



Depósito legal: ME2018000135

InSURGentes

Revista para las antropologías del sur



Mérida, Venezuela. N° 4, Año 2
Julio-Diciembre, 2020

Red de Antropologías del Sur

insurgentes



insurgentes-red de antropolgías del sur-insurgentes
insurgentes-red de antropolgías del sur-insurgentes
insurgentes-red de antropolgías del sur-insurgentes
insurgentes-red de antropolgías del sur-insurgentes
insurgentes-red de antropolgías del sur-insurgentes
insurgentes-red de antropolgías del sur-insurgentes
InSURGentes
insurgentes-red de antropolgías del sur-insurgentes
insurgentes-red de antropolgías del sur-insurgentes
insurgentes-red de antropolgías del sur-insurgentes
insurgentes-red de antropolgías del sur-insurgentes
insurgentes-red de antropolgías del sur-insurgentes
insurgentes-red de antropolgías del sur-insurgentes
insurgentes-red de antropolgías del sur-insurgentes
insurgentes-red de antropolgías del sur-insurgentes
insurgentes-red de antropolgías del sur-insurgentes
insurgentes-red de antropolgías del sur-insurgentes
insurgentes-red de antropolgías del sur-insurgentes



In-SUR-Gentes. Revista para las antropologías del sur

Publicación periódica semestral, electrónica, arbitrada
y de acceso abierto, de la Red de Antropologías del Sur

Directora

Prof. Dra. Carmen Teresa García (ULA). Correo: ctgarcia@ula.ve

Comité Editorial

Dra. Jacqueline Clarac de Briceño (ULA, Venezuela). Correo: jcmartinica@gmail.com

Dr. Esteban Mosonyi (UCV, Venezuela). Correo: eemosonyi@gmail.com

Dra. Carmen Teresa García Ramírez (ULA, Venezuela). Correo: ctgarcia@ula.ve

Dr. Eduardo Restrepo (PUJ, Colombia). Correo: eduardoa.restrepo@gmail.com

Dr. Miguel Mugueta (UNICEN, Argentina). Correo: miguelmugueta@yahoo.com.ar

Dra. Rosa Iraima Sulbarán UNEARTE, Venezuela). Correo: iraimasulbaran89@gmail.com

Mag. Carmen Mambel (UC, Venezuela). Correo: caromam06@hotmail.com

M.Sc. Annel Mejías Guiza (ULA, Venezuela). Correo: annelmejias@gmail.com

Dra. Janise Hurtig (DePaul University, Chicago, EEUU). Correo: jdhurtig@gmail.com

Comité de Asesores/as

Dr. Francisco Hernández (UNELLEZ, Venezuela)

Dra. Laura Zapata (Universidad Nacional de José C. Paz-UNPAZ / Centro de Antropología Social-CAS, del Instituto de Desarrollo Económico y Social-IDES, Argentina)

Dr. Alejandro Haber (UBA, Argentina)

Dr. Cristóbal Gnecco Valencia (UniCauca, Colombia)

Dr. Amado Moreno Pérez (ULA, Venezuela)

Dra. Xochitl Leiva Solano (Colegio de Michoacán, CIESAS-Sureste, México)

Dr. Bernardo Javier Tobar Quitiaquez (UniCauca, Colombia)

Dra. Luz Stella Rodríguez Cáceres (IFCS – UFRJ, Brasil)

Dr. Danilo Assis Climaco (PUCP, Brasil-Perú)

Dra. Andrea Lisset Pérez (Universidad de Antioquia, Colombia)

Dra. María Elvira Díaz Benítez (Museo Nacional de la Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil)

Dr. Mariano Ramos (Universidad Nacional de Luján, Argentina)

Dra. Dinorah Castro de Guerra (UCV/IVIC, Venezuela)

Dr. Jacinto Pineda (Instituto Anatomopatológico de la UCV/SOVENAF, Venezuela)

Dr. Manuel Díaz (UNELLEZ, Venezuela)

Dra. Rosa E. Acevedo Marín (Universidad de Belem do Pará, Brasil)

In-SUR-Gentes. Revista para las antropologías del sur asegura que los editores, autores y árbitros cumplen con las normas éticas internacionales durante el proceso de arbitraje y publicación. Del mismo modo aplica los principios establecidos por el Comité de Ética en Publicaciones Científicas (COPE).

Igualmente todos los trabajos están sometidos a un proceso de arbitraje y de verificación por plagio.

Depósito legal: ME2018000135

InSURGentes

Revista para las antropologías del sur

Mérida, Venezuela. N° 4, Año 3

Julio-Diciembre, 2020



Red de Antropologías del Sur - Grupo de Investigación en
Socioantropologías del Sur (GISS), Universidad de Los Andes (ULA)

Comité de Arbitraje

Dra. María Angela Petrizzo (UNETUR,
Núcleo Hotel Escuela de Los Andes Venezolanos, Venezuela)
Dr. Emanuel Emilio Valera (MP/SOVENAF, UCV, Venezuela)
M.Sc. Anderson Jaimes (Museo del Táchira, Venezuela)
M.Sc. Miguel Ángel Rodríguez Lorenzo (ULA, Venezuela)
M.Sc. Nelson Montiel (UNELLEZ, Venezuela)
M.Sc. Yarisma Unda (UNELLEZ, Venezuela)
M.Sc. Camilo Morón (UNEFM, Venezuela)
M.Sc. Domingo Briceño (Documentalista audiovisual, Venezuela)
M.Sc. Jeniffer Gutierrez Seijas (UC, Venezuela)
M.Sc. MariCarmen Pérez (ULA, Venezuela)
Lcdo. Andrés Agustí (ULA, Venezuela)
Lcdo. Carlos Camacho (UNESUR/ ULA, Venezuela)
Lcda. Cristina Fustec-Briceño (Investigadora independiente, Francia)
Traducción al portugués: Máquina Crísica-Grupo de Estudio en Antropología Crítica (GEAC).

DEPÓSITO LEGAL:

ME2018000135

ISSN electrónico en trámite

Fotografías:

Portada: Tomado de Pxhere

Enlace de la foto:

https://pxhere.com/es/photo/1127449?utm_content=shareClip&utm_medium=referral&utm_source=pxhere

Contacto institucional:

Dirección institucional: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes (ULA).

Contactos: Teléfonos: +58-416-671.67.16 / +58-426-557.77.94.

Correo electrónico: revistared.insurgentes@gmail.com

Sitio web de In-SUR-Gentes: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/insurgentes>

Redes sociales de la Red de Antropologías del Sur:

Twitter: AntropoDelSur

Página de Facebook: Red de Antropologías del Sur o @AntropologiasDelSur

Patrocinio de la revista:

Red de Antropologías del Sur

Grupo de Investigación sobre Socioantropologías del Sur (GISS)-ULA

In-SUR-Gentes. Revista para las antropologías del sur posee acreditación del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes. Universidad de Los Andes (CDCHTA-ULA).



Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen
bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.
Por lo que el envío, procesamiento y publicación de artículos en la revista es totalmente gratuito.



Contenido



DOSSIER

El legado de Omar González Náñez y la vanguardia
en las antropologías venezolanas:

Breve mirada a su pensamiento complejo

Briceño, Domingo

pp. 15-26

Lenguas y nombres de lenguas usados para designar
a los pueblos Maipure Arawakos de la Región del Alto Río Negro,
Suramérica.

González Náñez, Omar

pp. 27-40

La educación inicial intercultural indígena en Venezuela
y la estrategia de los Nichos Etnolingüísticos

González Náñez, Omar

pp. 41-58

Las Antropologías del Sur y la postmodernidad en América Latina:
resistencia y ruptura contra el colonialismo europeo
en la Orinoquia venezolana

*The anthropologies of the south and the postmodernity in Latin America:
resistance and rupture against the european colonialism
in the venezuelan Orinoquia*

González Náñez, Omar

pp. 59-80

ANTROPOLOGÍA EN MOVIMIENTO



Minga de Saberes y Sabores. Estar haci/siendo desde educaciones
y pedagogías descoloniales y populares

*Minga of Knowledge and Flavors. Do-/being through decolonial
and popular educations and pedagogies*

Barrionuevo, Pamela; Correa, Gabriel; Misetich, Laura

pp. 83-119

El que quiere casarse “para” casa / La que se casa, casa quiere.
Un estereotipo en extinción

*He who wants to marry “for” a home / He who marries,
wants a home. A dying stereotype*

Hernández, Francisco

pp. 121-135

Teorías educativas emergentes desde el saber hacer wayuu
en la relación humano-naturaleza

*Emerging educational theories from Wayuu ways of knowing/doing
in the human-nature relationship*

Fernández Soto, Zaidy

pp. 137-167

Ciencia, espiritualidad y conciencia.

Somos energía y seres infinitos capaces de amplificar la Paz

*Science, spirituality and consciousness: We are energy and infinite beings
capable of amplifying Peace*

Texier, Enoé

pp. 169-190

**Autoevaluación y Reformulación. Tránsitos para la Acreditación
del Programa de Maestría en Antropología LUZ/FEC**

*Self Assessment and Reformulation. Beyond the Accreditation
of the Masters Program in Anthropology LUZ/FEC*

García Gavidia, Nelly; Paz Reverol, Carmen Laura;

Ruiz, Frine; Martin, Luz; Suárez, Janeth

pp. 191-220

NOTICIAS DE LA RED

News from the Network

pp. 223-266



red.antropologiasdelsur.org.ve

InSurGentes

red.antropologiasdesur.org.ve



InSURGentes



InSurGentes

In-SUR-Gentes. Revista para las antropologías del sur tiene como objetivo construir colectivamente un espacio de divulgación académico-político de las ciencias sociales del Sur y en particular de las antropologías del Sur. Es un espacio para la reflexión teórica sobre el quehacer antropológico desde el sur (geográfico, epistemológico y político) y para el debate sobre la descolonización epistemológica surgido en el seno de las ciencias sociales del Sur, bajo una mirada pluri-inter y transdisciplinaria en la medida en que hoy la complejidad se hace presente en el estudio del ser humano latinoamericano y caribeño. Buscamos una ventana para la divulgación de las Ciencias Sociales, especialmente las antropologías (así en plural), de los países considerados subalternizados en el sistema-mundo. Nuestra revista se convierte en un espacio en el que se expresen los/as investigadores/as de todas las tendencias teóricas-metodológicas y éticas, sobre temas determinados y de interés para el sur y los sures.

FOTO PÁG. 7: Foto de Charmain Hurlbut. Tomada de: www.pixy.org

FOTO PÁG. 11: Fiesta de la pachamama, del Instituto de Culturas Aborígenes, Córdoba, Argentina

An aerial photograph of a lush tropical landscape. A wide, calm river flows through the center, reflecting the sky and surrounding greenery. The river is bordered by dense, vibrant green forests. In the foreground, a large, solitary tree stands in the water, its reflection clearly visible. The background shows a continuation of the forest and a glimpse of a larger body of water with some rocky islands. The overall scene is serene and natural.

Dossier

InsURGentes

InSurGentes

InSurGentes

Foto PÁG. 13: tomada de twenergy.com

Foto PÁG. 15: Omar González Nández

Foto PÁG. 27: Portret van een groep Arowakken Indianen afkomstig van de Poika Kreek en de Bettie Kreek langs de benedenloop van de Saramaccarivier, del National Museum of World Cultures, Amsterdam

Foto PÁG. 41: tomada de twenergy.com

Foto PÁG. 59: uso sin atribución



DOSSIER

EL LEGADO DE OMAR GONZÁLEZ NÁJUEZ Y LA VANGUARDIA EN LAS ANTROPOLOGÍAS VENEZOLANAS: BREVE MIRADA A SU PENSAMIENTO COMPLEJO

BRICEÑO, DOMINGO ALBERTO

Comunicación Social, Universidad del Zulia / Maestría en Etnología,
Universidad de Los Andes / Red de Antropologías del Sur
Venezuela

Correo electrónico: domingomov@gmail.com



En su seminario de Etnografía de Venezuela para la VI cohorte de la Maestría en Etnología de la Universidad de Los Andes (ULA), el profesor Omar González Nájuez hacía énfasis en una noción clave para comprender su trabajo y su aporte a las antropologías venezolanas. Deshilvanando la idea comúnmente manejada de **sincretismo** para referirse a los asuntos religiosos en el país: “no es realmente un proceso sincrético lo que ocurre, no es una amalgama desordenada de costumbres, insistía el profesor Omar, lo que ocurre en nuestras

culturas se acerca más a la noción de **polifonía** en el mundo de la música”. El cerebro –la inteligencia cultural– ‘escoge’ entre los materiales culturales disponibles para reaccionar, respondiendo a una estructura meta-cultural compleja, la actualización de lo humano en unas circunstancias determinadas.

Para exponer estas nuevas y emocionantes nociones el profesor Omar nos sumergió en el Orinoco, en el Guainía, en el río Negro, en los caños del Aiarí, el Jipana, en el mismo Ombligo del Mundo de la gran cultura Arawak, que se expandió desde el Noroeste Amazónico (Goldman 1968) por Suramérica, el Caribe y Centroamérica, entre 6000 y 4000 años antes del presente y de la cual existen pervivencias culturales intrincadas en nuestra genética, subconsciente y modo de vida cotidiano.

El trabajo de Omar González Nández es tan prolífico y complejo como su pensamiento. Su interés y especialización en antropolingüística le llevó a estudiar y profundizar en todas las lenguas indígenas existentes en Venezuela, especialmente las pertenecientes a la familia lingüística Maipure-Arawak, así como las pervivencias de esas lenguas en la performance del español en nuestros territorios.

Desde el comienzo de los años sesenta, junto a un vigoroso grupo de antropólogos(as) de la Universidad Central de Venezuela/UCV (Jorge y Esteban Emilio Mosonyi, Rafael López Sanz, entre otros), Omar se sumergió en un acucioso trabajo de campo en el sur del Amazonas venezolano –la zona del Río Negro, la triple frontera entre Brasil, Colombia y Venezuela–, que lo llevó a descubrir el gran tesoro cultural que está comprendido en las lenguas indígenas ancestrales que se han negado a morir en nuestro continente.



Una lengua indígena como el baré tiene en sí misma un valor mucho más alto que algunas creaciones artísticas o literarias, dada su expresividad, su vocabulario y su complejidad estructural. A esto hay que agregar que el baré es portador de una literatura propia con una base mitológica de proporciones cosmogónicas. [...] Se conoce desde hace largo tiempo que toda lengua humana posee un altísimo valor intrínseco como expresión sistemática de toda una cultura en el plano lingüístico (González Nájuez 1975).

Desde sus primeros textos se nota cómo Omar y todos estos antropólogos y antropólogas quedaron fascinadas con el proceso de permeabilidad y resistencia tan complejo que implica que algunas de estas lenguas sigan vivas y vibrantes hoy en día. Desde esos primeros acercamientos estuvieron conscientes de la necesidad vital de su preservación y de su responsabilidad, como antropólogos(as), de tomar cartas en el asunto. Y así, conectando las maneras tradicionales como se transmiten los saberes en esos pueblos con experiencias vanguardistas de revitalizaciones lingüísticas en el mundo entero fueron ideando algunas estrategias de preservación de estas lenguas ágrafas, importantísimo patrimonio cultural inmaterial de la humanidad.

A comienzos de la década de los setenta, Omar, junto a Esteban Emilio Mosonyi y el asistente de investigación Hernán Camico, arman un primer experimento de nicho lingüístico en esa región del Río Negro venezolano, con la intención de rescatar la lengua baré. Consiguieron una asignación monetaria para incentivar a las y los pocos hablantes vivos de la lengua, fueron contactados siete hablantes vivos que se consiguieron en toda la zona para participar como maestros (González Nájuez 1975). El programa de los nichos propone la creación de preescolares/maternales en los que se eduque a los niños y niñas en las lenguas maternas y en el contexto y dinámicas de la transmisión de sa-



beres propios de sus pueblos, respondiendo a sus necesidades y emergencias de vida.

El baré fue la primera lengua que se propusieron rescatar, debido a la importancia que representó en un pasado reciente la cultura baré en esa área geo-cultural del Noroeste Amazónico. La lengua baré fue hablada desde Manaos hasta el Guainía y todo el Alto Orinoco y se fue extinguiendo rápidamente a partir del siglo XIX debido a ciertos factores muy bien estudiados por estos antropólogos y antropólogas.

Luego de ciclos enteros de interferencia cultural de parte de las misiones evangelizadoras, los dos períodos que comprenden la llamada Era del Caucho en el Amazonas causaron un gran impacto en la evolución histórica de todos estos pueblos. Conectando por el río Casiquiare, se extendió una ruta lacustre entre Manaos y Ciudad Bolívar que generó grandes cambios, aculturación, instauración de una cultura cabocla-alienante y grandes oleadas migratorias que conllevo a la desaparición de caseríos enteros en toda esa zona del río negro venezolano (González Nájuez 1975, 1999).

Todas estas situaciones generaron patrones de homogeneización y simplificación cultural que afectaron el desarrollo de la vida en esa región, desde siempre caracterizada por su diversidad y multilingüismo generalizado. Cualquier rionegrero suele manejarse cotidianamente hasta en cuatro lenguas: el castellano como lengua para ciertas oficialidades, el yeral como lengua franca impuesta por los vientos alienantes de la era del caucho y las lenguas propias en las que normalmente las y los miembros de cada familia se manejan con su lengua paterna y materna (González Nájuez 2001).

Por eso esta zona podemos considerarla como un hervidero de lenguas. Debido a sus patrones de exogamia lingüística y similares condiciones de esta-



blecer parentesco, cada lengua se convierte en un asunto de familia, un mundo íntimo y conocido. Ese nivel de libertad expresiva, de comunicación íntima y familiar con sus lenguas maternas que observaron estos antropólogos y antropólogas en las y los habitantes del Noroeste Amazónico los llenó de un profundo optimismo que los llevó a confiar en las metodologías, en las colaboraciones inter, pluri y transdisciplinarias, y dedicaron sus vidas a la idea de la educación intercultural.

La interculturación consiste básicamente en el mantenimiento del marco de referencia de la cultura original pero vivificada y puesto al día para la inserción selectiva de configuraciones socio-culturales procedentes de sociedades mayoritarias generalmente nacionales. En cierto modo la interculturación busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales (González Nájuez 1975).



Esas primeras experiencias con los nichos sirvieron para enfatizar los muchos conflictos que comprende la implantación de un verdadero modelo de educación intercultural en un país como Venezuela y en los contextos en los que viven estos pueblos. Una dinámica compleja que se mueve entre las posturas oficiales de desarrollismo ligadas a la homogeneización cultural y la vergüenza étnica que se ensalza con la emergencia de la vida contemporánea en todas esas comunidades.

A mediados de los años noventa del siglo XX, ocupando Omar González Nájuez la Dirección del despacho de Educación Intercultural del Ministerio de Educación, en 1993 esta cartera ministerial oficializa la importancia de la Educación Intercultural, recomendando la implantación de los nichos lingüísticos en las comunidades indígenas del país.

En este extracto de la *Resolución ministerial N° 954*, de agosto de 1993, referida a la “Implantación de los Nichos Lingüísticos en el sector sociocultural indígena”, podemos leer:

El nicho lingüístico es un tipo especial de preescolar no convencional que se hace necesario cuando una lengua y cultura nativa se encuentra en peligro de extinción debido a procesos continuos de aculturación y dominación cultural... en el desarrollo de ese proceso de homogeneización lingüística y cultural, el deterioro etnocultural al interior de las sociedades indígenas llega a tal extremo que los niños son criados por sus padres en la lengua oficial y según pautas impregnadas por la etapa terminal de una aculturación acelerada.



El programa de los nichos lingüísticos representó una gran apertura de todos los niveles en el conservador Sistema Educativo Nacional, reconociendo por primera vez la noción de aprendizaje más allá del sistema de conocimiento modernista occidental; y haciendo notar la importancia, la necesidad primordial, de abrirse a la comprensión y transmisión de los saberes contenidos en nuestras antiguas formaciones culturales.

A mediados de los años 2000, el profesor Esteban Emilio Mosonyi escribe un inspirado informe (para el Forum Barcelona de 2004) sobre los avances del proceso de revitalización lingüística en varias partes de Venezuela. Hace énfasis en el caso especial de la revitalización de la lengua kariña, al oriente de la Cordillera de la Costa, y de la lengua añú en el estado Zulia. También incluye datos sobre la región del Río Negro. Comenta cómo el baré, luego de más de veinte años de haberse sembrado aquella semilla en los años setenta y a pesar de los muy pocos y pocas hablantes y semi-hablantes vivos(as), se encontraba para aquel momento en franca lucha por su revitalización en algunas comuni-

dades de Brasil y Venezuela, al igual que el warekena y el baniva –igualmente con muy pocos hablantes vivos–, que desde algunas comunidades, y sobre todo partir de unos grupo de interesados, se observa el entusiasmo necesario para que esas lenguas mermadas por los procesos históricos no se pierdan en el olvido (Mosonyi 2004).

En aquellos comienzos del siglo XXI se vivían tiempos de entusiasmo para los movimientos de autodeterminación de los pueblos indígenas, luego de la puesta en vigencia de la Constitución Bolivariana de 1999 donde se reconoce a Venezuela como un país pluricultural y multiétnico. Pasó muy poco tiempo para que la gestión indígena se institucionalizara por completo y se convirtiera al parasitismo burocrático.

En el año 2009, tras haber conformado la Asociación Civil Iwine –para optimizar las tareas de revitalización lingüística– Omar González Nández, junto a otros como Mosonyi y Manuel Larreal, lograron la instalación plena de tres nichos lingüísticos en algunos barrios periféricos de Puerto Ayacucho y un nicho multiétnico en pleno corazón de la ciudad (Warekena-Baniva-Kurripaco). Buscando atender a las nuevas generaciones de esas oleadas migratorias que dejaron el noroeste amazónico durante el siglo XX (González Nández 2012).

A comienzos de la segunda década del 2000, gran parte de la gestión indígena ligada a la administración pública nacional se había venido abajo, los muchos planes surgidos de la fiebre de la autodeterminación comenzaban a desplomarse o habían ya interrumpido su continuidad desde finales de la década anterior y se comenzaba a sentir el temblor previo al gran tsunami que consistiría el arranque del proyecto del Arco Minero del Orinoco.

En el año 2011, González Nández emprende un viaje junto a otros antropólogos a cuatro municipios del sur del estado Amazonas, a una nueva y acuciosa





exploración con la intención de refundar, una vez más, los nichos lingüísticos de las lenguas arawakas con mayor riesgo de desaparecer en la región. En el trabajo de campo, el profesor Omar fue dejando semillas en el corazón de cada comunidad para la formación de diversos nuevos nichos. En el municipio Atabapo, se propuso instalar un nicho para rescatar el ya extinto yavitero (lengua de la cual Jorge Mosonyi elaboró la gramática). El baniva, en el Alto Orinoco, también se contempló la implantación de un nicho bilingüe baniva-warekena en la zona. En el municipio Río Negro se orquestó la creación de un *vigoroso* nicho warekena en una escuela con una matrícula de quince niños, y se dio con el rastro de una pareja de ancianos que serían los últimos hablantes del baré en la zona. Finalmente, en el municipio Maroa, en la comunidad de Guayanapi, se instaló un potente nicho warekena, con una matrícula de dieciocho niños, y en la comunidad de Maroa se sentaron las bases para la creación de un nicho multilingüe baniva-warekena-yeral-kurripako, con especial atención para la recuperación del baniva que es la lengua patrimonial de los maroeños. Aparte se integraron otros cuatro nichos en el municipio, uno yeral, uno kurripako y otros dos para el warekena (González Nájuez 2012).

La labor de rescate y revitalización de una lengua requiere de un minucioso trabajo de paciencia que pide sumar voluntades y esfuerzos y que está destinado a tropezar con diversos obstáculos, en los que precisamente han profundizado las antropologías venezolanas. Los conflictos derivados de los choques de corrientes y patrones culturales que se imponen ante los otros, los acorralan, asfixian y aplastan. Entre el endorracismo y la tendencia simplificadora de cualquier arremetida de parte de las instituciones del Estado y el aparato educativo oficial, pareciera muy fugaz el espacio para la revitalización de estas lenguas, pero tal parece que ese espacio es tan hondo, está cargado

de tanta fuerza emocional, que aun cuando a una lengua le quede un hablante vivo y exista registro de su gramática, siempre es posible revitalizarla y recuperar esa visión del mundo, ese sistema de conocimiento complejo del transcurrir del tiempo en unas geografías determinadas.

