-Yaruro*. San Fernando de Apure: Gobernación del estado Apure.
- Obregón Muñoz, Hugo; Luis Jesús Pérez, Cleto Miguel Castillo y Jorge Díaz Pozo. 1983. *En la tierra de Kumañí*. Maracay: Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay.
- Obregón Muñoz, Hugo; Luis Jesús Pérez, Cleto Miguel Castillo y Jorge Díaz Pozo. 1984. *Diálogos Yaruros*. Maracay: Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay.
- Obregón Muñoz, Hugo y Cleto Miguel Castillo. 1983. *La cultura de los Yaruros. Handidaři Khořoreaře ařoře pumeře Apure dabu ýwaýë*. Caracas: Convenio Ministerio de Educación-Fundación La Salle.
- Obregón Muñoz, Hugo y Cleto Miguel Castillo. 2003. *Handidaři Khořoreaře ařoře pumeře Apure dabu ýwaýë. La cultura de los Yaruros*. Caracas: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Obregón Muñoz, Hugo y Jorge Díaz Pozo. 1979. Los cantos ceremoniales de los Yaruros. *Antropológica* 52. 3-38.
- Obregón Muñoz, Hugo y Jorge Díaz Pozo. 1980. *Nôënimborëä dabapatëë Pume maëña: Aprendamos a leer en Yaruro*. Informante: Luis Jesús Pérez. Maracay: Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay.
- Obregón Muñoz, Hugo y Jorge Díaz Pozo. 1984. *Morfología yarura*. Maracay: Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay.
- Obregón Muñoz, Hugo y Jorge Díaz Pozo. 1986. *Fonética práctica del Yaruro*. Maracay: Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Maracay.
- Orobitg Canal, Gemma. 2011. Los Pumé (Yaruro). Notas sobre su situación presente y actualización bibliográfica. En Miguel Ángel Perera (ed.). *Los aborígenes de Venezuela*, volumen III (etnología contemporánea). 299-337. Caracas: Fundación La Salle de Ciencias Naturales.
- Petrullo, Vincenzo. 1939. The Yaruros of the Capanaparo river, Venezuela. *Bureau of American Ethnology Bulletin* 123, Anthropological Papers 11. 161-290.
- Petrullo, Vincenzo. 1969. *Los Yaruros del río Capanaparo*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- Ramírez Duque, María Isabel. 2000. *Situación de bilingüismo en las comunidades yaruras ubicadas en el Estado Apure*. Maracay: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Tesis para optar al título de Magister en Lingüística.
- República de Venezuela. 1976. *Seminario Educación e Indigenismo, 2do. 1976. San Fernando de Apure. Informe del II Seminario efectuado en San Fernando de Apure, octubre 25 al 30 de 1976*. Caracas: Ministerio de Educación.
- República de Venezuela. 1981. *Informe de la Comisión de Lingüística, en la primera etapa de Implementación del Decreto presidencial 283 referente al régimen de educación bilingüe en las comunidades indígenas de Venezuela*. Caracas: Ministerio de Educación.
- República de Venezuela. 1982. [Convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y la Fundación La Salle de Ciencias Naturales para "...elaborar manuales de cultura bilingües para los diversos grupos étnicos del país de acuerdo al programa de Educación Intercultural Bilingüe..."]. Manuscrito. Caracas: Ministerio de Educación.
- República de Venezuela. 1983. Caracterización de las lenguas indígenas venezolanas: Guahibo, Guajiro, Kariña, Pemón, Warao, Yanomamo, Yaruro, Ye'kuana, Yukpa, y representación de los alfabetos correspondientes [Comisión Lingüística de la Dirección de Asuntos Indígenas, Ministerio de Educación]. *Boletín Indigenista Venezolano* 18. 7-77.
- Rey Fajardo, José del. 1971. *Aportes Jesuíticos a la Filología Colonial Venezolana*, T. I (estudio) y II (documentos). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Rivas, Pedro. 1993. Los Pumé. Pasado y presente: las relaciones interétnicas en los Llanos de Apure durante los períodos precolonial, colonial y republicano. Manuscrito. *Table ronde: Cultura, identidad, resistencia*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Rivas, Pedro. 1999. La vida cotidiana en las misiones pumé del siglo XVIII En Emanuel Amodio (ed.), *Antropología de la vida cotidiana durante el siglo XVIII*, 15-38. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Rosenblat, Angel. 1964. Los otomanos y taparitas de los Llanos de Venezuela: estudio etnográfico y lingüístico. *Anuario del Instituto de Antropología e Historia* I. 227-377.
- Sáez, Carlos Ramón [Kurú] y Carlos Farfán [KOBÁ]. 2003. *Dabapedabape*

- (*Aprendiendo a escribir*). Bolívar: Ediciones Universidad Indígena de Tauca/Hêde ñôêdabapareâ be hudí Tauka doro.
- Sáez, Carlos Ramón [Kurú]. 2003. *Ngõê Dabapame (Aprendiendo a leer)*. Bolívar: Ediciones Universidad Indígena de Tauca/Hêde ñôêdabapareâ be hudí Tauka doro.
- Salas Jiménez, Rafael. 1969. Observaciones sobre la cultura de los Yaruros. En Vincenzo Petrucco, *Los Yaruros del río Capanaparo*, 13-19. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Salas Jiménez, Rafael. 1972. La horticultura prehispánica de los Yaruros. *Anuario del Instituto de Antropología e Historia* 7-8. 415-424.
- Stevens, Gary. 1988. [1975]. ¿Qué nos espera? (Excorta) [Documento N° 20-14, tomado de Las Cabeceras. Periódico de Campo Venezolano, Primer trimestre N° 41, Marzo de 1975, p. 3]. En Alexander Luzardo, *Amazonas: el negocio de este mundo (investigación indigenista)*, 257-258. Caracas: Ediciones Centauro/88.
- Vera, Luís; Rosa Escalona y Argelio Pérez. 2003. *Pumê mae dabapatöre. Aprendamos el idioma indígena Yaruro I*. Caracas: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Villalón, María Eugenia. 1994. *Educación para indígenas en Venezuela: una crítica razonada*. Caracas: Centro Venezolano de Investigaciones en Antropología y Población.
- Villalón, María Eugenia (con la colaboración de Petra Reyes, Luís Reyes, Bernabé Reyes, y José Secundino Reyes). 2003. *Mopue waimuru. Idioma mapoyo*. Caracas: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

PEDRO RIVAS

Es antropólogo, egresado de la Escuela de Antropología de la Universidad Central de Venezuela (1989). Cursó estudios de especialización (1992) y maestría (1994) en Historia Económico-Social y Política de Venezuela en la Universidad José María Vargas, y ahora prepara su disertación sobre etnohistoria pumê como requisito final en el doctorado en Historia de la Universidad Católica Andrés Bello. Actualmente es el director del Instituto Caribe de Antropología y Sociología, un centro de investigación adscrito a la Fundación La Salle de Ciencias Naturales.