El profesor Omar González Nájuez fue un verdadero entusiasta y pionero de las aperturas metodológicas en las antropologías en Venezuela. De la inter a la pluri y transdisciplinariedad, sus contribuciones para comprender las dinámicas evolutivas de nuestros lenguajes son esenciales para el futuro de los estudios antropolingüísticos y sociales en general. Es un puente de saberes, de sistemas de conocimientos que subyacen muy por debajo de todas las superficies, de todos los canales de transmisión de saberes disponibles en la actualidad de los días. Sus contribuciones a los programas de educación intercultural indígena dejan un camino abierto y potente para la comprensión y recuperación de las lenguas indígenas con todo ese cúmulo de saberes implícitos y para comprender la educación inter y transcultural.

La perspectiva de Omar y el grupo de antropólogos y antropólogas con el que colaboró nos abre una brecha para pensar la antropología más allá del ámbito académico pero sin necesariamente salir de él, sin la necesidad de excluirlo, más bien con una intención clara de integrar el conocimiento generado en las universidades con los sistemas de conocimientos que involucra cada pueblo, cada sociedad, y aprovecharlos todos para dar con salidas ante las circunstancias que va presentando la historia.



En un reciente artículo (González Náñez 2017), el profesor Omar habla de lo que fue para él su momento más importante como antropólogo, cuando en 1974 fue invitado a un *Kasíjmakasi*, el ritual de iniciación de los warekena. Fue invitado por los sabios, aceptado por los chamanes y todos los miembros de las familias, a conocer los secretos más íntimos y nucleares de toda esa cosmovisión. Fue invitado a ser uno más de la familia y conocer sus ancestros. Desde ese momento, para Omar, su objeto de estudio se lo había tragado a él como investigador. La narrativa, el mito y la etnia –la magia– se habían tragado a la antropología, pero también la antropología estaba derribando las fronteras raciales/culturales de lo que el cientificismo moderno considera como conocimiento. Se estaba abriendo al conocimiento libre, diverso y transcultural de la diversidad humana.



Siempre recordaré al profesor Omar, su rostro, cuando insistía con tanto afán en la necesidad de transmitir los conocimientos, de enseñar, de escribir artículos, de convocar encuentros y trabajos de campo que nos llevaron a conocer las profundidades etnográficas de nuestros territorios. Hasta el final de sus días estuvo buscando expresar y dejarnos todas las claves posibles para vislumbrar esos mundos maravillosos adonde lo llevaron todos esos idiomas, esas historias, esas piedras sagradas y llenas de secretos.

Rodeados de todas las piedras, los más íntimos de la familia, en el mero ombligo del mundo, Omar y los chamanes arawakos volvieron a ver a Iñapirrikuli, vieron su cuerpo enorme extenderse por raudales, por lo ancho de las sabanas. Volvieron a ver al Kuwai nacer, volvieron a ver al Kuwai arder. Lo escucharon convertirse en aire. Dzuli les sopló la historia de los confines del universo y navegaron por el tiempo infinito.

BIBLIOGRAFÍA

- González Náñez, Omar, y Mosonyi, Esteban. 1975. "Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Venezuela)". En *Actas y Memorias del XXXIX Congreso Internacional de Americanistas*. Lima.
- González Náñez, Omar. 2001. Multilingüismo, Etnias y Culturas Indígenas en el "Noroeste Amazónico" del Estado Amazonas de Venezuela. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 11, no. 32: 360-370.
- _____. 2021. Ideas y propuestas sobre una extensión del programa de los Nichos Etnolingüísticos a los Municipios Atabapo, Alto Orinoco, Rio Negro y Maroa del Estado Amazonas. *Presente y Pasado. Revista de Historia*, no. 34: 169-178.
- _____. 1999. Extinción de las lenguas indígenas venezolanas: perspectivas de su revitalización lingüística para el siglo XXI. *Boletín Antropológico*, no. 47.
- _____. 2019. Cosmovisiones Maipure-Arawakas del Noroeste Amazónico: relaciones de oralidades y escritura desde la interculturalidad. *Revista História: Debates e Tendências (Online)*, vol. 19, no. 1: 118-123.
- _____. 2021. "La educación inicial intercultural indígena en Venezuela y la estrategia de los Nichos Etnolingüísticos". En el *I Seminario Internacional: Avances, Desafíos y Perspectivas de la Política Educativa Indígena en Venezuela: "Hacia el fortalecimiento de la Educación Propia y Educación Intercultural Bilingüe"*.
- _____. 2017. Las antropologías del Sur y la postmodernidad en América Latina: Resistencia y ruptura contra el colonialismo europeo en la Orinoquía venezolana. *Missoes. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 3, no. 1, 24.
- Mosonyi, Esteban Emilio, y Mosonyi, Jorge. 2000. *Manual de lenguas indígenas de Venezuela*. Caracas, Venezuela: Fundación Bigott, Serie Orígenes.



InSURGentes. Revista para las antropologías del sur
Mérida, Venezuela. N° 4, Año 2. Julio-Diciembre, 2020. Depósito Legal: ME2018000135

Mosonyi, Esteban Emilio, y Pocaterra, Jorge. 2004. “Experiencias recientes de revitalización lingüística en la Venezuela indígena”. En *Forum Barcelona. Nom del diàleg: Diversitat lingüística, sostenibilitat i pau* Data: 22 Maig Sessió: Revitalització i estandardització lingüístiques.





DOSSIER

LENGUAS Y NOMBRES DE LENGUAS USADOS PARA DESIGNAR A LOS PUEBLOS MAIPURE ARAWAKOS DE LA REGIÓN DEL ALTO RÍO NEGRO, SURAMÉRICA¹

GONZÁLEZ NÁÑEZ, OMAR

Universidad de Los Andes
Mérida, Venezuela



La región del Alto Río Negro de Brasil y Colombia, también conocida a raíz del trabajo de Irving Goldman (1968) como el Noroeste Amazónico, ha sido considerada como la cuna, o el lugar de etnogénesis de la gran mayoría de las lenguas MAIPURE-ARAWAK (en adelante M-A) de Suramérica. De particular

- 1 Artículo publicado originalmente en la Sección Notas, se referencia de la siguiente manera: Omar González Náñez. Enero-junio 2005. Lenguas y nombres de lenguas usados para designar a los pueblos Maipure Arawakos de la Región del Alto Río Negro, Suramérica. *Boletín de Lingüística*, vol. 23, pp. 106-116. Autorizado para publicar por el autor el 10/10/2019, antes de su deceso el 30/07/2020. Se usa el sistema de referencia de la publicación original.

interés en este sentido es el área conocida como Raudales de Jípana (*hípana* en curripaco brasileño y *wapúi* en lengua yeral) ubicada en el Alto Río Aiarí, un lugar extremadamente sagrado (según los antiguos indios) llamado por ellos “el ombligo del mundo” porque, en su concepción, allí comenzó el Mundo tanto para los proto-humanos como para las especies humanas, incluyendo a los no indígenas o pueblos criollos. Este sitio fue el apropiado para el surgimiento o etnogénesis de los proto-arawak. Al dejar el raudal, existen otros lugares sagrados muy cercanos, rocas y rápidos que marcan el primer viaje mítico histórico del Creador entre los M-A, personaje al cual los pueblos indios le asignan diferentes nombres: *Iñápirrikuli*, *Nápirùli*, *Kúwai*, *Kúwe*, *Kuwaiséiri*, etc. Entre estos sitios cabe mencionar los raudales *Kúwai-Yuruparí* (río Isana), *Ñandú* (río Isana), *Tunuí cachoeira* (en el río Isana), entre otros (cf. Wright 1981, Mosonyi *et al.* 1996, Vidal 2000, González Nández 2001).



Debido a la influencia de las descripciones de las lenguas M-A realizadas por los etnógrafos y exploradores pioneros, se mantiene un malentendido relacionado con el nombre propio de muchas de estas lenguas. Más grave aún es el hecho de que recientemente algunos lingüistas de reconocida experiencia por sus investigaciones sobre estas lenguas continúan repitiendo el mismo error de sus maestros. Una de estas lenguas es el CURRIPACO (KURRIPAKO) hablado a lo largo de las riberas de los ríos Isana, Cuiarí, Caiarí y Guainía, el cual ha sido erróneamente llamado “baniva do Isana”, a pesar de que esa lengua es realmente curripaco mientras que el BANIVA o BANIVA LEGÍTIMO, como la llamamos, es una lengua cercana al MAIPURE pero muy distinta del curripaco. La confusión se originó cuando el etnógrafo alemán Kurt Nimuendajú hizo un viaje al noroeste de Brasil en julio de 1927, cuyo testimonio dejó en la publicación *Reconhecimento dos Rios Isana, Ayarí e Vaupés, de março a julho de 1927*,

donde él confunde *linajes étnicos* y descendientes o *sibs totémicos* con lenguas; además designa como “Baniva del Isana” a diferentes dialectos del curripaco. Incluiremos más adelante descripciones detalladas de estos dos grupos de lenguas.

LOS WAREKENA

Uno de los casos de lenguas nombradas erróneamente es el par BANIVA-WAREKENA tal como fue estudiado por Alexandra Aikhenvald (1998a, 1998b). Esta lingüista describe como WAREKENA una lengua hablada en el río Xié, afluente del Alto Río Negro de Brasil, Colombia y Venezuela, la cual resulta no ser warekena sino BANIVA LEGÍTIMO, nombre por el cual se conoce en la población de Maroa y en el curso del Río Guainía-Río Negro de Venezuela, especialmente en los caseríos San Miguel Viejo, Crespo, Las Isletas, La Comunidad, en el caño Tiriquín, Galito, Bulton, etc. En su investigación, Aikhenvald (1998a), a pesar de que reconoce la confusión común referente a los pueblos y lenguas designados como warekena, continúa cometiendo el mismo error cuando afirma:

Bruzzi (1961) provee una lista de palabras del warekena del río Xié, junto a otras lenguas de la región del Alto Río Negro. En mi opinión, este es el primer autor en referirse al actual warekena (y no al “antiguo” warekena) del Xié. Es evidente que, desafortunadamente, la diferencia entre las dos lenguas que usan el mismo nombre warekena no es suficientemente seguida en la literatura existente (Grimes 1966, Loutkotka 1968, Rodríguez 1986, Voegelin y Voegelin 1977), provocando entonces cierto malentendido en lo que se refiere al estatus del warekena. Entonces ambos, el Baniwa de Guainía (el warekena hablado hoy



en el Xié) y las lenguas de los subgrupos del Isana-Vaupés (al que pertenece el antiguo warekena), miembros de la rama de los Maipure del Norte, son muy distantes uno del otro y están lejos de ser inteligibles entre sí (Aikhenvald 1998a: 228).

Hay otra afirmación errónea de Aikhenwald cuando asegura que el Río Xié es el “proto-hogar” de los warekena. Ella dice:

De acuerdo con las fuentes existentes, la migración de los Warekena desde el río Xié de Brasil hacia las regiones adyacentes de Venezuela comenzó a principios del siglo pasado. Hacia el siglo XX la mayoría de los warekena se habían ido a Venezuela, donde cambiaron a una lengua diferente: Baniwa del Guainía. En lugar de haber cambiado su lengua, estos warekena mantuvieron su nombre étnico y la historia de sus orígenes en el Xié. Algunos de ellos se regresaron a su “proto-hogar” en el río Xié a comienzos de 1920 (Aikhenvald 1998a: 229).



Cuando estuvimos acompañados por un legítimo hablante del BANIVA DE MAROA, Don Hernán Camico (ya fallecido), y un legítimo hablante de WAREKENA, Don Julio Yavina (igualmente fallecido) del pueblo de Guzmán Blanco (Wayánapi), ambas poblaciones de filiación Maipure en el Río Guainía de Venezuela, grabamos una entrevista a Don Hipólito Waruya (también desaparecido), baniva legítimo emigrado del río Guainía venezolano al río Xié de Brasil para el período de la explotación del caucho (1870-1945). De acuerdo con la tradición oral recolectada por nosotros durante un viaje desde Venezuela al río Xié en junio de 1970, también dos familias warekena migraron al río Xié, huyendo de los patrones caucheros, con el objeto de no terminar convirtiéndose en esclavos de quienes tenían sus factorías a lo largo del Alto Río Negro y el Casiquiare. Según Waruya:

En épocas anteriores el Xié fue ocupado por asentamientos baré desde su desembocadura en el río Negro hasta *Têwa púuli* ('ojo amarillo') un poco más arriba de los raudales de Cumachí. Desde *Têwa púuli* el río fue ocupado por los baniva. Los warekena entraron al Xié desde el río Kababuris (también llamado Meweré) pero procedían del río San Miguel, un afluente del río Guainía. Usaron esas vías alternas o canales (*igarapés*) para escapar de los caucheros del Casiquiare.

La afirmación de Waruya se refiere a la migración warekena ya mencionada siendo su lugar de origen el río Isana. De acuerdo con una entrevista (viaje de campo UCV-1987) hecha a Dirineo Fernández, Capitán de Carara-poço o *wánaliana*, una comunidad mezclada de hablantes kurripako-yeral ubicada en la parte baja del río Isana (Brasil), los antiguos warekena vinieron desde el río Aiarí; originalmente eran hablantes curripaco (dialecto *ôjô-kárru*). Dirineo podía entender a Dionisio Mure, uno de los miembros de nuestra expedición que habla el warekena tal como lo hablan en el río Guainía en Maroa y el caserío Guzmán Blanco en Venezuela. Estas suposiciones afirmativas parecen ser correctas porque el warekena es relativamente cercano al curripaco. Personalmente, creo que el warekena es cercano al dialecto *êje-kjénim* (o *karutana*) de los curripaco, antiguamente hablado en el Bajo Isana y el Cuiarí. Sin embargo, Nimuendajú ([1927]1950: 175) contrapone esta afirmación cuando escribe "...Uarequena es un miembro típico de la familia Arawaka similar a los Carutana, no siendo un dialecto de los Baniwa de Isana" (entendiendo como "Baniva do Isana" la lengua curripaco).

Otro dato importante es que el nombre prístino del río Xié no es warekena sino baniva. La toponimia original del río es *Wenêsri*, que significa 'espuma' en Baniva Legítimo, y se traduce como *Xié*, en lengua yeral. Tal como señala Aikhenvald (1998a: 227) "Existe, sin embargo, cierto desacuerdo en la literatura



existente concerniente al estatus, migraciones y orígenes de los warekena del presente y su lengua en Brasil”. Todas las fuentes que ella usa apuntan al río Xié como antiguo hogar de esa etnia (Martius 1867, Koch-Grünberg 1911, Galvão 1979, Nimuendajú 1982, citado en Aikhenvald 1998a). Estamos de acuerdo con que el río Xié debió haber sido un lugar de migraciones cíclicas de los warekena, pero no en que sea su lugar de origen.

Finalmente, todos los corpus que incluye Aikhenvald (1998a) en sus textos demuestran que tal lengua no corresponde al warekena sino al Baniva Legítimo o BANIVA DEL GUAINÍA.

Cabe señalar algunos ejemplos:



I.(1) *Warekena* (Aikhenvald 1998a: 229)

wa-hã waSi yutSia-hã ema
entonces-PAUS jaguar mata-PAUS danto
“Entonces el jaguar mató al danto”

I.(2) *Baniva del Guainía* (Mosonyi, González Náñez, López Sanz y Camico 1996)

Wâja wâasri numàja êema
“Entonces el tigre mató al danto”

I.(3) *Warekena del Guainía* (González Náñez 1996)

Jnési dáwi walákasi éma
“Entonces el jaguar mató al danto”

II.(1) *Warekena de Aikhenwald* (Aikhenvald 1998a:230)

Súpe-he Siáni-pe
muchos-PAUS niños-PL
“Los niños son muchos”

II.(2) *Baniva de Guainía* (González Náñez y Camico 1996a)

Srúpè sriànpè

Muchos niños

“Los niños son muchos”

II.(3) *Warekena del Guainía* (González Náñez 1996a)

pálima yájnaipe

Muchos niños

“Los niños son muchos”

II.(4) “*Warekena*” de *Aikhenvald* (Aikhenvald 1998a: 319)

| | | | |
|-------------|-------------------------|------------------|------------------|
| yaliwa nuSa | nutsina-hã | minaSi-ni kansau | nu-kánita-li |
| “Ahora | voy a decirle (a usted) | sobre la canción | estoy cantando”. |



Todos los ejemplos en el texto de Aikhenvald corresponden al BANIVA DE MAROA. La manera de probar esta aserción es muy simple. El lector puede visitar Maroa, Municipio Maroa de Venezuela, y comprobarlo directamente. Recientemente, cerca del 80% de los habitantes de Maroa han migrado de Guzmán Blanco, sin embargo, el lector puede entrevistar a hablantes tanto warekena como baniva; seguro que ellos van a estar de acuerdo conmigo.

LOS BANIVA

En cuanto a la lengua baniva lo único que tenemos que agregar son algunos antecedentes etnohistóricos. Es decir, tomar como cierto cuando los propios indígenas se refieren a su etnogénesis. Los antiguos baniva y otros arawak que consultamos en nuestro viaje de campo en junio-julio de 1987 al río Isana y sus afluentes dicen que, una vez que el Creador, *Iñápirrikuli*, realizó su primer



viaje sagrado y fundacional desde Jípana (Hipana) al resto del Amazonas Noroccidental, hacia la parte alta del Río Orinoco y sus afluentes y alcanzó la costa del mar, él y sus tropas regresaron a Jípana, mientras que diferentes lenguas arawak y sus variantes locales se fueron asentando en diversos ríos y caños del área. De acuerdo con el capitán Dirineo Fernández, cacique del pueblo de Carara-poço (Asunção) en el río Isana, el lugar de los primeros asentamientos de los baniva legítimos o “baniva de Maroa” fue *Amánali-numána* (un *igarapé* que significa ‘boca del caño tonina’) ubicado en la parte inferior del río Isana, abajo de los raudales de Tunuí y Jípana. Luego, se movilizaron al Cuiarí y finalmente tomaron el caño o *igarapé* Pewá y después desde allí anduvieron por un camino o varador hasta llegar a las cabeceras del Caño de Aquio (*Áki*) en el Departamento del Guainía, Colombia, el cual baja y desemboca en el cauce principal del río Guainía cerca de Maroa en el Guainía venezolano. Convirtieron así al caño de *Áki* en su nueva morada (Cf. González Nãñez 1985a).

Aikhenvald asegura (1998a: 65) que

...el nombre ‘Baniwa’ etimológicamente procede del término Tupí- Guaraní para mañoco amargo... se aplica a las dos lenguas, Baniva de Isana (también conocida como Curripako) y Baniwa del Guainía, **que son tan diferentes como el inglés y el ruso** (subrayado nuestro).

Estos pueblos no se autodenominan BANIWA por una serie de razones que sería largo de detallar. Tal afirmación nos parece bastante exagerada, sin por ello negar la gran diferencia entre estas lenguas.

Los indios curripaco y yeral (ÑENGATÚ o TUPI-ARAWAK) de Cararapoço se refieren a los Baniva del Guainía venezolano como *Wadzúpinai*, que realmente refiere a un sib compuesto de las palabras *Wádzuli dakénai* (‘nietos del

buitre’); *Wadzúpinai* significa ‘buitre’ en dos dialectos curripaco del Alto Aiarí: *Hohódeni* (‘ave silvestre’) y *Maurieni* (‘abeja silvestre’). También corresponde al nombre de una trompeta sagrada.

BARÉ

A pesar de no existir duda sobre el nombre y el origen de esta etnia, en la tradición oral se conoce porque su gente y su lengua se radicaron durante un tiempo a lo largo del río Cubate, un afluente del Bajo Isana en Brasil. Seguidamente ocuparon toda la parte baja del Río Negro hacia Manaus (Cf. Vidal 2002 para datos etnohistóricos y Cunha de Oliveira. 1993 para la parte lingüística)

KURRIPAKO

KURRIPAKO (*curripako*, *curripaco*, *wakuénai*) es el principal idioma proto-arawak para todo el grupo de lenguas M-A, en particular uno de sus dialectos (*õjõ-kárru*). En González Náñez (1985b) propusimos cuatro grupos dialectales para la lengua kurripako basados en las oposiciones binarias de los pares usados para significar ‘sí’ y ‘no’:

ãjã-kurri Sí/ No. (aparece escrito *Ãha* en inglés)

êje-kurri

õjõ-kárru

õjõ-ñame



Hay una combinación de *kurrikarru* que formaría un quinto dialecto y es una mezcla de los dialectos *ãja* y *õjo*. Jonathan Hill (1983) confunde aún más la situación cuando habla de los mismos cuatro dialectos pero acuña una nueva palabra para designar a la gente y al idioma curripako, la cual es *wakuénai*. El señala: “El nombre *wakuénai* procede del término *wáku* (lit. ‘hablamos’) y *-énai*, un sufijo derivado de la palabra *náiki* (grupo de descendencia patrilineal)” (Hill 1983: 33).

Como mencionamos anteriormente, la confusión creada por el relato de Nimuendajú ([1927]1950) fue la que dio pie al malentendido original. Nimuendajú, además de nombrarlos BANIVA, elabora listas en diferentes “idiomas” que realmente no eran más que nombres de diversos sibs patrilineales y fratrías de la estructura social de los curripako. Entonces, distingue las siguientes “lenguas”: *Karútana*, *Warípere*, *Moriwene*, *Mapanai*, *Adyáneni*, *Katapolitani*, *Tariana*, *Kapité*, *Maúlieni*, *Ipéka*, *Payualieni*, *Hohódene*, *karro*. Estas corresponden a los siguientes patrisibs:



Karútana. En abril 1927 Nimuendajú recolectó una lista de palabras *karútana*. Distingue varios sibs como pertenecientes a la subetnia *mapátse dakénai* ‘nietos de la avispa’. Su informante de Santa Ana, Isana, incluye los siguientes linajes en este grupo: Yuruparí tapuya, Wádzoli-dakénai, Urubú-Tapuya, Dzáwi-Minanei y Ádarru-mináneí. Después de inspeccionar su vocabulario concluimos que este es un dialecto *éje-kjénim* del curripaco general.

Warípere. Este nombre se refiere al sib *Waríperi-dakénai* o *Siuicí- Tapuya*, ‘nietos de las pléyades’, también conocidos como *Siwí*, su nombre en lengua yeral. Este es un dialecto *éje-kjénim* del curripako general. De acuerdo con nues-

tros datos sus orígenes se sitúan en el río Murutinga, afluente del río Isana, cerca de la maloca de Carara-poço. Los datos de Nimuendajú fueron tomados de “...el indio Marcolino Multu del pueblo de Carara-Poço en el río Isana”.

Moriwene. Nimuendajú consiguió esta gente en 1927 en el poblado de Siringa-rupitá, río Isana. Los describe como *Sucuriyú tapuya* que significa ‘nie-tos de la gran anaconda’, refiriéndose a una fratría primordial muy importante. Una inspección a la lista de Nimuendajú muestra que básicamente es un dia-lecto del *éje-Kjénim*. Existen sólo dos palabras de los otros dos dialectos *Kurri-pako ája-kurri* y *õjo-kárro*. Son *pieta* (‘hamaca’) y *ápi* (‘culebra’).

Mapanáí. Es un linaje de hablantes del dialecto *ája-kurri* que fue usado en los asentamientos de los rápidos de Yandú Cachoeira, parte alta del río Isana. Pertenecen a los sibs *Ira Tapuya* o *Mapa-nai* que significan ‘gente avispa’.

Adyáneni (también *adzáneni*). El sib del ‘Gran Armadillo’ o *Tatú-Tapuya*. Su pueblo inicial fue Saõ Felipe y Wapúi en el Alto Isana. Viven también en los ríos Alto Cuairí y Alto Guainía. Es básicamente una lengua *õjõ-kárro* con pala-bras *ája-kurri*.

Katapolitani (o *Kadaupuritana*). Es un linaje portador del dialecto *éje-kjé-nim kárru* hablado en el asentamiento y Raudal de Tunuí en el Medio Isana. También vivieron en Muxíua igarapé, un riachuelo afluente del Isana.

Tariana. Inicialmente un dialecto *éje-kjénim* que se ramificó de la lengua madre y llegó a ser independiente pero lengua relacionada. Pertenecen al sib



Táalidza-dakénai ‘bocachico’ o ‘pez blanco’. Son oriundos de la región del raudal Wapúi.

Kapité. Son la gente *Coatí-Tapuya* o *Kapite-M(i)nanei* que significa ‘los nietos del coatí’. Son parlantes *ája-kurri* y sus antepasados estaban en el Aiarí. Nimuendajú los consiguió en la población de Camuti-Poço, río Isana cerca de São Felipe.

Ipéka o *Kumada-Mnanai* ‘niños pato’. Son hablantes de un dialecto kurri. Nimuendajú ([1927]1950) se refiere a ellos como *coripaca* (hablantes curripako). *Kurri* significa ‘no’ en dialecto ája-kurri. Los consigue en el poblado de San Pedro, río Isana.

Payualieni. Son grupos descendientes *Pacú-Tapuya* o ‘pez derbio’ (‘palometa’). Hablan *ája-kurri*. Estos grupos habitaron los poblados de Bóio-cachoeira y Acouti igarapé en el río Isana.

Hohóde. Son los *Hohódeni-dakénai* o *Inambú* o ‘niños de la gallinética’. Su procedencia fue *Wapúi cachoeira* y el lugar y aldea de *Pupunha-rupitá* en la parte alta del río Aiarí. Hablan *ôjo-kárro*, lengua propia *kurripaku*, que parece ser una variante especialmente arcaica cercana a la proto-lengua de todo el conjunto de lenguas arawak. De acuerdo a Wright (1981, Vol. II: 558) en la jerarquía de la estructura social *Hohódene* fue el tercer hermano mayor de los antiguos kurripako, mientras que *Maulieni* (‘gente avispa’) y *Molé-dakénai* (‘niños culebra’) fueron los primeros y segundos hermanos respectivamente, pero todos ellos hablaban una misma lengua: *karru*.



Finalmente, los *karru* se refieren a la misma variante de lengua que la hablada por los *õjo-kárro* de la lengua general kurripako.

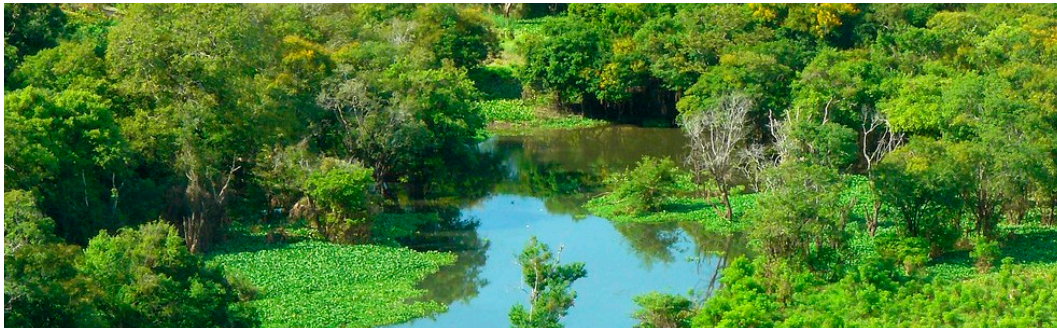
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, José. 2002. *Split intransitivity and serial verbs in Baniva of Guainía*. Ponencia presentada en *Meeting. of The Society for the Study of the Indigenous Languages of the Americas, 2001-2002 Winter Meeting*. San Francisco, CA. 4-6 January 2002.
- Aikhenwald, Alexandra. 1998a. Warekena. En: Desmond Derbyshire y Geoffrey K. Pullum (eds.) *Handbook of Amazonian languages*. Vol. 4, 225- 443. Berlín/París: Mouton de Gruyter.
- Aikhenwald, Alexandra. 1998b. The Arawak language family. En: Dixon y Alexandra Aikhenwald (eds.) *The Amazonian languages*, 65-105. Londres: Cambridge University Press.
- Cunha de Oliveira, Christiane. 1993. *Uma descrição do Baré (Arawak). Aspectos fonológicos e gramaticais*. Trabajo inédito de Maestría. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Goldman, Irving. 1963. *The Cubeo: Indians of the Northwest Amazon*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press.
- González Náñez, Omar. 1985a. Expedición a las Cabeceras del Caño de Ñki. *Boletín de Lingüística*, 4. 15-38.
- González Náñez, Omar. 1985b. Los numerales en un dialecto curripako. *Boletín de Lingüística*, 5. 15-28. Reeditado en *Boletín Multidisciplinario CENAMEC*. 2002, 13, 91-109. Caracas: MECD.
- González Náñez, Omar. 1987. *Expedición venezolana a los ríos Isana (Iniáli), Aiari (Wapúi y Hípana cachoeira), caño Guaraná (Dzukuáli), el Cuiri y el caño Pewá, Estado do Amazonas, Alto Río Negro, Brasil*. Diario de viaje inédito.



- González Nãñez, Omar (ed.). 1996a. *Léxico Baniva*. Caracas: UNICEF Venezuela.
- González Nãñez, Omar. 1996b. *Gramática Baniva*. Caracas: UNICEF Venezuela.
- González Nãñez, Omar. 1996c. *Manual intercultural bilingüe*. Caracas: UNICEF-Venezuela.
- González Nãñez, Omar. 2000. Los Chamanes Arawakos del Noroeste Amazónico vistos a través de las categorías de Róheim y Devereux. En: Jacqueline Clarac de Briceño, Belkis Rojas y Omar González Nãñez (comps.) *El discurso de la salud y la enfermedad en la Venezuela de fin de siglo*, 137-192. Mérida: Centro de Investigaciones Etnológicas-Grupo de Investigaciones Antropológicas y Lingüísticas de la Universidad de Los Andes, Producciones Karol.
- González Nãñez, Omar. 2001. Multilingüismo, etnias y culturas indígenas en el Noroeste Amazónico del Estado Amazonas de Venezuela. *Fermentum*, (32). 360-370.
- Hill, Jonathan. 1983. *Wakuenai society: A processual-structural analysis of indigenous cultural life in the Upper Rio Negro Region of Venezuela*. Tesis doctoral inédita. Bloomington: Indiana University.
- Hill, Jonathan. 1996. Ethnogenesis in the Northwest Amazon. An emerging regional picture. En: Jonathan Hill (ed.) *Ethnogenesis in the Americas 1492-1992*, 142-160. Iowa City: Iowa University Press.
- Mosonyi, Esteban E., Omar González Nãñez, Rafael López Sanz y Hernán Camico. 1966. Toponímicos baniva. *Boletín Indigenista Venezolano*, tomo X, 1-4. 169-192.
- Nimuendajú, Kurt. 1950(1927). Reconhecimento dos Rios Isana, Ayarí, e Uaupés. Relatório apresentado ao Serviço de Proteção aos Índios do Amazonas e Acre, 1927. *Journal de la Société des Américanistes*, N.S. 39.
- Vidal, Silvia. 2002. Kúwe Dawákalumi: The Arawak sacred routes of migration. Trade and resistance. *Ethnohistory*, 47(3-4). 635-667.
- Wright, Robin. 1981. *History and religion of the Baniwa peoples of the Upper Rio Negro Valley*. Stanford: Stanford University.





LA EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL INDÍGENA EN VENEZUELA Y LA ESTRATEGIA DE LOS NICHOS ETNOLINGÜÍSTICOS¹

GONZÁLEZ NÁÑEZ, OMAR

Grupo de Trabajo sobre Pueblos Indígenas, Universidad de Los Andes

Asociación civil IWINE

Correo electrónico: wamudana@gmail.com



Aun cuando la **educación intercultural bilingüe** se implantó en Venezuela el 20 de septiembre mediante Decreto Presidencial N° 283 de 1979, la cual

-
- 1 Ponencia presentada en el I Seminario Internacional: Avances, Desafíos y Perspectivas de la Política Educativa Indígena en Venezuela: *“Hacia el fortalecimiento de la Educación Propia y Educación Intercultural Bilingüe”*, durante el Parlamento Indígena de América (Grupo Parlamentario Venezolano), Asamblea Nacional, del 9 y 10 de marzo de 2012 en Caracas, Venezuela. Autorizado para publicar por el autor el 10/10/2019, antes de su deceso el 30/07/2020. Se usa el sistema de referencia de la publicación original y se colocan en notas al pie de página las aclaratorias.

se entendía como un mecanismo de educación dirigido específicamente a los pueblos indígenas “adaptado en su diseño a las características socioculturales de cada uno de los correspondientes grupos étnicos, sin desmedro de los conocimientos propios de la cultura nacional” (artículo I), siempre este régimen educativo se aplicó a la población indígena del nivel de básica pero jamás se pensó o articuló con la educación inicial; y los llamados preescolares recibían una educación completamente basada en un currículo criollo/occidental. Preocupados por ese importante y excluido grupo etario, el de los niños en edad de *educación inicial*, fue que surgió la idea de los **Nichos Lingüísticos**.

En 1993 cuando ejercía las funciones de director de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación, fue aprobada una propuesta nuestra sobre la modalidad educativa de los **Nichos Lingüísticos**. Se trata de la Resolución Ministerial N° 954 de agosto de 1993 referida a la “*Implantación de los Nichos Lingüísticos en el sector sociocultural indígena*”².

La figura del **Nicho Lingüístico** perseguía –de alguna manera– sustituir el preescolar convencional de corte criollo que venía y aún viene funcionado en las comunidades indígenas del país, cuyo modelo lo que genera es enterrar la cultura originaria y castellanizar con modelos exclusivamente criollos u occidentales las sociedades indígenas, reproduciendo en estas sociedades modelos foráneos de educación, especialmente urbanos, pasando por alto o



2 Para una breve historia del comienzo de los Nichos Lingüísticos en el estado Amazonas, cfr. nuestro trabajo “Los Nichos Lingüísticos Arawakos del Guainía-Río Negro (Municipio Maroa) del Estado Amazonas. Reflexiones teóricas y prácticas sobre su relanzamiento”, en el CD *Lecturas antropológicas de Venezuela. II Congreso Nacional de Antropología*, del 01-05/11/2004. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Editores: Lino Meneses Pacheco, Gladys Gordones Rojas y Jacqueline Clarac de Briceño.

desconociendo todas las milenarias valoraciones etnoculturales y lingüísticas que hacen a estos pueblos culturalmente diversos. Es decir, modelos educativos etnocidas. La propuesta sugiere como estrategia el rescate de los valores y métodos de la **educación indígena propia** utilizados ancestralmente por la tradición oral de estos pueblos para educar y formar a sus jóvenes mediante el papel que desempeñaron y aún desempeñan los ancianos y ancianas (o antigueros) y las madres, en la formación y socialización de los niños de estas etnias. En resumen, se trata de redimensionar el proceso de **pedagogía aborígen**. El trabajo dentro del **niche etnolingüístico** (es decir, al interior cultural y lingüístico de la etnia) debe ser monitoreado por un maestro hablante del idioma y preferiblemente miembro de la etnia y comunidad respectiva. Finalmente, todo el proceso debe asimismo contar con la supervisión de un etnolingüista o bien de un licenciado indígena entrenado en **educación intercultural bilingüe**. En 1999 desarrollamos el concepto de **pedagogía aborígen** y lo publicamos en la revista *Educación* del Ministerio de Educación (cf. Omar González Náñez, 1992) allí introdujimos una primera consideración sobre este proceso:

...es una técnica de educar, una reflexión sobre ese proceso y una ciencia de la educación pero vista siempre desde el punto de vista no occidental, es decir desde la visión que tienen las propias sociedades indígenas (*Revista de Acción Ecuménica*, N° 55: 32-39. Caracas, abril-junio 2000, pp. 32-33).

En un artículo del educador profesor Julio Carrillo (ULA, 2009) sobre la educación *no formal*, él afirma sobre la pedagogía aborígen:

En esta categoría se destaca a la sociedad indígena como espacio en el cual se desarrollan procesos endoculturales y socializadores, correspondientes a los



mecanismos tradicionales de incorporación de la niñez indígena a su respectiva matriz sociocultural, política y productiva. La finalidad de este tipo de concepción educativa, a la cual pudiésemos denominar no formal, es la de preparar a los individuos para el trabajo, durante el mismo, como proceso carente de «sede», de infraestructuras, de un complejo estructural u orgánico denominado escuela, que envuelva finalidades, objetivos, contenidos programáticos, con sus correspondientes estrategias, métodos y técnicas de enseñanza, así como su componente evaluativo micro y macro educativo. Uno de los instrumentos empleados en el tipo de educación indígena es la oralidad, o la tradición oral, la cual ha cumplido un rol muy importante en dichas sociedades pues ha sido determinante en el mantenimiento de la especificidad étnica, evitando así el desarraigo y la deculturación.



La estrategia de los ***Nichos Lingüísticos*** tuvo un antecedente en el antiguo Territorio Amazonas, hoy estado Amazonas, y se trata de una experiencia que desarrollamos por primera vez en el país durante **1975** los profesores de la UCV³ Esteban Emilio Mosonyi, Rafael López Sanz y Omar González Nández en el Departamento Río Negro, estado Amazonas. La experiencia la llamamos “***Ensayo de Educación Intercultural en la zona Arahua del Río Negro (Amazonas, Venezuela)***” y la comenzamos en realidad en 1973 en la zona ancestral de la etnia baré de Río Negro.

METODOLOGÍA PARA APLICAR LA ESTRATEGIA DE LOS NICHOS

La metodología del Nicho Lingüístico se basa en un contacto cada vez más estrecho y profundo entre las generaciones mayores y los niños de la mis-

3 Universidad Central de Venezuela (UCV).

ma comunidad, quienes durante los últimos años hayan tenido poco acceso a la cultura nativa y no sean hablantes fluidos del idioma propio. De modo preferencial, **EL NICHOLINGÜÍSTICO** se instala en una especie de casa de familia donde asume la responsabilidad fundamental una señora de edad avanzada, que domine a la perfección la lengua nativa y conozca bien la cultura correspondiente. No tiene importancia el hecho de que sea o no alfabetizada, haya recibido o no algún tipo de educación formal. Tan solo debe ser una persona criada según las normas de la antigua familia indígena y poseedora de todos sus recursos lingüísticos y culturales por vía vivencial.

Eventualmente esta señora puede compartir responsabilidades con otras personas de edad avanzada o intermedia, de ambos sexos, pero siempre es conveniente que la conducción del Nicho recaiga al menos durante cierto tiempo en una anciana plenamente identificada con estos planteamientos. El compromiso adquirido por estas personas mayores consiste en reunir diariamente en la casa seleccionada, en horas de la mañana, un grupo no muy numeroso de niños pertenecientes a familias emparentadas o amigas de la misma comunidad.

Una vez escogido el grupo, la persona responsable actuará casi exactamente como una abuela que enseña a sus nietos la lengua materna y los primeros elementos socio-culturales que ella misma había conocido en su infancia.

De esta forma, los niños en una edad comprendida entre los dos y seis años aprenderían el idioma nativo en la misma forma como cualquier niño normal adquiere su lenguaje coloquial en la familia.

Insistimos en que el objetivo fundamental del Nicho es el aprendizaje, por parte de los niños, del uso normal y corriente de la lengua indígena para entenderla bien y poder conversar en ella con toda la soltura, fluidez y espon-



taneidad. La encargada del Nicho es como una abuela, no su maestra. Transmite sin enseñar formalmente, habla de todo tipo de temas con los niños, pero no escribe la lengua ni tiene por qué enseñar palabras o conceptos específicos. Todos se hace en familia, ya que está comprobado que todo niño normal aprende a hablar infaliblemente en el ámbito familiar, en primer lugar con la madre, pero también con la abuela y otros parientes.

Por consiguiente, el **Nicho Lingüístico no es un preescolar convencional ni nada parecido**. Tampoco las ancianas han de ser personas especialmente capacitadas, sino que tienen que aplicar su propia competencia como progenitoras y miembros de su cultura. Para el mejor funcionamiento del Nicho hacen falta facilitadores, personas jóvenes con algún conocimiento técnico que supervisen el funcionamiento de estos hogares reforzados, motivar a los padres de los niños y a los miembros de la comunidad en general, aclarar todas las dudas y convencerse por su propia experiencia de la idoneidad de la responsable o responsables del Nicho Lingüístico. Lamentablemente no todos los ancianos tienen la misma paciencia, ni la misma comunicación con los niños.

Si bien la meta del Nicho es la libertad y la espontaneidad, es conveniente que la responsable y quienes la ayuden, cuenten historias antiguas, fomenten juegos indígenas, transmitan las tradiciones, expliquen los modos tradicionales de comportamiento e induzcan conversaciones entre los niños únicamente en lengua nativa, sin por ello ejercer una presión indebida. Después de corto tiempo la supervisión del Nicho tenderá a ser mucho más sencilla y hasta menos necesaria.

Un Nicho Lingüístico bien organizado es infalible como lo es la familia. Si por alguna razón no funciona, es porque sus integrantes no han comprendido sus responsabilidades. Si bien el Nicho no resuelve por sí todos los problemas



de la transmisión de lenguas y culturas amenazadas, aporta una base sólida sin la cual tendría poca validez la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la escritura de la lengua o cualquier otra metodología más compleja.

Otra precisión que debemos hacer y que usualmente notamos confusión entre los maestros y políticos criollos, a veces también funcionarios y docentes indígenas convertidos en gerentes de la EIB, es pensar que el Nicho tiene necesariamente que estar ubicado en el local de la escuela formal (concepción espacial e ideológica de la escuela criolla). El Nicho refiere a todos los espacios comunitarios donde se produce la endoculturación, es decir, la transmisión de los valores culturales ancestrales propios; así, el acto educativo puede ocurrir en la casa de los abuelos, en la plaza del caserío, en el conuco (o chacra), en el taller artesanal, en una partida de cacería o de pesca, en un ritual de iniciación, en una fiesta de convite (un *dabokurí* como llaman los indígenas yeval y arawakos del suroeste del estado Amazonas), etc. No obstante, pensando también en la escuela tradicional, fue que al mismo tiempo que elaboramos la propuesta de los Nichos Lingüísticos, diseñamos la propuesta de fundar los llamados *Centros Pilotos de Capacitación en el REIB* (el 06/08/1993), se aprobó la Resolución N° 952, contentiva de una figura asociada a los Nichos, denominada ***Centro Piloto de Capacitación a Docentes Indígenas en el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (CPC-REIB)***, los cuales fueron pensados como una “escuela de aplicación” para continuar el proceso de ***educación inicial*** que venía desde los hogares indígenas. Por definición de los especialistas no indígenas que elaboramos las premisas teóricas de lo que es un ***“CENTRO PILOTO”***, lo concebimos como la figura más cercana a lo que es una ***escuela indígena tradicional*** entendiendo que una institución llamada “escuela”, tal como la concebimos en Occidente, no existe en la mayoría de esas culturas; el



Centro Piloto tiene por objeto llevar a la práctica o interpretar el proceso tradicional de las etnias para educar a sus miembros en sus valores y patrones culturales tradicionales dentro de lo que llamamos **pedagogía aborígen**, es decir, la educación no formal o no occidental, la que corresponde legítimamente a las prácticas indígenas de endoculturación y crianza de sus individuos y que permite la continuidad por vía de la tradición oral, todo el proceso de construcción de la identidad etnocultural de la etnia. Un **CENTRO PILOTO** es una estrategia educativa (de origen no indígena) para validar y "... fundamentar los procesos de organización de la **Educación Intercultural Bilingüe** en base a las concepciones, fundamentos, tradiciones y aquellas formas que constituyen el patrimonio cultural de los pueblos indígenas" (González y Mendoza, 1993).

Desde aquella época (1993) en que se aprobaron en el Ministerio de Educación por Resolución No. 952, la creación de dos centros pilotos del REIB, uno en Maroa, estado Amazonas, en el grupo escolar "Mario Briceño Iragorri", y otro en La Guajira, cerca de Guarero, y luego, entre abril y mayo del 2004, re-intentamos con la comunidad y la alcaldía de Maroa, sin éxito alguno, abrir nichos etnolingüísticos en ese municipio, pero realmente nunca llegaron a concretarse ninguno de esos programas hasta que recientemente, en abril de 2009, la Asociación Civil IWINE, con el financiamiento de Fundayacucho, instalamos tres Nichos Etnolingüísticos para los colectivos Baré, Baniva y Warekena, en barrios indígenas de la ciudad de Puerto Ayacucho, capital del estado Amazonas.

Aunque parezca contradictorio con la avanzada nueva legislación bolivariana, no solo la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley de Idiomas Indígenas, 2008, art. 37), sino la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas (2005) que establece (Arts. 74, 75, 76) como mandato



la implantación de la **educación propia indígena**, en la actualidad existe una tendencia completamente occidentalista y etnocida entre los directivos del MPPE⁴ pues lo que pretenden imponer particularmente las autoridades educativas del nivel central desde la Dirección de Educación Intercultural del MPPE es un enfoque unilateral y no diferencial que atiende más a un modelo educativo no indígena y mucho menos intercultural sin pertinencia en estos pueblos.

Lo que planteamos lo decimos con propiedad pues, como asesores ad honorem del Ministerio, hemos presenciado cómo la actual dirección ha frenado los *Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas* y, ahora que la Dirección de Educación Intercultural finalmente asomó la intención de implantar los Nichos Etnolingüísticos, lo hace con una mirada equivocada pues aún se asume que hay que

«Establecer la metodología de los Nichos Lingüísticos en el nivel de educación Inicial». Asimismo, hacer la «Evaluación, seguimiento y **control** (subrayado nuestro) de los Nichos Etnolingüísticos pilotos» (Documento *Líneas de Acción*. Dirección de Educación Intercultural del MPPE. Febrero, 2012).



Pareciera no entenderse que la metodología de la educación inicial propia ya está diseñada y contenida en la tradición oral de cada pueblo, pues ellos tienen su *pedagogía aborígen propia*. De igual manera, no se trata de controlar la educación originaria de estas sociedades pues por perder su control y autonomía es que ellos han sido colonizados y, en muchos casos, extinguidos. Esto lo explicó hasta la saciedad el antropólogo mexicano Bonfil Batalla (1989) cuando nos habló de la *Teoría del Control Cultural*. El Estado lo que tiene que hacer es fomentar esas tradiciones pedagógicas y darles su reconocimiento

4 Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE).

legal así como asignar los presupuestos requeridos para atender a los docentes (sabios, etc.) y a los niños indígenas que estudian y se socializan en los nichos.

LA EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA

Prácticamente en el resto de los países de América Latina no existe una figura muy precisa para atender la EIB a nivel de la *educación inicial*, y cuando existe, siempre está en dependencia y bajo control de la escuela tradicional que funciona dentro de la comunidad y de las políticas estatales. No obstante, en Perú se plantea una metodología de trabajo *no escolarizado* y se trata que la experiencia la maneje la familia indígena y la propia comunidad y no el Estado. Por supuesto, esta fue una propuesta que surgió de los propios pueblos indígenas a través de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP). En un documento de AIDESEP se lee:



En la década de 1980 los pueblos indígenas de la Amazonía empezaron a considerar un sistema educativo basado en su cultura ancestral como un instrumento para su desarrollo autónomo. A través de la organización nacional *Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP)* decidieron formar a sus propios docentes con el fin de garantizar una educación de calidad con identidad cultural, lingüística y ecológico-geográfica que, con el apoyo de otras culturas y de la ciencia y la tecnología, permitiera la gestión sostenible de sus territorios, bosques y recursos naturales así como el desarrollo de sus lenguas y culturas ancestrales en el marco de sus derechos individuales y colectivos. Se trataría de una educación que acabaría definitivamente con las políticas de discriminación y exclusión y haría posible la participación en condiciones de igualdad de los pueblos indígenas en la vida peruana y en la planificación del futuro del país.

Es así como el 25 de mayo de 1988 se funda oficialmente el *Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP)*.

En cuanto a la **Educación Inicial**, ellos puntualizan lo siguiente:

1. Se asumen y afirman los procesos de formación del niño y la niña desde la perspectiva de cada pueblo. Esto requiere respetar los espacios y tiempos de socialización otorgándole a la familia un papel fundamental en este proceso.
2. Se incide en las conductas prescriptivas y prohibitivas de los padres que favorecen el desarrollo del niño y la niña durante los periodos pre-peri y post natal.
3. Se identifica y promueve el uso de diferentes métodos indígenas para estimular a los niños y niñas y favorecer su desarrollo integral.
4. Se promueve el uso de la lengua o las lenguas maternas para fortalecerlas o revitalizar su manejo en los ámbitos familiares.
5. Se promueve una actitud intencional y sistemática con relación al desarrollo de habilidades cognitivas según las normas locales y se crea un nuevo repertorio de actividades complementarias con los aportes de la psicopedagogía.
6. Se privilegia la participación de las madres de familia como animadoras, revalorando el rol que juegan en la formación de niños y niñas.
7. Se pone énfasis en las actividades cotidianas, extractivo-productivas y sociales que se desarrollan en cada pueblo.



PROTAGONISTAS DEL TRABAJO

La animadora madre de familia elegida por la comunidad. Se opta por una mujer con hijos porque esta condición le da autoridad para opinar u orientar el proceso de formación de niños y niñas. Es interlocutora frente a las madres y hermanas de los pequeños.

La familia responsable fundamental del proceso de socialización de niños y niñas, su papel reconoce, valora y estimula el conocimiento sobre aspectos de crianza, con lo que se refuerzan las concepciones y métodos indígenas.

La comunidad se involucra en el proceso de implementación de la propuesta, aportando el conocimiento y las concepciones que manejan respecto a la educación y crianza de los niños y niñas de cero a cinco años.

La facilitadora asume un trabajo de capacitación e intercambio permanente y participativo dentro del enfoque intercultural de formación flexible con las animadoras y las familias. Recoge, interpreta y sistematiza información que permite precisar las condiciones en que se desarrolla el trabajo.



En Bogotá, Colombia, en octubre de 2011, en el marco del *II Seminario Nacional de Enseñanza de Lenguas Nativas y Evaluación*, se presentaron en unas mesas de trabajo de los cabildos indígenas de Bogotá de los pueblos y lenguas kichwa, inga y witoto, la experiencia de los **jardines infantiles** que vendrían siendo nuestros Nichos etnolingüísticos y que no tienen nada que ver con los “Kindergarten” (Jardines de Infancia) y que en Venezuela se llaman igual pero funcionan como preescolares criollos; también en Venezuela existe la figura de los “Hogares de Cuidado Diario”.

En Colombia, al igual que en Venezuela, la educación propia que ellos llaman **etnoeducación**, también luce amenazada pues en el mismo Congreso de Bogotá en octubre pasado, ellos afirmaron que:

...La situación general es todavía preocupante en cuanto a la pérdida cultural y lingüística, según lo establecido en el Auto 004, de la Corte Constitucional. Los procesos de imposición cultural y lingüística perviven en la escuela, en la sociedad y en buena parte de los gobiernos locales y las amenazas sobre el territorio y el conflicto avanzan a mayor velocidad que los programas de de-

sarrollo cultural, llevando a muchos pueblos indígenas al riesgo de extinción física y cultural.

Una breve cita del Documento de una de las Mesas de Trabajo, nos explica cómo funcionan estos *Jardines infantiles indígenas* en barrios de Bogotá.

Jardín Infantil Indígena WAWAKUNAPAK YACHAHUNA WASI

Este espacio ha sido creado por el equipo pedagógico del Jardín Infantil Indígena WAWAKUNAPAK YACHAHUNA WASI, con el fin de socializar y difundir el trabajo que se está realizando en el ámbito educativo y cultural con los niños y las niñas de la comunidad Indígena Kichwa. En el Jardín Infantil el desarrollo de la comunicación en la propia lengua implica, además de la práctica oral y escrita, el reconocimiento de los elementos y mecanismos que permiten desarrollar la lengua, tanto en relación con el vocabulario como con los conceptos, así como el reconocimiento y manejo consciente del lenguaje corporal, gestual y situacional y de la producción y creación literaria⁵.



Jardín Infantil Witoto Makade Tinikana “Caminar Caminando”

Es una propuesta pedagógica orientada a educar desde una perspectiva intercultural donde los niños aprenden a conocer al Otro desde la enseñanza y saber de la palabra ancestral que tienen los abuelos para conocer y comprender acerca de las comunidades indígenas del Amazonas y de otras etnias dentro del contexto urbano. Los profesores son los que relacionan los conocimientos

5 Texto modificado y tomado de: <http://wawakunapakyachahunawasi.blogspot.com/2010/08/lengua-kichwa-identidadorden-y-armonia.html>, julio 29 de 2011.

ancestrales y occidentales como contenidos educativos para el desarrollo de los aprendizajes de los niños que parte de sus necesidades, intereses y de la realidad cotidiana de sus vidas para la construcción de la identidad cultural⁶.

Jardín infantil inga Wawitakunapa Wasi

En la actualidad uno de los mayores retos de la comunidad inga de Bogotá se encuentra en el fortalecimiento de su propio espacio educativo, al que asisten niños entre los cero y los seis años. Muchos de ellos han nacido en la ciudad, por lo que el jardín «wawita kunapa wasi» pretende que los niños se reconozcan y se sientan pertenecientes a la cultura inga, además, de que crezcan con referentes cercanos como la tradición oral y los usos y costumbre propios, de tal forma, que puedan acceder a la cosmovisión de la cultura inga⁷.



SITUACIÓN ACTUAL DE LOS NICHOS DE AMAZONAS, VENEZUELA

Los primeros Nichos etnolingüísticos que instalamos en el estado Amazonas, a partir de 2009, fueron los nichos Baniva, Baré y Warekena, (pueblos de idiomas Maipure Arawakos) con el financiamiento de FUNDAYACUCHO y, sobre todo, con el apoyo y a solicitud de esos pueblos indígenas, todos ellos asentados en barrios urbanos de la ciudad de Puerto Ayacucho, pues tanto los Baniva (Barrio Aramare), los Baré (Loma Verde) como los Warekena (Barrio Valle Verde, calle Guainía del sector Triángulo de Guaicaipuro de Puerto Ayacucho), quienes han desarrollado sus actividades de educación inicial en sus

6 Texto modificado y tomado de: <http://cabildouitotobogota.wordpress.com/jardín-infantil-tototo>, julio 28 de 2011

7 Seminario Enseñanza de Lenguas de Bogotá, octubre de 2011.

idiomas y culturas, atendiendo en los nichos no solo a los 20 niños seleccionados por cada programa, sino que se han venido incorporando a los padres y representantes de esos niños, vecinos o no de la comunidad; ello se debe a que simultáneamente se ha generado una toma de conciencia entre los adultos de la comunidad quienes son, en última instancia, los verdaderos garantes de detener el proceso de desarraigo etnocultural de sus saberes. El grado de compromiso es tal, que en algunas ocasiones, cuando no llega el presupuesto, los(as) maestros(as) -coordinadores de cada nicho se han encargado de asumir los gastos de transporte y merienda escolar de los niños de los nichos así como de la compra materiales educativos y artesanales para el desarrollo de sus actividades.

Mirian Yavina, la coordinadora del Nicho Warekena en Puerto Ayacucho, ya había creado en su casa en Maroa, en 1983, por iniciativa propia, en un trabajo precursor de lo que sería luego un *nicho etnolingüístico*, una especie de preescolar multiétnico (con niños Baniva, Warekena, Kurripako, y Yeral) que ella llamó “La Sonrisa de los Niños Arawakos”; de alguna manera, lo que allí funcionaba era un “*jardín infantil warekena*”. Algo parecido ocurrió con el maestro baré jubilado Pompilio Yacame, quien por cuenta propia había instalado en su casa de Puerto Ayacucho un local para la enseñanza del baré, solo que lo hacía fundamentalmente con adultos.

Uno de los productos del programa de los Nichos de IWINE, ha sido el comienzo de la elaboración de las ***Guías Pedagógicas*** de estos pueblos, las cuales se han logrado no solo en los talleres convocados por Iwine, sino como una actividad cotidiana de estos colectivos.

Luego de la instalación de los primeros Nichos etnolingüísticos de Amazonas, los propios maestros jubilados han creado nuevos Nichos arawakos. Por



ejemplo, los baré crearon dos nuevos programas: el Nicho baré “Puchuchúku Miyé” (pichón del ave pico e’plata) coordinado por Elsa Deremare y su hermano Vicente Deremare; otro nicho baré es el llamado “Kawéi Miyé” (Nido de guacamaya), dirigido por las Profesoras Nieves Azuaje y Leidy S. Azuaje.

Hay que mencionar que los Nichos Arawakos de Amazonas han producido tres manuales de lectoescritura; los baré del Nicho Kawéi Miyé tienen el periódico bilingüe “Piwajákana”, auspiciado por la Fundación Cultural Guarinuma y, eventualmente son entrevistados en programas de radio y TV locales. Asimismo, la Asociación Civil IWINE y la Televisora Educativa estatal Colombeia produjeron el documental “La Educación Intercultural Bilingüe: una educación con características propias”, que resume muy bien todo el problema de la EIB y los nichos en Venezuela.

Independientemente del interés que ha generado en la región y en otros estados el programa de los Nichos Etnolingüísticos, queremos hacer nuevamente un llamado a las instituciones oficiales que manejan las políticas educativas insistiéndoles que cumplan lo que establece la legislación bolivariana acerca de una *educación propia de pertinencia* para los pueblos originarios pues quizá no haya en el futuro una mejor coyuntura que la actual para alcanzar el BUEN VIVIR (“anaa akuáipa” en idioma wayuunaiki) todos los que integramos la Venezuela pluricultural y multiétnica.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonfil Batalla, Guillermo (1989) "La Teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos" Revista **Arinsana**. N° 10: 5-36. Caracas.
- Carrillo, Julio (2009) "**Educación no formal y Pedagogía Aborígen**". Universidad de Los Andes, Mérida. (Manuscrito inédito).
- González Nández, Omar, y Esteban Emilio Mosonyi (1975) "Ensayo de Educación Intercultural en la zona Arahua del Río Negro (Amazonas, Venezuela)". **Memorias del 39 Congreso Internacional de Americanistas**. Vol. 5, 307-314. Lima, Perú.
- González Nández, Omar (1983) "Estrategias para la enseñanza de la lengua materna indígena dentro de un programa de Educación Inter-cultural Bilingüe". **Actas del III Encuentro Nacional de Lingüistas**. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.
- González Nández, Omar, y Francisco Mendoza (1993) "Educación indigenista y educación indígena en Venezuela". **1er Congreso Internacional de los Derechos Humanos de los Indígenas**. Universidad Simón Bolívar, Caracas. (Ponencia inédita).
1999. "Extinción de las lenguas indígenas venezolanas: perspectivas de su revitalización lingüística para el siglo XXI". **Boletín Antropológico**. N° 47. Septiembre-Diciembre, 1999. Centro de Investigaciones Etnológicas-Museo Arqueológico. Universidad de los Andes. Mérida
- 2000 "Ser niño indígena, Etnicidad y Derechos culturales". **Revista de Acción Ecuéménica**. N° 55: 32-39. Caracas. Abril-junio 2000. También publicado en **Revista EDUCACIÓN** N° 172: 36-49. Ministerio de Educación. Caracas, 1992.
- González Nández, Omar y Francisco Mendoza (Coordinadores) (20014a) "**Memorias del 1er taller de educación indígena propia y gramática de las lenguas Maipure-Arawak**". Maroa, del 29 de abril al 03 de mayo del 2004. (Inédito)



González Nãñez, Omar (2004b) "Los Nichos Lingüísticos Arawakos del Guainía-Río Negro (Municipio Maroa) del Estado Amazonas. Reflexiones teóricas y prácticas sobre su relanzamiento". En el CD *Lecturas Antropológicas de Venezuela. II Congreso Nacional de Antropología*. 01 al 05 de noviembre de 2004. Universidad de Los Andes-Mérida. Editores: Lino Meneses Pacheco, Gladys Gordones Rojas y Jacqueline Clarac de Briceño.

González Nãñez, Omar (2010) "La educación inicial y la lectoescritura de los Baniva, Baré y Warekena (Maipure-Arawakos del Guanía-Río Negro). Reflexiones sobre su revitalización a través de la estrategia de los NICHOS ETNOLINGÜÍSTICOS". (manuscrito).

González Nãñez, Omar (2011) "Los NICHOS ETNOLINGÜÍSTICOS: un intento para preservar la diversidad de las lenguas indígenas venezolanas en situación de riesgo". **Revista ASI SOMOS**. N° 09. Septiembre-octubre 2011. Ministerio del Poder Popular para La Cultura. Centro Nacional de Historia. Museo Nacional de las Culturas. Caracas.

LINEAS DE ACCIÓN 2012. Documento sobre "Fortalecimiento de los colectivos de gestión en los aspectos político-ideológico, pedagógico-académico, socio-educativo, científico-tecnológico, socioproductivo-territorial y cultural-deportivo, en las diferentes instancias del subsistema de educación básica". Dirección de Educación Intercultural.

MPPE. II Seminario Nacional de Enseñanza de Lenguas Nativas y Evaluación EN-SELENGUAS (Bogotá: 10 al 14 de Octubre 2011).





LAS ANTROPOLOGÍAS DEL SUR Y LA POSTMODERNIDAD EN AMÉRICA LATINA: RESISTENCIA Y RUPTURA CONTRA EL COLONIALISMO EUROPEO EN LA ORINOQUIA VENEZOLANA



GONZÁLEZ NÁÑEZ, OMAR

Doctorado en Antropología, Universidad de Los Andes
Mérida, Venezuela

Resumen

Resulta importante, a nuestro juicio, destacar algunos episodios olvidados de la historia propia indígena que demuestran algunos estrategias de resistencia de estos pueblos de la Orinoquia durante la época del colonialismo europeo a finales del siglo XVIII. Estos episodios se basan fundamentalmente en relatos de la tradición oral y la práctica religiosa y política de los pueblos Maipure-arawakos de esa región en su afán por oponerse a la asimilación del conquistador y/o del patrón criollo explotador

(bien sean misioneros, caucheros, mineros, comerciantes en general). Estas tradiciones milenarias continúan cumpliendo una función restituidora y actualizadora de la identidad etnocultural de esas sociedades indígenas.

Palabras claves: antropología del sur; patrimonio intangible; pueblos Maipure-arawakos

THE ANTHROPOLOGIES OF THE SOUTH AND THE POSTMODERNITY IN LATIN AMERICA: RESISTANCE AND RUPTURE AGAINST THE EUROPEAN COLONIALISM IN THE VENEZUELAN ORINOQUIA

Abstract

It is important, in our opinion, to highlight some forgotten episodes of indigenous history that demonstrate some strategies of resistance of these people of the Orinoquia during the time of European colonialism in the late eighteenth century. These episodes are based mainly on accounts of the oral tradition and the religious and political practice of the Maipure-Arawakos peoples of that region in their eagerness to oppose the assimilation of the conquistador and / or the exploitative Creole patron (whether missionaries, Miners, merchants in general). These millenary traditions continue to fulfill a restorative and updating function of the ethnocultural identity of these indigenous societies.

Keywords: anthropology of the south; intangible heritage; Maipure-arawakos peoples



ALGUNOS EPISODIOS DE LA RESISTENCIA ETNO-CULTURAL MAIPURE-ARAWAKA¹

Uno de estos episodios refiere a la supervivencia entre los warekena del Guainía, de canciones rituales que continúan siendo usadas en sus rituales a pesar de las políticas misionales etnocidas practicadas en la Orinoquia por los jesuitas durante el siglo XVIII. A este respecto debo citar unos párrafos de mi obra *Mitología Guarequena* (1980) donde señalo que resulta sumamente difícil, por no decir imposible, tratar de establecer una genealogía de las divinidades de un pueblo ágrafo. Esto no tanto por la ausencia de la escritura, pues nos atenemos principalmente a lo que registramos en la mitología y literatura oral de estos pueblos, gracias a la memoria colectiva de las sociedades, rastreando los símbolos y arquetipos de que nos habla Jung. Pero no hay que olvidar lo que planteábamos en el capítulo I de *Mitología Guarequena*, sobre el ANTIMITO: La situación del indígena frente al occidental, frente al misionero de la época de la conquista, frente a la cultura dominante, avasalladora... la conjura de los “gentiles” como llamaban los misioneros a los “*indios bárbaros*” que no conocían ni adoraban a Dios (el Dios cristiano occidental, por supuesto). Es frecuente encontrar en las crónicas de los misioneros, especialmente los que trabajaron entre los grupos indígenas orinoquenses (el Padre José Gumilla, Misiones del Orinoco, Meta y Casanare, 1720; o el Padre Felipe Salvador Gillij



1 Artículo publicado originalmente en: Omar González Nández. Enero-julio 2017. Las antropologías del sur y la postmodernidad en América Latina: resistencia y ruptura contra el colonialismo europeo en la Orinoquia venezolana. *Missões. Revista de Ciências Humanas e Sociais*, vol. 3, no. 1, pp. 63-78. Autorizado para publicar por el autor el 10/10/2019, antes de su deceso el 30/07/2020. Se usa el sistema de referencia de la publicación original.

en las reducciones del Orinoco, 1750, entre otros) innumerables ejemplos y recomendaciones para erradicar los rituales y antiguas religiones aborígenes.

Así escribe el misionero Gillij,

... Por lo demás, no se descubre tan fácilmente la malicia de los bailes, tanto porque de ordinario no se comprende la lengua de los bailarines, como porque algunas de sus acciones son tomadas en buen sentido. Pero con el curso del tiempo se aumenta la luz. Yo en efecto creí ver mucho de malo, y *valientemente me dispuse a extirpalos.*



Ante este ataque etnocida –(y hacemos constancia que el caso de Gillij resulta algunas veces excepcional por sus valiosos aportes a la lingüística arawaka como ya lo señaláramos en nuestro estudio de la lengua warekena)–, resulta casi inconcebible que con los continuos atropellos de los misioneros, soldados y colonos se pudiera mantener la estructura religiosa y cultural aborigen inalterada. Los daños ideológicos son evidentes por ejemplo en el caso de una divinidad arawaka conocida por *Kúwe* entre los warekenas, *Kúwai* (curripacos y piapoco), *Katsimánali* (entre los baniva), *Yuruparí* (entre los Yeral o ñengatú) y *Kúweti* (entre los maipure según el Padre Gillij). Pues bien, los misioneros le dieron a esta divinidad el nombre de “DIABLO” y así la llaman hasta nuestros días los propios indígenas. Este ejemplo nos parece una buena prueba estereotipada del etnocidio cometido IN **PRINCIPIUM** ERAT VERBO.

Fue también costumbre que hasta hoy se conserva el que los indígenas tuvieran que realizar sus prácticas religiosas lejos de la reducción misional. Así evitaban el castigo de los misioneros a través de los fiscales y soldados que tenían bajo su cuidado estos menesteres con el respaldo del sermón del misionero –quien no dejaba de humillarlos. De manera parecida, en la actualidad los

indígenas se retiran de las aldeas donde conviven con los criollos amazonenses, modernos inquisidores de toda manifestación cultural aborigen, dirigiéndose a sitios ocultos en los caños, donde les es posible dar libre cabida a sus rituales y epopeyas religiosas.

Dentro de nuestras limitaciones cuando trabajé con los chamanes warekena, es oportuno señalar que nosotros pudimos reconstruir gran parte de la mitología warekena y de otros pueblos arawakos vecinos, gracias a la continuidad de sus rituales y a su historia oral.

Dedicados a la revisión permanente de las fuentes históricas, especialmente de los cronistas que convivieron con los antigueros (en la época del antiguo estilo de los viejos indígenas), pudimos establecer, por la vía de la comparación, un hallazgo muy importante: una de las canciones rituales, llamada MARIE MARI-YE-YA recogida por nosotros en 1970 y 1972, aparece registrada por el misionero italiano Filippo Salvatore Gillij como practicado por los indígenas MAIPURE, del Orinoco Central ¡en 1750! es decir hace 214 años. Preciosa joya mitológica esta que obedece su duración más al hecho de ser sagrada en la memoria colectiva indígena misma que a la tradición oral profana.

La otra etapa, la cual considero la más importante de mi vida como antropólogo, debo dejarla a consideración no ya de la metodología de mis colegas antropólogos, sino de los propios indígenas, ya que ellos la hicieron posible. Se trata de mi “iniciación” o rito de pasaje warekena. En agosto de 1974 cuando formé parte de un ritual de iniciación warekena, el convite a un ritual se aleja de toda consideración profana y trasciende al propio investigador y a sus textos ya que implica una participación del hombre que los chamanes y el pueblo warekena aceptaron, luego de un prolongado estudio de las expectativas y aun de la misión del antropólogo-hombre, descarnado, tal como es. Si se quiere, es



el comienzo de lo que Octavio Paz ha definido como **ANTIANTROPOLOGIA** al comentar la obra del antropólogo Carlos Castañeda convertido en brujo yaqui

Si los libros de Castañeda son una obra de ficción literaria, lo son de una manera muy extraña: su tema es la derrota de la antropología y la victoria de la magia; si son obras de antropología su tema no puede serlo menos: la venganza del “objeto” antropológico (un brujo) sobre el antropólogo hasta convertirlo en hechicero: **Antiantropología**.

¿Por qué no llamarla más bien **VERDADERA ANTROPOLOGIA** sin **ETNO-CENTRISMOS**?

En el mismo texto (GONZÁLEZ NÁÑEZ 1980: 32-33) me refiero al **Anti-mito**, categoría manejada por el antropólogo brasileño Roberto Da Matta (*Mito e linguagem social*, 1970), en los siguientes términos:

El **ANTIMITO** es de este modo opuesto del **MITO**. En cuanto que el **MITO** busca resaltar las conquistas, las relaciones sociales y los valores creados por una sociedad tribal, el **ANTIMITO** sería el primer esfuerzo hecho por la sociedad indígena en el sentido de encontrar un lugar para el **HOMBRE BLANCO** en su sistema de clasificaciones y también de forjar para sí un instrumento que permita controlar, aun cuando sea en el plano ideológico, los eventos del contacto y la dominación de la sociedad envolvente. El **ANTIMITO**, por lo tanto, difiere también de una ideología política del contacto, donde el pueblo indígena reivindicaría su independencia en la sociedad dominante. En ellos sólo existe lo que **BALANDIER** llama “de primer momento” la reacción a la dominación colonial, momento ese que se caracteriza por la utilización del **MITO**, como un instrumento de reconocimiento y aceptación del hecho colonial (cfr. **BALANDIER** 1962: 80, citado por **DA MATTA**).



Por supuesto que esa “aceptación” no fue pacífica, obediente o resignada, pues las acciones contra la ocupación y dominación europea están muy bien documentadas no solo en algunos textos de historiadores y viajeros serios sino, sobre todo, en la historia oral de estos pueblos.

A los fines de documentar mejor este pasaje de la resistencia, remito al lector al Apéndice I donde realizamos una breve descripción etnográfica de los *Rituales de Iniciación* warekena, tal como se practican actualmente en pleno siglo XXI.

El otro episodio importante ocurrido en la región del Río Negro de las amazonías venezolana y brasilera fue el movimiento milenarista o mesiánico del líder espiritual kurripako-baniva del Guainía Venancio “Christo” Camico (nativo de la aldea *Tsinápi*, caño de Aki, Guainía, Colombia). Este fue un movimiento de resistencia contra el régimen colonial brasileño en el Alto Río Negro de Brasil durante el siglo XIX. Este movimiento fue estudiado recientemente por los antropólogos Robin Wright y Jonathan D. Hill (1986) quienes puntualizan a este respecto:

Contextualizando el milenarismo de Venancio Camico tanto en la historia colonial como en la cultura Arawak, demostraremos que el movimiento de Venancio fue un ritual histórico de transición a través del cual su gente luchó para reorientar las actividades sociales y económicas de acuerdo con las creencias y prácticas aborígenes. A nivel individual, el movimiento de Venancio fue visto como un llamado a recapitular sobre la historia de las relaciones con los hombres blancos y también como una búsqueda ritual de purificación al no participar en los planes de desarrollo económico y control político de los hombres blancos; el movimiento de Venancio fue un llamado a decidir colectivamente la permanencia como grupo unificado para actuar en oposición a las fuerzas externas de la dominación colonial que amenazaba con la total extinción de las sociedades aborígenes de la región:



“Aunque muchos de los elementos simbólicos y actividades que conformaron el movimiento mesiánico de Venancio Camico fueron tomados directamente del catolicismo, la estructura subyacente del movimiento se organizó alrededor de conceptos y prácticas rituales aborígenes. En lugar de observar el milenarismo de Venancio como ejemplo de un sincretismo religioso, argumentaremos que del simbolismo católico Venancio y sus seguidores seleccionaron sólo algunos símbolos clave, actividades y contextos que tenían sentido en términos de las culturas arawakas regionales y de la experiencia histórica de los aborígenes durante los Siglos XVIII y XIX. Según nuestro punto de vista, la selección de símbolos y actividades católicas hecha por Venancio no fue tanto un redescubrimiento de las ideologías mesiánicas autóctonas, impulsado por la introducción del simbolismo cristiano, sino que fue más un descubrimiento de que ese simbolismo cristiano de los colonizadores podía ser usado estratégicamente para protestar ritualmente contra los efectos profundamente alienantes de la dominación colonial”.



Estos autores sugieren que este sincretismo religioso permitió a los arawakos, en su imaginario, considerar a Venancio como un representante terrenal de su propio Dios-Creador: *Iñápirrikuli*. Dentro del complejo de creencias de estos pueblos que hemos llamado “La Religión del Kúwai” (del Hijo del Creador), Venancio “Cristo” sigue siendo venerado e invocado pues su “sepultura”, según las creencias católico-occidentales que poseen en la actualidad los indígenas del Guainía-Río Negro, ubicada en el antiguo pueblo Baniva de *Macareo*, en el Alto Caño de Âki, cerca de Maroa, es visitada por los indígenas que remontan ese caño. Allí le piden a Venancio (llamado también “El Dios de caño Mani”) bienestar, salud, éxito en sus cacerías y pesca y, sobre todo, restablecer la prosperidad de su pueblo y cultura tal como era antes de la dominación colonial.

Hay un aspecto sagrado que aún se practica entre los warekena tradicionalistas, los que aún acuden a su caño, el Caño San Miguel o Itíni Wini, un afluente del Guainía y quienes, a pesar de haber migrado a Maroa son convocados por sus parientes que aún permanecen en el caserío Guayanapi (también llamado “Guzmán Blanco”, municipio Maroa del estado Amazonas). Se trata de los rituales de iniciación o *Kasíjmakasi*. Estos rituales significan verdaderas jornadas de reflexión sobre las raíces de la etnogénesis de esta sociedad y son alertas para resistir a la integración *Desde Abajo*. Es decir, la llamada “integración” es un rechazo a la homogenización o la criollización... un retorno a su matriz étnica original.

REFERENCIAS

- DA MATA, Roberto. **Mito e linguagem social**. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro. 1970
- GONZÁLEZ NÁÑEZ, Omar. **Mitología Warekena**. Editorial Monte Ávila. Caracas. 1980.
- GONZÁLEZ NÁÑEZ, Omar. Sexualidad y Rituales de Iniciación entre los indígenas Warekena del Río Guainía-Rio Negro. **MONTALBAN** 17: 103-138. 1986.
- GONZÁLEZ NÁÑEZ, Omar. Lenguas Indígenas e identidad en la cuenca del Guainía-Río Negro, Territorio Federal Amazonas. En: **Indianismo e Indigenismo en América Latina**. José Alcina Franch (Compilador), Guillermo Bonfil, Oscar Arze, M^a Jesús Buxo i Rey, Fernando Cámara, Roberto Cardoso de Oliveira, Alvaro Chaves, Leonel Durán, Claudio Esteva-Fabregat, Napoleão Figueiredo, Omar E. González Ñ., Alfredo Jiménez, Juan Maestre, Salomón Nahmad, Juan Ossio, Flavio Rojas. Págs. 165-175. Alianza Editorial (Ediciones del V Centenario). Madrid. 1990.
- GONZÁLEZ NÁÑEZ, Omar. Los Chamanes Arawakos del Noroeste Amazónico vistos a través de las categorías de Róheim y Devereux. En: **El Discurso de la Salud y la**



Enfermedad en la Venezuela de fin de siglo. González Náñez, Omar, Jacqueline Clarac y Belkis Rojas (Compiladores). Universidad de Los Andes. Mérida. 2000.

GONZÁLEZ NÁÑEZ, Omar. **LOS WAREKENA: Indígenas arawakos del Guainía-Río Negro: mitología y vida cotidiana.** Universidad de Los Andes. 2005a.

GONZÁLEZ NÁÑEZ, O. Los Indígenas de Venezuela y el proceso de resistencia etnocultural: situación actual: 2005. Conferencia dictada en el Museo del Táchira: 11 de enero de 2005. **ANTHROPOS DE PAPEL.** N° 4: 11-23. 2005b.

HILL, J. & R. WRIGHT. History, Ritual, and Myth: 19th Century Millenarian Movements in the Northwest Amazon. **Ethnohistory** 33(1): 31-54. 1986.

MATOS ARVELO, M. **Vida Indiana.** Casa Editorial Maucci. Barcelona. 1912.

ROBIN WRIGHT, O. GONZÁLEZ-NÁÑEZ & CC XAVIER LEAL. Multi-centric Mythscapes: Sanctuaries and Pilgrimages in Northwest Amazon Arawakan Religious Traditions. En: **Pilgrimages and Ambiguous Sanctuaries.** Thierry Zarcone & Angela Hobart (Eds.). Sean Kingston. Inglaterra. 2015.



APÉNDICE I

LOS RITUALES Y CEREMONIA DE INICIACIÓN WAREKENA

Los rituales de iniciación o ritos de pasaje responden casi universalmente a una inaplazable necesidad de significar simbólicamente el paso a un proceso biológico natural como es el de la pubertad y el cual es tan importante como el nacimiento de los miembros de una sociedad. Ellos marcan una significativa diferencia en el establecimiento de los roles que de acuerdo con el código cultural de esa sociedad les corresponde desempeñar a los nuevos hombres y las mujeres, es decir, los recién-iniciados, en estas sociedades.

El ritual de iniciación WAREKENA recibe el nombre genérico de ***Kasíjmakasi***. Por otra parte, al iniciante varón lo llaman *Kasíjmeli* (*Kasíjmenawi* también se usa cuando son varios) y cuando es una hembra la llaman *Kasíjmalu*.

El primer *Kasíjmakasi* se efectuó en los tiempos del comienzo del Mundo para los WAREKENA (*Áale Tapákapúna*) y su práctica representa, como lo hemos sostenido en nuestro trabajo *Mitología Guarekena* (1980), una re-edición de la época sagrada de los orígenes, dentro de un pensamiento que hemos considerado *MANDALICO* o *CIRCULAR* tal como ha sido propuesto por Mircea Eliade (1972) y otros especialistas para otras sociedades del mundo (cf. GONZÁLEZ NÁÑEZ 1980). La iniciación es una magnífica oportunidad cultural para reforzar la identidad de los jóvenes del grupo y su principal fuente de sustentación son los mitos de la creación y el origen de la sociedad WAREKENA; allí está el código que se reelabora cada vez que hay un ***Kasíjmakasi***. Estos rituales representan un canal directo para legitimar y afianzar la “Warekeneidad”, es decir, el ser miembros seguros de esa etnia.



Los WAREKENA establecen en sus mitos de la Creación dos épocas de la Humanidad: El mundo antes de **Nápiruli** y el mundo después de Nápiruli o **Kúwe**. La primera época corresponde a un mundo turbulento y desordenado que estaba poblado por animales-pensantes, dotados de racionalidad; eran seres sin sexo (asexuados) y vivían en conflicto y competencia tanto por el territorio, el cual se reducía a muy poco espacio, como por los frutos silvestres que constituían el alimento de las “gentes”. Este alimento era un regalo de la naturaleza y no había que trabajar para conseguirlo. En medio de aquel caos existía un predominio de lo natural sobre lo cultural a pesar de que, como dijimos, los animales eran seres-pensantes.



Ese mundo anterior a NÁPIRULI, “el creador”, era un mundo en tinieblas, al parecer situado debajo de una gran cantidad de lajas y piedras (unos 16 kilómetros) que forman el raudal conocido en lengua yeral como “Yurupari cachoeira” y erróneamente llamado “raudal del Diablo” por los misioneros y caboclos criollos en general. Este lugar queda en un gran raudal llamado JÍPANA (*en idioma Kurrripako-Õjo y Wapúi en lengua yeral y Tupí*); es un raudal del río Aiarí el cual a su vez es un tributario del río Isana (noroeste amazónico, Brasil). La zona del raudal presenta la peculiaridad de poseer una gran cantidad de pequeños cráteres u “ollas” y las sagas arawakas dicen que por cada uno de esos agujeros salieron las diferentes etnias amazónicas, incluso los criollos, gracias a la ayuda de NÁPIRULI. Según los WAREKENA, en ese espacio conflictivo existía una anarquía entre diferentes clases de gentes-avispa y gentes-aves, los cuales competían por controlar el mundo pero nadie era estable y se esperaba la llegada de NÁPIRULI “El Creador” para dar paso a una era de orden. La avispa profeta que anuncio la llegada del NÁPIRULI se llama *inére Kabári* (avispa cazadora de color ne-

gro) y ella informo que Nápiruli vendría desde una región celestial llamada *Kurátawa-Káari* (“pozos de sabana”).

La segunda época o MUNDO DE NÁPIRULI es el tiempo de los seres humanos propiamente dichos. En esa era fue que apareció el **KUWÉ** (o **KÚWAI**), una reencarnación del mismo NÁPIRULI en el mundo de los humanos. Este KúWE vendría a ser una especie de divinidad o guía cultural encargado de imponer el orden en el caos existente entonces; también se ocuparía de expandir el mundo a las dimensiones que tiene hoy y de iniciar la luz (el día). KúWE, con la ayuda de su parentela mítica, entre ellos DZÚRI un poderoso y Primer chamán, PUMÉYAWA, MAPIRRÍKULI, KUMAJÁIKU, KUÁMASI y PURÚNAMINARI, el clasificador de los nombres de lugar o topónimos, se encargaría de instruir a los humanos en las tareas propiamente culturales. Por ejemplo la agricultura de conucos, la artesanía, la música, la tecnología, la vida familiar, la religión, las costumbres, el gobierno; etc. Estas actividades iban a ser distribuidas de manera muy diferente entre los hombres y las mujeres correspondiéndoles especialmente a los hombres el conocimiento de los secretos sagrados del KÚWE y el dominio de la esfera política y los cantos sagrados. Durante esta época surgió también la diferenciación sexual entre las mujeres y los hombres pues, como habíamos señalado, antes de las enseñanzas del KÚWE no existía una clara distinción entre los sexos. Este problema se nota muy bien en la ambigüedad de los personajes míticos con respecto a la pertenencia a un sexo determinado.

En el mito del origen –según la explicación de los WAREKENA–, el KÚWE aparece como una representación del mismo NÁPIRULI pero “hecha gente”. En esta época, a diferencia de la anterior, KÚWE es el dueño absoluto y todos deben obedecerle y seguir sus consejos por la vía de los maestros ceremoniales que repiten las enseñanzas del primer Gran Maestro.



Veamos enseguida un resumen de los ciclos míticos sobre estas dos épocas cósmicas tal como aparecen publicadas en nuestro trabajo *Mitología Gua-requena* (cf. las pp. 118-162).

MITO 1. EL MUNDO ANTES DE NÁPIRULI

Durante la primera era cósmica, la época sin días y sin noches, se encontraban los animales-pensantes (especialmente las avispas) disputándose el dominio de las cosas. Había una especie de dictadura de estos seres. Pasó el tiempo. Vinieron los días de la llegada de NÁPIRULI (que se conocería luego como el KÚWE o KÚWAI).

La gente (animales pensantes) estaba muy alegre esperando esta llegada. Provenientes del cielo mítico se oían toda clase de instrumentos tocados por la tropa de NÁPIRULI. Además de los instrumentos que traía la tropa, NÁPIRULI traía muchos *Kabána Kuári* (petroglifos) donde aparecían dibujos de diseños sobre cómo construir casas, diversos modelos de cestería, artesanía, diseños de curiaras, de bancos de madera, los IMÁKANASI (nombres de los animales totémicos), etc. Todo esto lo traía NÁPIRULI en un mapire (cesto).

Después de su llegada los recibieron en el pueblo y los llevaron a un lugar secreto y prohibido a las mujeres llamado el *Tári-tapákapuna* (choza y lugar sagrado exclusivo de los hombres). NÁPIRULI le dijo a una avispa blanca: “Estoy aquí porque quiero saber cómo están ustedes aquí, porque estoy enterado de que ustedes pelean mucho”. En el *Tári* (o *táali*) le dijo al jefe encargado que necesitaba una pantalla (palos amarrados con bejuco). Luego le ordenó que corriera a buscar una estera (*Kusíta*).



NÁPIRULI escogió la gente para abrir el mapire que traía. Seleccionó así al maestro de artesanía y le entregó tres colores para que trabajara: *blanco*, que simbolizaba el barro o arcilla blanca usada en la cerámica; *rojo*, que simbolizaba la sangre de NÁPIRULI y se elabora con la planta de chica (*Arrabidea Chica*; *keráwiru* en WARE-KENA) de la cual se elabora una arcilla rojiza y el color *negro*, que representaba el humo de la raíz resinosa de la catamajaca (*chikánta* en WAREKENA). Siguió repartiendo sus cosas. Entregó a una ardilla (*mabéle*) la hierba sagrada llamada *manúparu*.

Todos los animales habían estado ayunando y NÁPIRULI les pidió que siguieran haciéndolo hasta que “él naciera”, es decir, hasta la llegada de KÚWE. NÁPIRULI se paró para aconsejar a toda la gente que estaba en el Táli (*Tári*), se metió la mano en un bolsillo de su camisa y de allí saco, vaciándolo sobre una troja (*kupáta*), todo tipo de diversiones tales como flautas de *Yapururo*, tambor, maracas, pilón, carrizo con cacho *e’venao*, concha de *chipiro*, etc. Luego sacó la mano derecha que mantenía en secreto por mucho rato y enseñó los 5 dedos a la gente y que guardasen este secreto entre los hombres. Al mismo tiempo que hacía esto tenía la mano izquierda colocada en la punta de la nariz. Sacó esa mano y apareció el látigo ritual (*kapési*) que simboliza la “barba de NÁPIRULI”. Luego de mostrarlo pidió que éste no fuera divulgado y que quien lo hiciera con el mismo látigo sería asesinado. Mientras batía el látigo contra el suelo preguntó quién se quedaría con él, y brincó DZÚRI, (primer chamán), el que sería su hermano en la próxima época. NÁPIRULI le dijo que con ese látigo y con el cigarro él reinaría y en-salmaría los peligros.

El Maestro (NÁPIRULI) le dijo a DZÚRI: “Cuando el NÁPIRULI venga a reinar entre ustedes (es decir cuando venga el KÚWE) él les indicará cómo usar



el látigo. Mientras tanto ese cigarro lo orientará. Te pido que no vayas a comer caliente. Que lo bañes todos los días”.

DZÚRI comenzó a interpretar cantos en lengua KURRIPAKO a la vez que soplaba tabaco y empezó a sonar. Entonces canto *wayanúa* (canto ritual usado para iniciar a los hombres), *wayáru* (o canto del murciélago usado para iniciar a las mujeres menstruantes) y *yúwiríru* (canto de la “gallinetica”, para hombres y mujeres).

Antes de despedirse, NÁPIRULI pidió que les reunieran en círculo a las mujeres en la “plaza” del sitio, alejado del *Tári-tapákapúna*. Allí, antes de dirigirse a la concurrencia integrada por mujeres y hombres, ya que todavía no existían niños porque las mujeres aún no tenían canal de nacimiento, le solicito una totumita de agua a una vieja (“*áchi*” o abuelita), convirtió el líquido en *yaráki* (aguardiente de caña) y se echó un trago. Allí, con la ayuda de un bastón de mando y un tabaco, comenzó a nombrar y a clasificar la primera parentela (es decir, comenzó a estructurar las relaciones de parentesco entre los WAREKENA). Antes de marcharse NÁPIRULI comentó que una de aquellas mujeres que había clasificado con el bastón sería la progenitora de KÚWE o sea que sería su madre. Luego pidió una tinaja donde dijo que dejaría unas cenizas “de recuerdo”. Un viejo le facilitó la tinaja. NÁPIRULI fumó nuevamente y el humo se dirigió hacia dos de las mujeres allí reunidas. Una de ellas sería la madre del KÚWE. Las cenizas que NÁPIRULI lanzó en el YARÁKI de la tinaja representaban el cuerpo del poderoso, del que vendría. Luego de mezclar YARAKI y cenizas tapó la tinajita advirtiéndoles a las mujeres que no destaparan ni tocaran lo que estaba en el envase porque de inmediato les sobrevendría la muerte.

Antes de despedirse comenzó a repartir *yaráki* (aguardiente). Todos se emborracharon. Pasado cierto rato el Maestro insistía en irse pero le seguían



brindando tragos. Comenzó a sudar y de su sudor nació el *buréchi* (aguardiente de caña sudada en trapiche). La “gente” no lo quería dejar ir. Algo enojado y ebrio, el Maestro formó una gran tempestad y se oyeron muchos truenos y relámpagos. Fue entonces cuando se fue hacia el cielo (*énu píjle*). Desde allá y por medio de un gran trueno (voz del Maestro) dijo a la “gente” que allí entre ellos bajo el cuidado de un viejo, había quedado el creador KÚWE que pronto nacería.

MITO 2. EL MUNDO DESPUÉS DE NÁPIRULI (NACIMIENTO DEL KÚWE)

Luego de algún tiempo, una de aquellas mujeres que el Maestro había anunciado con el humo del tabaco se acercó a la casa del viejo (abuelito o *átu*) que NÁPIRULI había dejado cuidando la tinajita. En un descuido del viejo se acercó la mujer y súbitamente destapó la tinaja donde estaba la cría de NÁPIRULI. Tan pronto la destapó, la “criatura” se le metió a la mujer por la boca quedando así preñada.

El viejo comenzó a indagar quién había sido la persona que se robó la cría y fue informado por KUMAJÁIKU (dueña de las plantas) que había sido MÁPIRRIKULI.

El viejo fue a consultar al brujo DZÚRI sobre el estado de gravedad de MÁPIRRIKULI. También fue una abuelita o áchi en solicitud de ayuda al DZÚRI porque su hija “estaba muy enferma”.

DZÚRI detectó por medio del tabaco que la cría del NÁPIRULI se encontraba dentro del vientre de MÁPIRRÍKULI pero existía un gran problema: MÁPIRRÍKULI no tenía sexo y en consecuencia tampoco tenía canal de naci-



miento. DZÚRI les aconsejó –y así lo hicieron–, que colocaran a MÁPIRRÍKULI en la laguna en cuclillas simulando la forma de un *cacure* y le pidieran a los peces que la desvirgaran. De todos los peces que se ofrecieron el único que pudo hacerlo fue el *mataguaro* (*linícha*; no identificado). Es un pez de color rojo que simboliza la sangre derramada por MÁPIRRÍKULI al momento de ser desflorada) *átu* y *áchi* llevaron a MÁPIRRÍKULI a un cañito afluente de las cabeceras del río Isana. Allí, en un gran raudal que recibe el nombre de *yuruparí* en lengua yeral, nació el KÚWE. Tan pronto nació, los hombres lo escondieron en el monte.

Cuando MÁPIRRÍKULI se despertó lo único que vio fue su placenta, no su hijo. *átu* y *áchi* sabían que éste no era el niño que había dado a luz MÁPIRRÍKULI y arrojaron la placenta al río convirtiéndose en un raya (*nátuli*; *Potamotrygon-hystrix*). El rapto de KÚWE lo hicieron unos hombres, y desde muy pequeño sólo hombres lo cuidarían.

KÚWE creció muy rápido. Sólo comía aire. Los hombres fueron donde DZÚRI a solicitud de KÚWE quien no poseía boca pero les había dibujado con señales en el aire la figura del gran brujo. A él le pidieron que le abriera la boca a KÚWE. Esto lo hicieron con la planta que llaman cortadera. Las primeras palabras que pronunció el KÚWE fueron JI JI JII! (este sonido es el de una flauta ritual llamada áasi, es decir, aji). DZÚRI también recomendó a los hombres que no dejaran ver al KÚWE por su madre MÁPIRRÍKULI. Ella solo lo podía ver por medio de sueños.

DZÚRI reunió a la tropa que había dejado entrenada el Maestro (es decir, cuando KÚWE se llamaba NÁPIRULI) y comenzó a dialogar con los hombres sobre cómo era el KÚWE. Les dijo que si querían conocerlo tendrían que ayunar en base a solo yucuta (agua mezclada con harina de mañoco) y casabe.



Además de ayunar, les ordenó a los hombres que debían bañarse en el río a las 3:00 am., a las 12:00 de la noche y a las 3:00 de la tarde.

DZÚRI y el abuelito *átu* le ofrecieron carne de pez a KÚWE pero este la rechazó diciendo que esa era su propia carne. Le ofrecieron frutas silvestres, pero las rechazó argumentando que ese era el tipo de comida existente hasta entonces en la tierra y que él quería erradicarla. KÚWE se mantenía pues solo de agua y aire y era feliz, entonaba canciones en varias leguas. KÚWE pidió que lo pasearan hasta cerca de la casa de MÁPIRRÍKULI para que ella solo pudiera oírlo pero no verlo. Luego de cantar se fue hacía su sitio y en el trayecto encontraron un cangrejo (*túju*). ÁTU le preguntó que si quería que se lo asara pero KÚWE respondió inmediatamente que no se lo asara porque la candela era el único elemento que podía destruirlo.

KÚWE se comió crudo al cangrejo (este simboliza la primera comida ritual de los ayunantes). Este acontecimiento lo mencionaba KÚWE en las canciones que entonaba. Las gentes que oían el canto (hombres y mujeres) pensaron que podían atraparlo dejándole cangrejo como carnada en su camino, pero ellos no sabían cómo lo comía y lo asaron. Esto lo que hizo fue provocarle un gran dolor de cabeza al KÚWE quien se curó con una hierba sagrada llamada *manúparu*. KÚWE presentía que lo iban a matar y le pidió prisa a la gente que estaba elaborando artesanía. Otros miembros de la tropa molían caña de azúcar para sacar *yaráki* (aguardiente) y llenar con él canoas enteras para la fiesta que le preparaban al KÚWE. Átu y DZÚRI llevaron la tropa de hombres al monte para que presenciaran por primera vez al KÚWE. Cuando llegaron, KÚWE les solicitó tabaco y chica. También le pidió a una ardilla que trajera *manúparu* (que era la *pusána* o polvo mágico del KÚWE). Luego se paró y empezó a dar el primer consejo (*kasári*) a los que eran sometidos a ayuno para poderlo



conocer (los primeros iniciantes). Él les dijo: “He venido a esta tierra para reinar y seleccionar todo; así como ustedes vieron que yo nací de una mujer, las mujeres pueden quedarse conmigo. Tendré que conocer y pasear a mi mama antes de morir”.

KÚWE salió a dar un recorrido por el cosmos con su Madre, pero después, en el segundo paseo que dio no se la llevó porque ella quería revelar sus secretos a las demás mujeres. A su regreso KÚWE ordenó a DZÚRI que reunieran la tropa y les dijo: “Ya ustedes me vieron. Cuando vino el Maestro por primera vez era yo mismo así es que entonces y ahora me han visto. Yo nací y me crié en el monte y las mujeres no me pueden ver. Yo soy KÚWE-JABU, y para verme tienen que ayunar los hombres. Con las mujeres no quiero fiesta y así como saben que yo nací a causa de una mujer que por curiosa descubrió mi secreto, por eso jamás podrán verme.

“Nos uniremos para trabajar, para que no sigan comiendo únicamente frutas, porque los blancos dicen que eso es lo único que comemos. Por eso vengo a descubrirles la Planta de la Vida, la yuca; de ella se irán a mantener toda la gente que vive en esta tierra. De hoy a mañana ustedes (se refiere a los ayunantes de la tropa), serán hombres. Es malo comer comida ajena sin trabajarla. Así pues, mañana marcharemos a rozar”.

Luego de mostrarles el árbol de la Vida o *kaníti* (yuca), el cual estaba situado hacia el río Sipapo, sacó las diversas verduras y frutos que siembran hoy los WAREKENA.

Al otro día en presencia de los iniciantes preparó una pequeña cantidad de masa para hacer una torta de casabe. Tomó un ají (*Capsicum microcarpum*), túpiro (*Physalis pubescens*), fríjol, arroz, caraotas, etc., sin nada de presas (carne). Luego agarró la mata de *chica* (especie de “contra” elaborada por él), se



puso de pie y solicito la artesanía. Primero pidió el *manare* (*dúpisi*), luego la *guapa* o cesto (*wápa*), bejuco (*ipépi*), una pluma (*marísi*, o sea su pelo) y se puso a hacer un objeto especial llamado *kalídama* [*karídama*]. Esto lo hizo con un *manare* al cual le ató patas hechas de un bejuco. Luego se dirigió a los ayunantes y les comenzó a repartir su descendencia, la cual consistía en animales totémicos que simbolizan los ancestros de los diferentes linajes. Entre ellos: *úme* (pez caribe), *dalíwa* (cachicamo), loro (loro), *wáka* (guaca), *apída* (báquiro), *wámu* (pereza), *wadúli* (rey zamuro), *chínu* (perro), *néwi* (perro de agua), *dáwi* (tigre), *awádamali* (anaconda), *sarámbo* (loro de tierra), *cucúy* (gavilán), *abálu* (guacamaya), *kamáchu* (otra especie de guacamayo).

Después de repartir estos animales y peces pintó el MANARE con chica y los dibujos a cada uno; luego agarró la *guapa* con la que tataría el *manare* lleno de comida y dibujó en ésta al DZÚRI. Tan pronto como NÁPIRULI-KÚWE tapó la comida a DZÚRI le desapareció la hinchazón de la barriga que tenía desde la primera era del cosmos por haber desobedecido al Creador.

NÁPIRULI-KÚWE comenzó a darles su consejo ritual (el primer gran consejo) a los ayunantes, explicándoles que ya habían sentido el hambre a fin de poder conocerlo y que ese ayuno, que regiría a partir de entonces para todos los varones y las hembras, sería como una compensación por lo que había sufrido el KÚWE, quien al final moriría quemado por los hombres. Por esa razón también serían sobados con látigos. DZÚRI le solicitó al KÚWE que le soplara todo: la comida, los frutos y los animales, que soplara esto con tabaco para que luego los muchachos probaran esa comida. KÚWE se sentó a soplar. Por su parte la tropa le obsequiaba *yaráki* pues tenían planeado embriagarlo para luego acabar con él por medio del fuego. Le pidieron también al KÚWE que bailara con los muchachos para que les enseñara la letra y los bailes sagrados.



Estos cantos fueron MARI MARI YE YA (canto del *maríri* o brujo), *WAYÁRU*, *WAYANÚA* y *YÚWIRÍRU*. Cuando ya KÚWE estaba terminando su canto y estaba bastante embriagado mandaron a buscar leña, soplaron y formaron una gran hoguera.

Tan pronto estuvo empujaron a KÚWE a la candela y lo quemaron. Con el humo que se elevaba hacia el cielo se fue el alma de KÚWE... se elevó y se fue “sonando” (tal como suenan las flautas rituales usadas en las ceremonias sagradas). Se fue a un lugar del cielo donde tenía su hogar, un lugar llamado *kurátawa-káli* (“pozos de sabana”). En el lugar donde mataron al KÚWE no se quemaron sus tripas, sus cabellos ni su corazón. Entonces los hombres los arrojaron al monte y de allí nacieron toda clase de culebras y animales ponzoñosos. También en ese lugar, pero una semana después, nacieron tres tipos de plantas las cuales son sagradas y son solo del conocimiento de los hombres.

Así comenzó en el mundo el Reino de NÁPIRULI-KÚWE hasta hoy.

Estos dos mitos de la creación representan los moldes o patrones fundamentales a seguir en la sociedad WAREKENA para realizar la ceremonia de Iniciación.



Antropología en Movimiento



InsURGentes

InSurGentes

InSurGentes

Foto PÁG. 81: Fiesta de la Pachamama, del Instituto de Culturas Aborígenes, Córdoba, Argentina

Foto PÁG. 83: Apertura de la minga, del Instituto de Culturas Aborígenes, Córdoba, Argentina

Foto PÁG. 121: Ciudad Tavare, Barinas. Cortesía del Facebook PDVAL Hogar Tavare

Foto PÁG. 191: Maracaibo, de Rodolfo Sayegh. Tomado de pixy.org

Foto PÁG. 220: de Regenia Fondren. Tomado de pixy.org



MINGA DE SABERES Y SABORES ESTAR HACI/SIENDO DESDE EDUCACIONES Y PEDAGOGÍAS DESCOLONIALES Y POPULARES

BARRIONUEVO, PAMELA PATRICIA

Instituto de Culturas Aborígenes (Córdoba, Argentina)
Correo electrónico: pamebarrionuevo@gmail.com

CORREA, GABRIEL ENRIQUE

Instituto de Culturas Aborígenes (Córdoba, Argentina)
Correo electrónico: gabidetanti@gmail.com

MISETICH, LAURA

Instituto de Culturas Aborígenes (Córdoba, Argentina)
Correo electrónico: lmisetich@gmail.com

Fecha de envío: 03-07-2020 / Fecha de recepción: 03-07-2020
Fecha de aceptación: 12-12-2020.



Resumen

Este trabajo colectivo convida a una conversadera sobre el estar haci/siendo desde pedagogías descoloniales y populares en una Minka-Jopoepy¹ en tanto lugar de trabajo, celebración, conocimientos, transformación, construcción, reciprocidades, relaciones, sentires, ancestralidad situada y pedagogías otras. Desde el año 2018 hemos creado un espacio destinado a compartir las producciones de distintas unidades didácticas, desprendiéndose del modelo tradicional de evaluación, y mezclándose con nociones de disfrute y convite. Se vuelve una festividad² más en nuestro calendario académico. En esta producción nos proponemos recuperar algunas de estas instancias evaluativas que tomamos a modo de referencia entre otras³, dado de un trabajo colaborativo y colectivo saboreado y rimado durante todo el año.

Palabras claves: pedagogías descoloniales; formación docente; minga; instancias evaluativas alternativas; populares



MINGA DU SAVOIR ET DES SAVEURS: FAIRE / ÊTRE ISSU D'ÉDUCTIONS ET PÉDAGOGIES DÉCOLONIALES ET POPULAIRES

Résumé

Cet ouvrage collectif invite à un échange sur le faire / être des pédagogies décoloniales et populaires condensées comme un rituel, dans un Minka - Jopoepy comme

-
- 1 Jopoepy, palabra guaraní equivalente a minga, economía recíproca.
 - 2 La agenda académica del instituto contempla celebraciones como el Inti Raymi, Pachama-ma, Arete Guazú, semana del aborigen, jornada Afro, entre otras.
 - 3 Se mencionan en el texto algunas producciones de estudiantes durante las mingas de 2018 y 2019, no todas las experiencias, sino algunas que reflejan lo trabajado.

lieu de travail, de célébration, de connaissance, de libération, de transformation, de construction, de réciprocités, de relations, d'actions, de sentiments, désirs, ascendance située et autres pédagogies. Depuis 2018, nous avons créé un espace destiné à partager les productions de différentes unités didactiques, en nous détachant du modèle d'évaluation traditionnel, et en se mêlant aux notions de plaisir et de gourmandise. Cela devient un jour férié de plus dans notre calendrier académique, où les rôles des enseignants / étudiants sont flous et les expériences prennent le statut de savoir. Dans cet écrit nous proposons de récupérer certaines de ces instances évaluatives que nous prenons comme référence parmi d'autres, compte tenu d'un travail collaboratif et collectif savouré et rimé tout au long de l'année.

Mots clés : pédagogies décoloniales, formation des enseignants, minga, instances évaluatives alternatives, populaires.

MINGA DE SABERES E SABORES: ESTAR FAZ/SENDO A PARTIR DE EDUCAÇÃO E PEDAGOGIAS DESCOLONIAIS E POPULARES

Resumo

Este trabalho coletivo convida para um bate-papo sobre o estar faz/sendo a partir de pedagogias descoloniais e populares que se condensam, a modo de um ritual, em uma Minka – Jopoepy. Esta última é pensada como lugar de trabalho, celebração, conhecimentos, libertação, transformação, construção, reciprocidades, relações, fazeres, sentires, desejos, ancestralidade e pedagogias outras. Desde o ano 2018, viemos cultivando um espaço destinado à partilha das produções de diferentes unidades didáticas que se desliga do modelo tradicional de avaliação e se mistura com as noções de desfrute e convite. Tal espaço se torna uma festividade a mais em nosso calendário acadêmico, onde os papéis de docentes/estudantes se diluem e as experiências adqui-



rem status de conhecimento. Nesta intervenção, propomo-nos a recuperar algumas instâncias avaliativas que selecionamos entre tantas outras referências decorrentes de um trabalho colaborativo e coletivo, saboreado e rimado o ano inteiro.

Palavras-chave: pedagogias descoloniais; formação docente; minga; instâncias avaliativas alternativas e populares

MINGA OF KNOWLEDGE AND FLAVORS. DO-/BEING THROUGH DECOLONIAL AND POPULAR EDUCATIONS AND PEDAGOGIES

Abstract



This collective work invites a conversation about do-/being based in decolonial and popular pedagogies, condensed as a ritual, in a Minka – Jopoepy, understood as a place of work, celebration, knowledge, liberation, transformation, construction, reciprocities, relationships, actions, feelings, desires, situated ancestry, and other pedagogies. Since 2018, we have created a space aimed at sharing the productions of distinct didactic units, detaching ourselves from the traditional evaluation model, and incorporating notions of enjoyment and invitation. It becomes one more holiday in our academic calendar, where the roles of teachers / students are blurred and experiences take on the status of knowledge. In this production we propose to recover some of these evaluative instances that we take to be one reference among others, given a collaborative and collective work savored and harmonized throughout the year.

Keywords: decolonial pedagogies; teacher training; minga; alternative; popular evaluative instances.

*Lucha lucha el continente tinku hoy
Un pedacito de planeta que no pudieron, no pudieron.
Arbolito (Banda de Folclore Latinoamérica)*

Este proyecto colectivo lo tramamos/entramamos/entre-manos las y los docentes y estudiantes del Instituto de Culturas Aborígenes⁴ en el año 2018, lo mantuvimos en el 2019 e imaginamos aún para el 2020, con/sin confinamiento. Por entonces, varias profesoras y profesores que profesamos nuestra adhesión a formas otras de construir y hace circular los conocimientos, saberes y haceres en las aulas, o j-aulas⁵, como suele referirse una compañera, y que hemos tomado varios y varias para problematizar con el término, herencias de la pedagogía normalista, teniendo en cuenta no solo la disposición en espacios áulicos con bancos alineados frente a un pizarrón, sino también un posicionamiento pedagógico bancario en términos freireanos.

Precisamente esta problematización acerca del quiénes, por qué, qué, cómo, cuándo, para qué y con qué, nos encontró reunidos por llamado propio en una conversadera para imaginar una manera otra de socializar co-producciones realizadas en la intimidad de las aulas, y evaluar tales y tremendos esfuerzos en una fiesta que condensara, a modo de ritual, la celebración de tantos encuentros: encuentro entre personas-cuerpos, encuentro con contenidos,



-
- 4 El Instituto de Culturas Aborígenes (ICA) es de formación superior de la ciudad de Córdoba, Argentina. Cuenta con carreras de formación técnica: Tecnicatura en Lenguas y Culturas Aborígenes (1994) y Tecnicatura en Folklore (1996), y cuatro carreras de formación docente: Profesorados en Antropología (2004), en Historia (2005), de Música (2005) y de Educación Primaria (2011).
- 5 J-aulas: consideramos las aulas como espacios pedagógicos en disputa de sentidos. Es urgente/necesario seguir cuestionando los mandatos de la pedagogía moderna hegemónica cada vez que las mismas se tornen lugares de domesticación.

encuentros con biografías, encuentros con desafíos, encuentros con reciprocidades que circulan durante el año, entre mates, palabra y sentires. Rápidamente el nombre que propuso un compañero es “Minga” y luego a los “Saberes” les sumamos los “Sabores”, porque precisamente habíamos compartido en otras ocasiones y esta sería igual. Sabores en cuanto a la comida que siempre hay en las mingas (y que ofrece quien la convoca para las hermanas y hermanos que suman sus brazos al trabajo), como así también los sabores en tanto saberes, y saberes, en tanto conocimientos.

EL MENÚ DE SABERES Y SABORES



Apertura de la minga

-
- 6 Minga viene del quechua minka, que hace referencia a solicitar ayuda prometiendo algo, es una tradición precolombina que consiste en llevar adelante tareas y trabajos de modo colectivo y voluntario.

¿Cómo se reunieron los ingredientes en cada espacio curricular⁷ y se inventaron, reprodujeron, mezclaron recetas? ¿Cómo se exploraron nuevos haceres desde sentires que provenían de memorias, territorios y cuerpos? Sería, tal vez, la razón de otro escrito que reúna esa conversadera plural. Lo cierto es que se contó en el 2018 con una **Radio Abierta y Fanzines** llevada adelante por estudiantado y profesorado de tercer año de la carrera de Profesorado en Antropología (espacios curriculares, Taller de Investigación Antropológica II y Teorías Antropológicas); un **Taller de árbol genealógico-Historia de Córdoba situada en la biografía** (Taller de Investigación Antropológica I); **Teatro Foro** (Prácticas Docentes I, II y III, y IV); **Intervención-historiografía indígena** (Introducción a la historia); **Baile** (Danza I); y **Coplas**.

Las actividades incluyen el compartir comidas y bebidas producidas colectivamente (preparadas por grupos o especialidades de comidas según las distintas culturas representadas en el ICA⁸: quechuas, aymaras, guaraníes, mapuche, wichi). Y, al año siguiente, se mantuvieron las propuestas y multiplicaron con la participación de la carrera de Profesorado en Educación Primaria Intercultural y el deseo surgido en las y los estudiantes y docentes por llenar el patio, escaleras, las aulas, paredes, de las producciones realizadas, igualmente se gusta de convidar y servir en las “mesas” con autoetnografías hechas, collages, murales, revistas, bailes, intervenciones, problematizando en los cuerpos



-
- 7 Los espacios curriculares mencionados forman parte del diseño curricular de las carreras en Formación docente en Antropología, Historia, Primaria, y ambas tecnicaturas (Folklore y Cultura). Los diseños forman parte de la currícula del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina.
- 8 El ICA suma a su formación el cursado en lengua y cultura quechua, guaraní y mapuche (lengua mapuzungun).

la educación oficial y tradicional de comidas que nos llevaron a mesas compartidas y manos produciendo y reproduciendo la vida de las culturas de pueblos indígenas y proponiendo hacer posibles interculturalidades otras; murga para cantar y contar las epistemologías del sur y de “acá”; bailes que no solo representan sino proponen discutir lo folclórico; representaciones teatrales que nos hablan de la medicina y curanderos serranos, de la ancestralidad que resiste. La problematización de las violencias hacia nuestros pueblos indígenas, los reclamos que no cesan y cobran más fuerza, como los sucesos de Chile y de Latinoamérica en general, el genocidio silencioso que avanza, la escalada

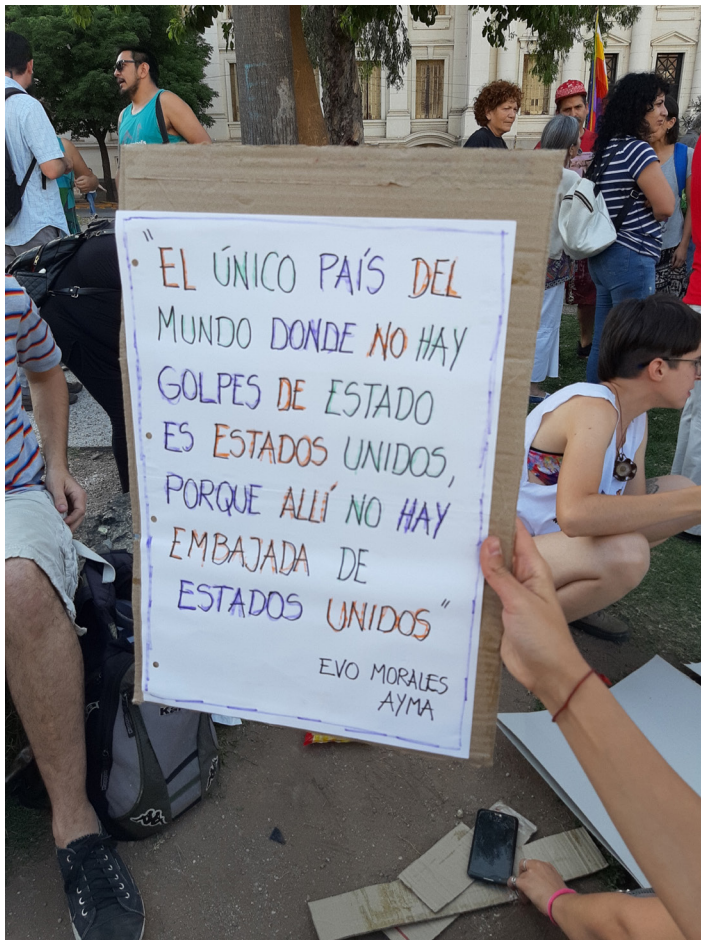


de los ecocidios, la estructural violencia de género, las tensiones y desafíos de la educación de las y los educadores en contextos neoliberales, la explotación disfrazada de flexibilidad laboral, entre otros, nos entramaron en sentires y palabras, colores y sonidos, sabores y saberes.

En el 2019 se consolida la propuesta de hacer de este tiempo-espacio también una Instancia de Evaluación Final (IEFI⁹) en el sentido formativo colectivo-autoevaluativo-colaborativo-dialógico, la cual se instrumentó curricular e institucionalmente en diversas modalidades y con distintas estrategias. Integramos saberes-conocimientos-experiencias-deseos y desde allí articulamos espacios curriculares como un aprender otro que des-en-caja nuestras prácticas docentes.



9 IEFI o Instancia de Evaluación Final Integradora, se realiza a fin de año en los institutos de enseñanza superior.





RIMANDO SABERES: POESÍA PARA LAS EPISTEMOLOGÍAS E HISTORIAS¹⁰



- 10 Sobre los Códigos QR, recomendamos abrir la cámara desde el celular (o tableta) y posicionarlo unos segundos sobre los códigos QR para escanearlos; allí encontrarán audios, videos y un mini libro de relatos. Con este primer código que compartimos podrán escuchar una producción en audio.

Desde el espacio Seminario Epistemologías e Investigación Histórica, del tercer año del Profesorado en Historia, se realiza a comienzo de año una construcción colectiva de la fundamentación del espacio curricular, iniciando con la recuperación de saberes y trayectorias formativas, de las nociones y percepciones respecto a qué significa ser docente, y ser docente de Historia. Por eso, en esa recuperación y actualización de experiencias personales y colectivas problematizamos qué significa el “conocimiento” y el estatus atribuido por quienes lo construyen desde la academia o la ciencia, a los “saberes”. Así, de lleno entramos a lo “epistémico” y “epistemológico” de la (in)disciplina histórica desde la mirada como aprendientes-enseñantes del ICA.

Trabajamos con lo que atraviesa en los cuerpos y queda como registro en memorias, experiencias y haceres recuperados en escrituras individuales y producciones colectivas, casi prescindiendo (o intentando prescindir) de teorizaciones para desnudar esos saberes y problematizarlos. El camino que se inicia en la j-aula, patios y pasillos, se plasmó en un “manifiesto” colaborativo, que fue la construcción realizada durante el año en el que nos detuvimos a desnaturalizar e interpretar los procesos de construcción epistémica e historiográfica a través de sus teorías y corrientes, deconstruyendo su matriz colonial, patriarcal y noratlántica, y explorando y posicionando las historiografías indígenas, de las mujeres y disidencias, afros, descoloniales¹¹, y las interseccio-



11 No desconocemos, pero no interesa en este artículo, dar cuenta de los debates y tensiones entre las categorías decolonial y descolonial, sin desmerecer la importancia de esas reflexiones teóricas, nuestro lugar de enunciación camina por estas matrices que discuten la colonialidad del saber, del poder, del hacer y el sentir, sus matrices y genealogías, las tensiones al pensar las interculturalidades críticas y abogando por una justicia cognitiva en términos de Kimün/epistemologías nativas.

nalidades que se dan entre ellas. ¿Podemos escribir en poesía?, así lo preguntó Celeste Narvaja¹², y así la poesía fue nuestro lenguaje académico para decir,

Hablemos de Episteme,
Hablemos de Epistemes mejor dicho
Hablemos de su episteme para ser clares
Hablemos de nuestro episteme, que citando algunos memes,
no es de dudar que su episteme a nosotres no nos represente...
Hablemos de este episteme que no teme,
que es de nosotres y que de seguro su RAE no acepte tanta E que crece.
Hablemos de su episteme que se nos impone...
Hablemos de nuestro episteme que siente
Hablemos de este episteme que late, y late desde hace tiempo, late y late desde
la tierra...
Hablemos de su episteme científica...
Hablemos de nuestra episteme que sabe, sabe y conoce aunque su episteme no
lo legitime.
Hablemos de su episteme dogma.
Hablemos de nuestro episteme que se construye entre todes,
que es monte y cerro, es calle y es experiencia, que es horizontal y colectivo,
es nuestro y es para todes...



Los relatos familiares, la ancestralidad, las prácticas comunitarias, el sentipensar puesto en las palabras y gestos urdidos visceral más que racionalmente, problematizaban el alcance del conocimiento hegemónico producido y reproducido en los Nortes, y en el Sur, por los nortes que reproducen colonialismos:

¹² Celeste Narvaja, estudiante de tercer año del Profesorado de Historia.



¿Será mi sabiduría traída desde la montaña y contada por el cóndor?
¿Será el sonido de la noche, el viento con sabor a monte?
¿Será la historia que me contó mi madre, que le conto mi abuela?
¿Será el sonido de las sirenas, el grito en la vereda, el sonido de la puerta de cha-
pa que anuncia que la Feli*¹³ cocinó empanadas criollas fritas y tenemos suerte
de ser convidadas con ese manjar?* mi vecina, Felisa.
¿Será el sonido de la murga todos los febreros?
¿Será la espera eterna del bondi para ir a trabajar o a estudiar?
¿Será el olor a cloacas que lo inunda todo, incluso hasta el cielo más brillante?
¿Será el sonido metálico que viene de la radio abierta de la biblio que nos habla
de la lucha obrera estudiantil?
¿Todas estas serán mis epistemes?, las que conozco, las que me reconocen y me
susurran, esto somos, somos con vos
No les escapo, las miro, les sonrió, las acomodo junto con mis libros y apuntes.
Constantemente las revuelvo como sopa, como brebaje y las pienso. Quieren
que las invite a ser muchas más.
Ellas están siempre que una lectura se me hace inteligible, siempre alertas al
silenciamiento de las academias y de mi misma¹⁴.

Constanza Urán hace cuerpo y territorio, problematiza conocimientos desde la poesía y camina hacia lugares de enunciación otro desde la fibra y vibra personal que fue compartida y disfrutada con otras producciones de la cursada del 2019. Y continuó el año y llegamos a La Minga, con la propuesta de integrar todas estas reflexividades y experiencias cocinadas y degustadas durante el año, de cara al cierre del curso, y realizando ya sus prácticas docentes,

13 *Feli*, nombre de una vecina del barrio donde vive la autora Constanza Urán.

14 La autora de estos versos es Constanza Urán, estudiante de tercer año del Profesorado de Historia.

las puestas en común de las tensiones en el ingreso a las instituciones, la toma de decisiones al planificar clases, el contexto de profundización de la crisis económica en el país con el gobierno neoliberal de turno, las calles ganadas en Chile. Actualizaron con más fuerza estos debates necesarios y urgentes acerca del lugar de las ciencias sociales y la educación.

Una manera de expresarlo colectivamente, fue esta **Una murguita de Epis-meme**, que Emiliano Horn¹⁵ condensó en estrofas para ser presentadas en la Minga, con el formato de una Murga¹⁶:

I

Voces de ellos, tuya y mía.
Se respira autonomía y se exhala
un vendaval.
Hecho a gritos y silencios,
nuestra historia se hace cuerpo cuando hacemos
nuestro ritual.

¡Es nuestra verdulería!
que de epistemología
solo puede chamuiar...
pero tiene bien sabido



15 Emiliano Horn, estudiante del Profesorado de Historia de tercer año. Junto a sus compañeras y compañeros, compartieron versos y melodías que luego plasmaron en una Murga presentada en la MinKa.

16 Sobre los Códigos QR, recomendamos abrir la cámara desde el celular (o tableta) y posicionarlo unos segundos sobre los códigos QR para escanearlos; allí encontrarán audios, videos y un mini libro de relatos. En el siguiente código, verán a la murga cantando en la minga.

que no hay un solo camino
y que “saber” va en plural.

¡Vamo’ a la lucha!
A reinventar
miles de mundos
sin dejar a nadie atrás.
Somos la puna,
llanura y mar,
cerros, montañas,
ríos y comunidad.

II

Les pinchamos



su burbuja
Indios, negros, putos, brujas, travas, tortas,
Y muchos más.
Somos subjetividades,
Territorio, identidades, epistemes...
Que son de acá.
Hartes ya de que nos diga



el Señor Hegemonía
que nos quiere integrar...
con los palos y los rifles,
con la ley del siglo quince
con gilada y celular.

¡Vamo' esa lucha!
A reinventar
miles de mundos
sin dejar a nadie atrás.
Somos el viento,
de fuego y sal,
agua, animales,
plantas y comunidad.

Somos la pacha,
y a ella le vamo' a cantar.
Somos la mapu,
Y a ella le vamo' a bailar.



La Minga *MinKa-ayni*, como práctica, vivencia, manifestación, es ante todo un sentir/pensar/hacer/nos en mate-ritualidad (materialidad y ritualidad), ligazones de reciprocidad y cooperación, experiencia ancestral de los comuneros¹⁷ que nos convida a transitar, proponer, recuperar, fortalecer, pedagogías otras¹⁸. *MinKa-ayni* porque es construcción colectiva y colaborativa, manos, corazones y comidas; encuentro/Tinku y filosofías indígenas y populares alimentando las relaciones personales y pedagógicas en la mesa educativa, más y mal llamada habitualmente como “institucional”, y queremos entender y hacer ante todo, como hecho festivo, celebratorio, vivo, reflexivo; lugar de resistencias pero también de contralor e indisciplina ante las violencias materiales y simbólicas de las estatalidades y de denuncia de los colonialismos vigentes.



17 Quienes pertenecen a una comunidad.

18 Pedagogías que cuestionan el modelo de educación tradicional, y el método bancario en educación. Desde lugares situados.



En 2018, la materia de tercer año Teorías Antropológicas III, del Profesorado de Antropología, arranca con la pregunta *¿qué entendemos por teorías antropológicas?*, y desde esa interrogante inicial se desprenden muchas y otras más, observando la currícula, reflexionando sobre y desde la institución formadora y su singularidad entre otras instituciones formadores de docentes en la ciudad de Córdoba. Singularidad que se gesta como grito contestatario al dicho estigmatizante de un gobernador que aseguró que “en Córdoba no hay

indios” y que levantó esta trinchera de resistencia cultural y transformación de prácticas políticas en la formación docente, las conmemoraciones, marchas, congresos, publicaciones, que como *witral* urde, entrama, teje la descolonización del saber y el hacer.

En la primera Minga de Saberes y Sabores, la novedad de este formato propuesto disparó diversas, creativas, inimaginadas propuestas. Entre ellas, Matías Morano, por entonces el único estudiante en tercer año del Profesorado de Antropología, docente ya de Lengua y Literatura, planteó la realización de una serie de actividades (fanzines, intervención, radio abierta) para



...establecer una relación entre estudios decoloniales desde la antropología y la literatura con la perspectiva de género para (re)pensar la *aboriginalidad* en la interseccionalidad entre *género, raza y colonialidad* a partir de un conjunto de textos literarios latinoamericanos. La intervención crítica decolonial partirá del problema estructural colonial, racista y patriarcal, que continúa controlando, gestionando y perpetuándose en nuestra Abya Yala sentipensándonos colectiva y participativamente para lograr una emancipación y ampliación de nuestras subjetividades resignificando la historia desde nuestros vivires. [...] Advirtiendo la dimensión política de estas poderosas ficciones, tanto como las categorías analíticas, como construcciones subjetivas, al igual que los discursos sociales, construyen y deconstruyen las identidades de nuestra Abya Yala; así, la intervención estará orientada a desentender, desnaturalizar y resignificar las dimensiones ideológicas del *sistema de género-raza moderno-colonial* que nos somete a todxs, intentando romper con la matriz estructural de la *colonialidad del poder*; capitalista, moderna y patriarcal; manifestando y reivindicando políticamente múltiples, diversas y distintas maneras de vivir de existir, de pensar y de sentir¹⁹.

19 “Desnaturalizar las desigualdades sociales mediante la literatura re-configura nuevas maneras de pensar, decir y hacer, modificando las formas en que nos relacionamos con lxs

Ese año institucionalmente se había trabajado fuertemente la violencia de género, teniendo presencia en las calles, elaborando un protocolo resultado de asambleas entre estudiantes y docentes, desnaturalizando y denunciando en los vínculos pedagógicos estas prácticas sutiles, invisibilizadas y apremiantes. Las currículas también se hicieron eco de estos procesos, “lo personal es político”, y por eso reafirmamos que lo educativo es, ante todo, político. Y parte de lo producido en la Minga expresó estas consideraciones que atravesaron todo el hacer e impulsó a reflexividades permanentes:

Porque considero que el proceso de la conquista en nuestra Abya Yala nunca terminó, y que las relaciones de género se ven modificadas históricamente por el colonialismo y por una episteme de la colonialidad cristalizada, siendo reproducida por la matriz estatal republicana liberal que resaltó la negación de los derechos de los pueblos indígenas, en épocas del colonialismo interno y de la generalización del racismo etnocéntrico, creando de esta forma las premisas que sustentan las políticas genocidas, etnocidas y trans-femicidas que continúan ejerciéndose en nuestro territorio...



otrxs. La cultura, como parte necesaria para la intervención y transformación, desde su potencial en la generación de nuevos mundos posibles, problematiza el cómo nuestra sociedad opera al nivel del discurso para conformar identidades y estructurales desiguales. La literatura nos acerca a la esencia de lo vivido, a entender lo universal desde lo particular de una historia, condensando saberes, puntos de vistas y construyendo un pensamiento crítico, empezando a comprender el arte como modo de comunicación, intervención y transformación de la realidad“. Extracto del texto producido por Matías Morano como trabajo final de la materia Teorías Antropológicas III, presentado luego con soportes interactivos durante la Primera Minga de Saberes y Sabores.

A través de un corpus de textos²⁰ se problematizó la vigencia de la colonialidad y de “la posibilidad de una reforma cultural profunda en nuestra sociedad, la cual depende de la descolonización de nuestros gestos, de nuestros actos y de la lengua con que nombramos el mundo... dar vuelta al logocentrismo machista que dibuja mapas y establece pertenencias, apoyado en instituciones y discursos milenarios que legitiman y sostienen ancestrales prejuicios misóginos, racistas, sexistas y homofóbicos”, como lo fundamentaba Matías Morano al presentar su proyecto final de la cursada ese año que se llevaría a cabo en la Minga. Lo teórico, epistemológico y metodológico ensamblado en un hacer *otro*, caminando lo descolonial.



DESMARCANDO COLONIALISMOS

Una Machi y una Yaitiri.
Aparecieron las dos juntas.
Iba a llamarlas de Musa,
pero las europas que se queden muza.
Ambas dos aparecieron.
No por arte de magia,

20 Este corpus lo constituyen: “11 de Octubre” del “Diario. Relaciones de viaje” de Cristóbal Colón (1992), poemas como “Manifiesto (hablo por mi diferencia)” de Pedro Lebemel (2011), “Alegato de un Inca ante Dios” de Camilo Blajaquis, “Yo reivindico mi derecho a ser un monstruo” de Susy Shock, “Flecha partida” de Mariano Blatt, “Mapurbe” de David Añiñir (2005), entre otros. Estas producciones son realizaciones que permiten tensionar y problematizar desde la perspectiva descolonial, naturalizaciones y deconstrucciones partiendo de distintas fuentes, tanto históricas como contemporáneas (crónica de Colón y poemas de activistas, artistas y poetas como Shock, Añiñir, Lebemel, Blatt Blajaquis).

por que ambas juntas quieren
quesenticonozcamos los saberes.
Así que a la autoetnografía
Ellas juntas la propusieron.
Como otras formas nuevas,
De de(re)construir nuestras historias.
La Alejandra Martínez en 2015 escribía:
Que con la autoetnografía
Describimos nuestro mundo
En movimiento y constante cambio
Que en la historia y el contexto del lector y autor,
Claramente convivían.
Es junto a la autoetnografía
Los fenómenos sociales se comprenderían
Sin pretender objetividad
Ya ser subjetivo, pues malo no sería.



Marcos Robles, estudiante de antropología y autor de estos versos que preceden, nos posiciona como docentes en el escrito que fue su relato autoetnográfico enlazado en esta manera otra de expresión, menos formateada, menos aceptada en las academias, menos “científico”. Y claro que es una decisión política que asumimos como docentes. Una política epistémica desobediente. El numeroso grupo recibió con ganas la propuesta que desde dos talleres: de Investigación y Teorías III, les hicimos respecto a realizar durante la segunda mitad del año *autoetnografías*²¹, con este potencial tremendo para tomar como

21 La perspectiva autoetnográfica aboga por la idea de comprender, de una manera sensible, el significado de lo que la gente siente, piensa y hace (Ellis y Bochner 2003).

propia esta propuesta que entrecruza etnografía y reflexividad para realizar antropologías otras, y entramarlo con la formación docente. Y en este fragmento de la autoetnografía realizada por Nilse Moyano, estudiante de tercer año del Profesorado en Antropología, podemos reconocer lo que las teorizaciones alter-nativas y descoloniales van convidando desde al menos tres décadas atrás:



La memoria como vitral²² que teje historias (...) se urde en forma de relatos fragmentarios, transmitidos oralmente por mujeres; mi mamá me recuerda siempre la recurrente imagen de un árbol “testigo” (situado en Santa Fe y Rioja) del precario rancho que habitaba mi tatarabuela a principios de siglo (del cual aún se conserva uno de los tirantes) que posteriormente fue desplazada con la urbanización y creciente exclusión hacia la periferia del casco céntrico; más específicamente al asentamiento “los galpones”..., siempre remarca que las mujeres tenían un rol preponderante en la toma de decisiones en mi familia. Al comenzar el trayecto educativo y vivencial en el ICA lo primero que recuerdo y me impactó mucho, fueron las ceremonias como instancias de aprendizaje y participación como algo novedoso y dinámico. En particular estudiar antropología fue una elección –por un lado, en mi caso lo pienso, como producto de contradicciones e influencias de mi trayecto pedagógico en un colegio católico femenino dirigido por monjas– y **homogeneización** entre cultura nacional mayoritaria y las culturas subalternas de los pueblos indígenas. En este sentido, es importante destacar las **antropologías del sur** que se viene impulsando y profundizando en el ICA a contrasentido de la antropología del norte que pretende situarse como herramienta “neutral” para la investigación en diversas culturas. En los hechos, implicó un profundo cambio de mi forma de ver y percibir las identidades, mi reencuentro con mis ancestros y la resignificación de esas iden-

22 Telar en mapuzungun, lengua mapuche.

tidades de mi pasado que fueron marginadas en nuestra historia cordobesa. Puede ser mirado en perspectiva y confluencia con las *Antropologías disidentes* (Restrepo 2012), son modo de hacer, ser y pensar; de mirar y sentir nuestro territorio, nuestro cuerpo, a partir de desobediencias que tensionan los sentidos comunes, una crítica a los dispositivos de normalización que se fundan en la mitológica idea que sustenta la legitimidad de una antropología única, primera, ortodoxa y hegemónica que prolifera la naturalización, dominación y ahistorización de las prácticas, los cuerpos y las subjetividades que intervienen en la construcción político-social de dicho campo, en los establecimientos antropológicos, en la geopolítica del conocimiento.

Estos decires de Nilse plantean lo senti/hecho individual y colectivamente.

De este modo, *las autoetnografías*²³ fueron convertidas en registros de audio que se compaginaron todas juntas para ser difundida a través de la Radio Abierta y también se elaboró un mural gigante con imágenes y frases que eligieron como significativas de estas puestas en común de experiencias y sentidos, pero también como elementos disparadores que alentaran a la intervención del público en él dibujando, pintando, escribiendo, observando; también se dispusieron alrededor objetos con carteles que tenían preguntas que procuraban incomodar o movilizar, recursos sentipensados para construir una *descolonización del pensamiento, del saber, del poder y del ser, desde una interculturalidad crítica, que propone una justicia cognitiva* y convoca a considerar las condiciones de producción de las narrativas, y la manera como el diferencial



23 “Es un esfuerzo deliberado por comprender los fenómenos sociales desde una perspectiva que no persigue la objetividad ni la distancia neutral del objeto observado, sino que intenta capturar la subjetividad del sujeto cognoscente” (Vasilachis, 2006)

de poder en el presente determina las representaciones del pasado²⁴. Y por eso impulsamos desde nuestras prácticas educativas y pedagógicas la crítica de la modernidad capitalista, nacional y estatal contemporánea de América Latina, como sujetos políticos, compartiendo comunitariamente, tiempos-espacios-acciones reflexivas. Como dice Fals Borda²⁵, *hoy por fin me sentipienso*.

SITUÁNDONOS DONDE NUESTROS PIES PISAN

Desde la unidad curricular de Historia de la Antropología en Córdoba y Argentina, durante 2018 se abordó un trabajo cooperativo en el que se profundiza la mirada en el propio contexto, para identificar qué antropología nació desde el ICA, desde aquí comenzamos a observar, reflexionar y escribir.

La tradición de “La Antropología”, concebida como una en singular, la única válida, siempre marcó una relación diferencial entre sujeto y objeto, sujeto que investiga y objeto a ser investigado. Siempre académicos/as que hacían su trabajo de campo con algunos indios e indias, investigaciones que servían para ellos y ellas, para obtener renombre, para crear o fundamentar teorías, pero no servía para aquellos y aquellas, fuentes de información. Incluso en la actualidad, y sin la necesidad de viajar medio mundo de por medio, hay intelectuales que comparten los mismos espacios geográficos pero mantienen esa distancia y cosificación hacia él/la otro/a. Para comprender esta situación,



24 Guillaume Boccard, *Los Vencedores. Historia del Pueblo Mapuche en la Época Colonial* (San Pedro de Atacama/Santiago, Chile: IIAM/Universidad de Chile).

25 Orlando Fals Borda, *Una sociología sentipensante para América Latina (antología)* (Bogotá, Colombia: CLACSO/Siglo del Hombre Editores).

Esteban Krotz²⁶ nos plantea la noción de norte y sur político, no global, para poder ubicar a esas antropologías del “norte” que algunas veces son geográficas y otras veces están en el mismo lugar, pero se marcan esas diferencias, y a contracara estarían los sures, esos que reivindican los modos otros de hacer y vivir la antropología. Aquí ubicamos al ICA, el cual le da lugar y voz a esos indios e indias cansadas de ser objetos de estudio, y pasan a ser sujetos (investigadores/as, profesores/as, oradores/as, etc.), quienes pueden narrar sus propias historias y la de sus comunidades, pueden analizar los contextos y las relaciones que se van generando con las y los demás, pueden enseñar su lengua, sus danzas, compartir sus ceremonias, impartir saberes y sonrisas. Y ahí entramos nosotros y nosotras, estudiantes provenientes de diferentes barrios, provincias y países, una mezcla linda de colores e intereses, ahí estamos, escuchando y aprendiendo, compartiendo y generando nuevos lazos, nuevos saberes, un compartir intercultural que hace temblar a muchas y muchos conservadores. Estamos al sur, bien al sur, muchas veces el norte nos viene a visitar y se interesan en lo que hacemos, muchas y muchos estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba vienen a conocer y se enamoran, se quedan y comienzan a sentirse sur también, a deambular entre lo académico y lo comunal, entre la mesa de examen y el mate cebado con amor, entre la fecha de parcial y la charla sobre tus problemas con las y los profes. Nunca falta el oído amigo, nunca falta el compartir aunque sea una mandarina, y ahí se nace está antropología.

El aula es un espacio que ocupamos algunas veces, otras nos vemos en charlas de organizaciones amigas, o nos encontramos en la vigilia por la Ley de



26 Esteban Krotz, “La enseñanza de la antropología “propia” en los programas de estudio en el Sur Una problemática ideológica y teórica”, *Alteridades*, no. 21(41): 9-19, 2011.

Aborto, o en la marcha gritando “Ni una Menos”, nos encontramos senti-pen-sándonos como sujetos politiques, que no tienen miedo a salir a caminar las calles injustas de la provincia, que piden por la restitución de la casona come-chingona, y que el ICA no nos deja libres por faltas. Porque nuestras faltas no existen, *faltamos* al aula pero estamos ahí, aprendiendo con otro y otra compa mientras sostenemos la bandera, o mientras nos ceba un mate caminando por Colón y Cañada, o mientras toca su sikus dando sonido a las voces acalladas de estos 500 años. Ahí estamos, presentes, creando, siendo sur, orgullosamente sur, porque los nortes nos quieren invisibilizar, quieren que olvidemos quienes somos, quieren que nos reflejemos en ellos y ellas como espejos, y acá decimos que NO, espejitos de colores nunca más.



En este sentido, las antropologías del sur surgen como alternativa, con el proyecto intercultural como herramienta superadora del colonialismo, apelando a una epistemología que (re)conozca los saberes diversos y plurales, científicos y ancestrales, campesinos y propios, nacidos en el transcurrir de los procesos de lucha. Las antropologías del sur como “como principio de descolonización del pensamiento”, y por eso, ir a contrapelo de la hegemonía²⁷. Situar-se en el sur del sur mismo, esto es, fuera de la academia en una ciudad del interior de un país colonizado y oprimido, lejos de ser un obstáculo, en el ICA se piensa como posibilidad in-disciplinadora y por ende germen de otra cosa, algo nuevo, a construir, que nos permita habitar las calles, el barrio, las comunidades y allí “hacer” antropologías.

27 Jacqueline Clarac de Briceño, Annel Mejías Guiza y Yanitza Albarrán, “Las Antropologías del Sur como principio para la decolonización del pensamiento”, *Boletín Antropológico*, 34(92): 147-163.

AL PRINCIPIO Y AL FINAL, PALABRAS Y UTOPIÁS

Cinco siglos resistiendo Cinco siglos de coraje manteniendo siempre la esencia Es tu esencia y semilla y está dentro nuestro por siempre. Se hace vida con el sol y en la pachamama florece.
Fragmento de Cinco Siglos Resistiendo

Habitar el eterno Sur nos hace caminar por lo formal e informal, por los saberes avalados y los saberes otros. Lograr parir un espacio intercultural en la provincia, pero que a su vez sea cada vez más complicado encarar ese perfil. Si tuviéramos que entonar un himno que nos hermane como parte del instituto, probablemente sea “Cinco siglos resistiendo”²⁸, y no solo porque suena en cada marcha o celebración, sino por su letra. Relata los procesos de resistencia que de un modo y otro vamos realizando. 26 años resistiendo como ICA, 576 años como pueblos originarios.

Es necesario identificar que los procesos al interior del instituto son diversos, como el ICA mismo. El trato hacia cada una de sus carreras es diferencial, la lógica de exámenes es otra, el edificio que nos alberga se multiplica por el barrio Alberdi gracias a los préstamos de aulas, las relaciones entre pares son peculiares, hermanadas. Aunque es necesario destacar que hay sures más sures que otro, basándonos en lo desarrollado en páginas anteriores, un ejemplo sería el del profesorado de música o historia ocupando el rol de norte a comparación del profesorado en antropología habitando en el sur. Pero ¿existen otros sures? ¿Hay quienes no logran llegar ni siquiera a este pedacito de esperanza que es el ICA? Consideramos que sí, la educación terciaria y su-



²⁸ “Cinco siglos resistiendo” se trata de una canción del músico Bruno Arias.

perior no está al alcance de todas y todos, ya que las condiciones materiales y sociales limitan el acceso. ¿Vemos en los pasillos a pibes de barrios populares? ¿Compartimos aulas con mujeres trans? ¿Compartimos el Inti Raymi con trabajadoras sexuales?

Si nosotras, nosotros y nosotres somos eternamente Sur, hay otras, otros y otras que son extremadamente Sures. Este trabajo de repensarnos pide por un ICA más inclusivo, por la ESI²⁹ en nuestra formación, por un ICA sin discriminación (ni por orientación sexual, ni por nada), por un ICA con profesores y profesoras comprometidas, por más encuentros fuera del aula, por más aprendizajes compartidos. Desde dentro, y bien desde la izquierda se construye esta antropología cooperativa y colectiva del Sur.



ESTE RECORRIDO POR LA INSTITUCIÓN NOS PERMITE LEERNOS

“Entonces aquí nos encontramos, vivenciando y analizando nuestro contexto, lo que creamos, reproducimos, cuestionamos y compartimos como parte de la antropología colectiva «icaense»”. Siguiendo a María Julia Name³⁰, reflexionamos sobre el modo en que nos pensamos a nosotres mismos dentro de este proceso que “estudiamos”, ya que al ser parte de la comunidad institucional (como estudiantes) tenemos una proximidad al objeto/sujeto de estudio que rompe con la lógica tradicional de la antropología. Investigar desde dentro nos posibilita un contacto permanente con los datos y un mayor acercamiento a algunas cuestiones, puede facilitarnos el acceso a información o simplificarnos

²⁹ Educación Sexual Integral.

³⁰ María Julia Name, “La historia que construimos. Reflexiones a propósito de una investigación sobre la historia de la antropología en la Argentina”, *Runa*, XXXIII, 59-60.

los procedimientos para una entrevista. Pero, según Name, esos mismos aspectos podrían funcionar como obstáculos y colocarnos “anteojeras” en nuestra lectura y análisis de la historia que construimos. He aquí en donde al poner en tensión esta situación logramos ser más críticos y críticas en torno a nuestro análisis, aunque también consideramos importante el dejar fluir nuestros sentimientos y pensamientos sobre las temáticas abordadas, ya que la elección misma del tema se encuentra cargada de nuestros intereses.



PEDAGOGÍA NUESTRA DE CADA DÍA

En la II minga, como anunciamos en el comienzo, se sumaron desde diferentes lugares las diversas carreras y espacios curriculares. En términos organizativos, nos encontramos todas las propuestas en un solo día, lo cual también incluyó un stand con la presentación de las carreras que brinda el ICA a la comunidad.

Dentro de la asignatura Pedagogía, del Profesorado de Historia, se convidó a hacer un minilibro que se construyese en el marco de la unidad Nro. 1 de este espacio curricular, donde trabajamos/analizamos particularidades, diferencias, tensiones, tareas y relaciones entre educación, escuela y pedagogía.

En este marco, en uno de los encuentros trabajamos como disparador la canción llamada: **“La educación”**, dedicada al maestro uruguayo Julio Castro³¹, interpretada por la murga uruguaya Falta y resto³², que había sido cantada el año anterior por un estudiante.



31 Julio Castro es un maestro y periodista uruguayo. En 1939 fundó el semanario *MARCHA*. Como maestro y teórico de la educación escribió libros como *El Analfabetismo* (1940), *El banco fijo y la mesa colectiva* (1942), *La Escuela rural en el Uruguay* (1944), *Coordinación entre Primaria y Secundaria* (1949). Además de sus frecuentes artículos periodísticos, es autor de *Vida de Basilio Muñoz* (1938, en colaboración con Arturo Ardao), *Cómo viven “los de abajo” en los países de América Latina*, y *Bombas y dólares sobre Guatemala* (1954). Fue secuestrado y desaparecido por la dictadura el 1º de agosto de 1977. Sus restos fueron hallados y posteriormente identificados el 21 de octubre de 2011, en un predio que era lindero al Batallón 14.

32 La palabra “murga” tiene dos significados: por un lado, se refiere a un estilo musical-teatral y, por el otro, se llaman así a todas las agrupaciones musicales que la practican. En este caso nos referimos a la murga uruguaya (grupo) Falta y resto.

A partir de allí, las, los y les estudiantes recuperan algunas experiencias vividas y atravesadas por aquello que vinculan con “lo educativo”. Es por esto que creíamos interesante poder socializar y compartir en esta minga algunas de nuestras educaciones, enseñanzas, aprendizajes, emociones, sueños, saberes, etc., que han atravesado la trayectoria educativa de este grupo de educandos/educadores.

Así, también, promover que a partir de los relatos, aportes a modos otros de sentipensar la educación en diferentes territorios (escuelas, universidades, institutos de encierro, familias, etc.), y preguntarnos:

¿Cuánto puede la educación en un mundo desigual? ¿Cuánto puede la escuela transformar? ¿Es posible sentipensar otras educaciones/pedagogías en la escuela? ¿Cómo construir pedagogías desde la interculturalidad crítica en las escuelas? ¿Con quiénes? ¿Cómo? ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones de las escuelas, las bibliotecas, los apoyos educativos en los barrios, etc., en la creación de otras formaciones? ¿Qué lógicas de la gramática pedagógica tradicional escolar se trasladan a otros territorios? ¿Cómo podemos de/re/construirlas? ¿Cómo nos enseñan? ¿Qué nos enseñan? ¿Quiénes nos enseñan? ¿Para qué nos enseñan? ¿Qué aporta/implica sentipensar colectivamente otras educaciones, otras pedagogías?

¿Qué saberes y sabores nos convidan a descolonizarnos? ¿Cómo? ¿Qué ideas de educación atraviesan nuestras infancias? ¿Qué ideas de transmisión nos atraviesan como educadores? ¿Qué lógicas de privilegios patriarcales tenemos que seguir problematizando de nuestras experiencias formativas (familiares, escolares, amigos, etc.)?

¿Qué tipo de vínculos educativos nos proponen/imponen las nuevas tecnologías? ¿Cómo nos atraviesan para sentirpensar pedagogías interculturales? ¿Qué papel juega la educación en un sistema que propone formas necrofilias de relación con la tierra?





Estos relatos son parte de las historias educativas que las, los y les estudiantes nos convidan para tensionar/preguntar y seguir cuestionando/nos todos aquellos mandatos pedagógicos hegemónicos meritocráticos.

Nos tomamos el atrevimiento de tejer, a modo urdimbre, partecitas de algunos relatos en un gran telar pedagógico –modo de entretejer allí– para esta sistematización de la minga, un gran relato que les con-tenga (a) todos, todas y todes. Quedó así este Witral, como dice la compa Laura Misetich, coautora de este artículo³³.

³³ Sobre los Códigos QR, recomendamos abrir la cámara desde el celular (o tableta) y posicionarlo unos segundos sobre los códigos QR para escanearlos; allí encontrarán audios,

*Ninguna pibx nace chorro.
y el terror a la marginalidad del grupo, a no pertenecer, a la soledad son
precoces y más poderosos en el presente inmediato, en el mejor de los mundos posibles,
del niñx.
Esos otros cuerpos, cuerpos diversos.
Muchas veces esas corporalidades se miran, se critican,
se juzgan pero no se abrazan.
El verdadero problema surgió cuando me encontraba solo.
El Silencio y La incomodidad.- el marcador a esta altura del partido será
anecdótico, perderé por goleada, pero paradójicamente ganaré en experiencias
reflexiones y deconstrucción personal.
Nos fundimos en un abrazo y continuamos el camino
aprender/diando a colaborar.
Decir que aprendí allí que se siempre se puede luchar, que la generosidad muestra cómo
superar los límites.
Mwen te etidye epi fini etid klasik mwen nan yon lang ki pat lang manman m³⁴.
(Y, estudié y terminé el colegio en un idioma que no era mi lengua materna)
Pero ella también está para aprender
a no dar/nos por vencido, aún vencido.*



-
- videos y un mini libro de relatos. En el último código encontrarán la producción escrita de los estudiantes de primer año.
- 34 Frase en créole (es la lengua criolla hablada en Haití) que se encuentra traducida en el renglón de abajo, entre paréntesis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Añiñir, David. *Mapurbe venganza a raíz*. Santiago, Chile: Odiokracia Autoediciones, 2005.
- Boccaro, Guillaume. *Los Vencedores. Historia del Pueblo Mapuche en la Época Colonial*. San Pedro de Atacama/Santiago, Chile: IIAM/Universidad de Chile, 2007.
- Colón, Cristóbal. *Los cuatro viajes. Testamento (ed. Consuelo Varela)*. Madrid, España: Alianza, 1992.
- Clarac de Briceño, Jacqueline, Annel Mejías Guiza y Yanitza Albarrán. “Las Antropologías del Sur como principio para la decolonización del pensamiento.” *Boletín Antropológico*, no. 92 (2016): 147-163.
- Ellis, Carolyn, Tony E. Adams y Arthur P. Bochner. “Autoetnografía: Un Panorama.” *As-trolabio*, no. 14 (2015): 249-273.
- Fals Borda, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina (antología)*. Bogotá, Colombia. CLACSO/Siglo del Hombre Editores, 2009.
- González, César (cineasta, escritor). “Alegato de un inca ante dios”, Camilo Blajaquis. <https://camiloblajaquis.blogspot.com/2015/07/alegato-de-un-inca-ante-dios-acaso-no.html>.
- Krotz, Esteban. “La enseñanza de la antropología “propia” en los programas de estudio en el Sur Una problemática ideológica y teórica. *Alteridades*, no. 21(41) (2011): 9-19.
- Lebemel, Pedro. “Manifiesto por mi diferencia.” *Revista Anales*, 2 (2011).
- Mansalva. “Flecha Partida”, Mariano Blatt. <https://mansalva.com.ar/tres-poes-de-mariano-blatt/>.
- Name, María Julia. “La historia que construimos. Reflexiones a propósito de una investigación sobre la historia de la antropología en la Argentina.” *Runa*, XXXIII (2012).



- Restrepo, Eduardo. "Antropologías Disidentes." *Cuadernos de Antropología Social*, no. 35 (2012): 55-69.
- Shock, Susy. "Yo reivindico mi derecho a ser un monstruo" Susy Shock. <http://susys-hock.blogspot.com/2008/03/yo-monstruo-mio.html> (Consultado el 22 de febrero de 2021).
- Sousa Santos, Boaventura. *Decolonizar el saber. Reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce, 2010.
- Vasilachis de Gialdino, Irene, coord. *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa, 2006.

AGRADECIMIENTOS

A las, los y les colegas todes, especialmente Pablo Reyna y Ana Busch por la gestación de esta movida; a las, los y les estudiantes Emiliano Horn, Matías Morano, Nilse Moyano, Celeste Narvaja, Marcos Robles, Marianela Stagnaro, por prestar sus palabras en este escrito.

A Nicolás Viglietti por su generosa lectura y ayuda en la edición

A todes los del ICA que imaginamos una educación *otra*.

Gracias equipo editorial por dejarnos compartir en esta Revista, y por su paciencia.







EL QUE QUIERE CASARSE “PARA” CASA / LA QUE SE CASA, CASA QUIERE. UN ESTEREOTIPO EN EXTINCIÓN

HERNÁNDEZ ABANO, FRANCISCO ANTONIO

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” (UNELLEZ)
Barinas, Venezuela
Correo electrónico: franc2604@gmail.com



Fecha de envío: 11-09-2020 / Fecha de recepción: 11-09-2020
Fecha de aceptación: 19-03-2021.

Resumen

El presente artículo es parte de los resultados de una investigación (exploratoria) de mi tesis doctoral y el propósito es mostrar y analizar por qué y cómo en el patriarcaldo-capitalista se destruye un viejo estereotipo de género (El que quiere casarse “para” casa / La que se casa, casa quiere), que si bien en el pasado ayudaba a las familias asegurarse de un techo propio, ahora con el cambio a una sociedad “hipermoderna”

de la mano con el capitalismo tardío, este fue extinguiéndose, provocando efectos contrarios a organizaciones sociales que buscan conformar nuevos hogares familiares. Como conclusión general sugiero a las instituciones atender la problemática de la vivienda pensando en la actual crisis de estereotipos de géneros que atraviesa la sociedad venezolana.

Palabras claves: estereotipo; género; vivienda; capitalismo-patriarcal; crisis de estereotipos de géneros

CELUI QUI VEUT SE MARIER «POUR» LA MAISON / CELUI QUI SE MARIE VEUT LA MAISON. UN STÉRÉOTYPE MOURANT

Résumé

Cet article fait partie des résultats d'une enquête (exploratoire) de ma thèse de doctorat et le but est de montrer et d'analyser pourquoi et comment dans le patriarcat-capitaliste est détruit un vieux stéréotype de genre (Celui qui veut se marier "pour" chez soi / « celle qui veut se marier, maison veut »), que si dans le passé cela aidait les familles à sécuriser leur propre toit, maintenant avec le passage à une société «hyper-moderne» main dans la main avec le capitalisme tardif, maintenant il s'éteint, provoquant des effets contraires à ceux des organisations sociales qui cherchent à former de nouvelles maisons familiales. En guise de conclusion générale, je suggère que les institutions s'attaquent au problème du logement, étant donnée la crise actuelle des stéréotypes de genre de la société vénézuélienne.

Mots clés: stéréotype ; genre ; logement ; capitalisme patriarcal et crise des stéréotypes de genre



QUEM QUER CASAR, ERGUE CASA / QUEM CASA QUER CASA. UM ESTEREÓTIPO AGONIZANTE

Resumo

O presente artigo é parte dos resultados de uma pesquisa exploratória associada à minha tese de doutorado. Seu propósito é o de evidenciar e analisar como e por que, no patriarcado capitalista, destrói-se um velho estereótipo de gênero ("quem casa quer casa") que, se bem no passado auxiliava as famílias a terem seu próprio teto, agora, com a transição rumo a uma sociedade "hipermoderna", parece extinguir-se. Esta transição desafia aquelas organizações sociais que estão em busca de novos lares familiares. A título de conclusão geral, sugiro que as instituições atendam a problemática da moradia levando em conta a crise dos estereótipos de gênero vivenciada pela sociedade venezuelana.

Palavras-chave: estereótipo; gênero; moradia; capitalismo patriarcal; crise dos estereótipos de gênero

HE WHO WANTS TO MARRY "FOR" A HOME / HE WHO MARRIES, WANTS A HOME. A DYING STEREOTYPE

Abstract

This article is part of the results of an (exploratory) research of my doctoral thesis and the purpose is to show and analyze why and how patriarchy-capitalist destroys an old gender stereotype (He who wants to marry "for" a home / She who marries, wants a house), that while in the past it helped families to secure a roof of their own, now with the change to a hypermodern society hand in hand with late capitalism, it was extinguished, causing effects contrary to organizations housing care that seeks to form new family homes. As a general conclusion I suggest that institutions address



the housing problem with the current crisis of gender stereotypes going through Venezuelan society.

Keywords: Stereotype; housing; patriarchal capitalism and crisis of gender stereotypes

*La que se va de la casa / Busque un marido / Y le pare una casa.
Decir popular*

INTRODUCCIÓN



El presente artículo es parte de los resultados de una investigación (exploratoria) de mi tesis doctoral¹ titulada “Antropología y Vivienda. Una aproximación a la crisis material, simbólica y de género en la ciudad de Barinas en la primera década del siglo XX”. Este estudio plantea la inconveniencia de una visión reduccionista de cómo las ciencias sociales han venido abordando la problemática de la vivienda (urbana) en Venezuela y también en todo el continente. Como es sabido, estas básicamente centran su atención en la carencia o insuficiencia de techo o *crisis material*, dejando de lado otras crisis no menos importante como la *crisis simbólica* (falta y falsa identidad entre los hogares y la casa) y la *crisis de género* (caducidad de viejos estereotipos y surgimientos de otros y nuevos vinculados con la vivienda). Haciendo honor a esta problemática nos proponemos en esta entrega mostrar y analizar por qué y cómo en

1 Ver: Francisco Hernández, “Antropología y Vivienda. Una aproximación a la crisis material, simbólica y de género en la ciudad de Barinas en la primera década del siglo XX” (tesis doctoral, Universidad de Los Andes, 2017).

el patriarcado-capitalista² se destruye un viejo estereotipo de género (El que quiere casarse “para” casa / La que se casa, casa quiere), que si bien en el pasado ayudaba a las familias asegurarse de un techo propio, ahora con el cambio a una sociedad hipermóderna de la mano con el capitalismo tardío, este ha ido poco a poco extinguiéndose, provocando efectos contrarios a organizaciones sociales que buscan conformar nuevos hogares familiares.

Por tratarse de una investigación enmarcada dentro del enfoque de la Antropología de la ciudad, tiene como escenario general al conjunto de la ciudad de Barinas, sin excluir sus conexiones con otras zonas geográficas de donde son nuestros sujetos de estudios. No obstante los escenarios principales donde realizamos esta investigación corresponde especialmente a tres comunidades: los asentamientos urbanos Renacer Bolivariano (RB), Brisas de Corozal (BC) y la urbanización Ciudad Tavacare (CT), tomando como sujeto de estudio la población migrante campesina-periurbana proveniente principalmente de los estados llaneros Apure, Barinas y de las regiones andinas (Mérida) y algunos poblados colombianos. Relativo a la cuestión metodológica asumimos la dialéctica-hermenéutica como método matriz, la etnografía (feminista) como metodología y como herramientas metodológicas a ciertos postulados y principios de la Investigación Acción Participante. Finalmente, a modo de sugerencia proponemos a las instituciones re-pensar la problemática de la vivienda tomando en cuenta la actual crisis de estereotipos de géneros que atraviesa la sociedad venezolana.

Cuentan nuestros/as informantes de las poblaciones de los llanos occidentales venezolanos (Barinas y Apure) que tiempos atrás las relaciones de



2 Ver: María Mies, Globalización de la economía y violencia contra la mujer. Gisac-ULA, revista Fermentum. Mérida-Venezuela, año 8, no. 23 (septiembre- diciembre 1998): 9-34.



tipo conyugal entre un hombre y una mujer estaban mediadas por la regla *El que quiere casarse “para” casa / La que se casa, casa quiere*, una ancestral costumbre (regla matrimonial, código moral o estereotipo) que obligaba al hombre buscarle casa a su pareja. No obstante, el cumplimiento (o moral práctica) de este código (o regla matrimonial) en la actualidad viene de más a menos. Si bien la mentalidad patriarcal tradicionalmente los presiona a casarse o unirse y tener hijos/as, la capitalista en estos tiempos no obliga estrictamente al hombre a “responderle” con un techo adecuado para la formación de ese nuevo hogar como era antes. He aquí una situación paradójica: luego que las mujeres son coaccionadas para que asuman el rol de madre con hijos/as y cabezas de familia, y el de pieza clave dentro del espacio de lo doméstico (no en balde, en el imaginario social: *la casa tiene rostro de mujer*), a estas, entonces, se les dificulta conseguir una vivienda y desempeñarse como “ama de la casa. Paradojas o contradicciones como estas son planteadas en este estudio socioantropológico; hacer caso omiso no ayuda a las instituciones oficiales intervenir con eficacia en la planificación de políticas públicas sobre el tema de la vivienda. De allí la importancia de una política educativa con perspectiva de género por rescatar o producir estereotipos propositivos, liberadores y solucionadores de problemas.

VIGENCIA Y CADUCIDAD DE LA VIEJA REGLA MATRIMONIAL

Antes de profundizar en el tema recalcamos una vez más que las sociedades o grupos sociales tratados en el presente estudio corresponden a organizaciones sociales de sujetos/as urbanizados/as que luchan en la actualidad por su techo, generalmente provenientes de pequeños poblados y del campo de los llanos venezolanos, y en ese sentido estos grupos guardan, como es ló-

gico, cierta identificación con su cultura ancestral patriarcal. Así es explicable que reivindiquen algunas costumbres, creencias, recuerdos de diversos mundos culturales; pues viven atrapados/as por la paradoja de habitar en la “civilización” o ciudad hipermoderna con habitares y costumbres propios de ese mundo ancestral, que entre otros calificativos se le tacha de “salvaje”.

No obstante, el tiempo no tiene compasión con el pasado, las reglas matrimoniales tradicionales que existían hace unos sesenta años. Hoy, al menos en la ciudad, no es un código de honor de género o un imperativo categórico que priva en la unión de las parejas. Una de estas reglas matrimoniales hecha costumbre o estereotipo, aún puede recogerse a través de relatos que conocimos en la niñez y/o contado por hombres y mujeres generalmente de la tercera edad o por personas que convivieron una vez en el campo.

“Jajaja... mi papa decía, si tú te casas te vas de la casa, tu marido que te pare una casa” (mujer, 54 años, entrevista semiestructurada, 28/08 y 08/09/2015). Era una regla que no estaba escrita en ningún documento legal, pero se respetaba.

Otro de estos personajes que en oportunidades merodean la plaza Bolívar de Barinas en horas de la mañana, nos comentaba que: “todavía por 1980 se escuchaba hablar aquí mismo en Barinas, a un pariente que estaba parando una casita (con materiales propios del entorno rural) allá en Puerto Nutrias porque tenía la intención de casarse” (hombre, 76 años, conversación espontánea, 23/10/2012).

Esta regla de género o código matrimonial era una costumbre que duró en estos pueblos llaneros hasta hace poco. “Desde pequeños (a partir de los 12 años) a los adolescentes y jóvenes se les enseñaba cómo hacer una casa con esa intención...”. Este relato ha sido corroborado por mi madre y mis tíos que aún viven y tienen alrededor de 70 a 80 años.



Mi tío Israel Abano, apodado “Cubiro”, solía decir que:

En el tiempo de antes [se refería a su tiempo de juventud, entre las décadas del cincuenta, sesenta y setenta del siglo XX, sobre todo en el campo donde aún vive], todo hombre que se considerase hombre tenía que pararle la casa a la (mujer) novia con quien se iba a casar, pues tenía que bregar [trabajar] duro, no como la gente del pueblo que son unos flojos. Mi papa y mi mama [sin acento ortográfico, tal como aparecen escritos, así se pronuncian en el llano apureño] nos decían que desde pequeño teníamos que empezar a ser unos hombrecitos. A los 16 años teníamos que ser unos hombres de jecho [completo]... bueno, eso quiere decir saber enlazar, ordeñar, jalar machete y parar una casa, y las hembras tenían que poder con un balde de agua y saber hacer un arroz sueltico para poder pensar en casarse (71 años, conversación espontánea, 12/09/2010).



He aquí según algunas vidas relatadas podemos observar ciertas prácticas de iniciación fundados en patrones de crianza de géneros patriarcales para encaminar a las/os jóvenes a la vida adulta a formar un buen hogar en los llanos venezolanos. Ahora bien ¿cuál es la trascendencia y el significado de esta costumbre o estereotipo de género? A nuestro juicio, puede tratarse de un fragmento o una unidad constitutiva de un mito antiguo en vía de extinción o transformación (en el campo y la ciudad), que buscaba darles respuestas de orden simbólica a las cuestiones fundamentales de la vida material de quienes vivían en esa época lejana, como el asunto: ¿dónde vivir? y ¿con quién vivir? Y si dicha costumbre no puede considerarse en la actualidad un mito propiamente dicho sino un estereotipo (creencia), al menos en un pasado no muy remoto (hablemos de dos siglos atrás), muy bien pudo serlo, pues si hace una cincuentena de años esta tradición era una especie de código de honor

para que los hombres pudieran emparejarse o unirse a una (o varias mujeres)³, como de hecho se acostumbraba, entonces no estamos muy lejos de lo que se conoce como mito⁴.

Todo mito, como se sabe, lleva implícito un mensaje o significado que transmiten las viejas generaciones a las nuevas. En ese sentido, al apreciar a través de los trozos de vidas antes relatados encontramos que los valores éticos morales relativos a las reglas matrimoniales de entonces se construían a partir de pares de oposición binaria (que jerarquiza, son opuestos y arbitrarios): hombre trabajador es igual a hombre “bueno” que levanta casa contra hombre flojo igual a hombre “malo”, que no tiene que ofrecer. En segundo lugar, observamos una política de alianzas para fortalecer la estructura del parentesco, buscando de este modo aumentar el número de mano de obra, un tanto escasa en esos medios y para esa época y, por otro lado, garantizar que la hija de los padres (o madre o padre individualmente) más adelante tenga estabilidad socioeconómica, o para decirlo en su propio lenguaje: *“para que más adelante no vaya a pasar trabajo”*. Esta realidad, sin embargo, se ha ido transformando a partir de la implantación del capitalismo tardío y el éxodo campesino al mundo urbano.

En la actualidad, esta antigua costumbre “hombres que responden con casa vs. mujeres que esperan hombre con casa”, ha dejado de tener vigencia. El olvido de esta regla abarca los dos géneros; esto es, ni los hombres responden con casa –a veces ni siquiera la ofrecen o prometen–, ni las mujeres la exigen.

3 “En el mundo rural de entonces era factible para un grupo de hombres con poder (en tierras y ganado), tener varias mujeres con sus respectivas viviendas y familias” (hombre, 71 años, 12/09/2010).

4 Ver: Claude Lévi-Strauss, *Mito y significado* (Buenos Aires, Argentina: Alianza Editorial).



Aunque es bueno subrayar, en nuestro trabajo de campo encontramos a algunas mujeres que aún le exigen a su novio previamente una casa como condición a irse a vivir junto con él; pero atención, esta no es la regla. A continuación transcribimos e interpretamos algunas entrevistas/testimonios:



...Antecito de meterme a vivir con Octavio vivía en un rancho, después él me llevó a vivir a la casa de los suegros provisionalmente allá en la Federación (barrio fundado en la segunda ola de ocupación). Yo le pedí casa, pero como él no tenía paradero, se le pasaba trabajando en esos pueblos y después pasamos a un rancho en El Molino. Y después le picó la pata y vendió el rancho para irse donde el papá que estaba enfermo porque la mujer se le había ido y yo tuve que irme a atenderlo hasta que murió. *Antonces* se apareció la mujer del difunto a reclamar la casa y yo tuve que irme sola para Punta Gorda, y allá invadí y no me quedé mucho tiempo porque cuando caían esos chaparrazos de agua eso se anegaba y ni siquiera uno podía salir del rancho. Allí vendí el rancho, recogí los materiales con que había para el rancho y me los traje a Renacer donde me quedé definitivamente (mujer, RB, 70 años, entrevista semiestructurada, del 05 al 15/08/2015).

...Bueno, yo a mi hija que tiene 14 años le digo, le aconsejo lo que ocurre con los hombres de hoy, lo que pasa es que las muchachas a esa edad tienen su noviecito, tienen relaciones, no se cuidan y traen un niño igual que ellas y ahí comienza el problema (adolescente/mujeres-madres sin casa), en el mundo en lo que más se ve eso, ellas no piensan con la cabeza, sino con otra cosa (hace gesto con la mano tratando de identificar a la vagina)... jajajaja (mujer RB, 32 años, entrevista en profundidad, 09/10/2015).

...Nosotros éramos novios y después mis padres me dijeron que me la llevara para la casa, ahí vivimos un tiempo con ellos, pero queríamos un espacio para nosotros para estar más cómodos, de ahí alquilamos una casita cerca de la de mi

papá y nos fuimos, pero eso de vivir alquilado era una renta hasta que supe de que estaban invadiendo para acá y me vine (hombre de BC, 45 años, entrevista semiestructurada, 29/09/2015).

Otra opinión en esta misma dirección: “antes de salirme el apartamento ya yo tenía el niño y vivíamos arrimados, por eso hicimos todas las diligencias para conseguir el apartamento” (mujer de CT, 35 años, entrevista semiestructurada, 29/09/2015).

Todos estos relatos aportan elementos suficientes para afirmar que el olvido o la renuncia a mantener la regla patriarcal que obligaba al novio “parar” (entiéndase levantar o construir) primero la casa para luego “llevarse” la novia, explica en buena medida que hoy veamos a las nuevas generaciones preocupadas por resolver dónde y cómo vivir. El hecho que ambos, ni mujeres ni hombres, no piensen seriamente en vivienda antes de formar el hogar (las primeras por no exigir y los segundos por no ofrecer) sus vidas transcurre en general, tras una parcela y de un trabajo informal para sobrevivir, convirtiéndose en población sobrante, semi-errante, es decir, rendida, sin vivienda adecuada o a merced de la explotación capitalista.



¿POR QUÉ Y CÓMO OCURRE LA EXTINCIÓN DEL ESTEREOTIPO?

Una vez mostrado a través de relatos la crisis de la vieja regla matrimonial en tiempos modernos: El que quiere casarse “para” casa / La que se casa, casa quiere, pasamos al momento de explicar por qué y cómo ocurre este fenómeno.



En primer lugar asumimos el conocido principio sociológico que considera las sociedades cambiantes con la historia y nunca estáticas. Como se sabe las transformaciones sociales ocurridas a partir de la década de los ochenta con la inauguración del capitalismo tardío fueron impresionantes. En la zona donde desarrollamos esta investigación encontramos que generalmente las familias y comunidades abordadas en el estudio ya no albergan costumbres – propias de las zonas rurales y no urbanas– que fueron heredadas de los modos de vidas tradicionales, ya que las mismas están pasando a la historia como simples leyendas. Las nuevas relaciones capitalistas que se imponen en la ciudad destruyen la invariabilidad estructural de ciertos estereotipos, costumbres o mitos que antiguamente tuvieron mucho arraigo y que, en general, resolvía, en este caso, la vivienda con los materiales autóctonos. Esta realidad, se transforma puesto las nuevas relaciones sociales de producción convierte a la vivienda (urbana) en una mercancía, al mismo tiempo que fue cambiando el patrón constructivo de las mismas, que en general el hombre ya no puede garantizar o cumplir su rol de proveedor de vivienda a su pareja prometida. Es decir, si antes de la década de los ochenta del siglo XX los/as pobladores/as de aldeas y pequeñas ciudades construían sus casas con los materiales que antes generosamente donaba la naturaleza, ahora en estos tiempos las ciudades medianas, como la ciudad de Barinas, la industria constructiva funciona diferente a la etnoarquitectura (entiéndase construcción popular de vivienda), pues las constructoras capitalistas entienden que habrá mayor rentabilidad a partir de enormes inversiones en costosos materiales de construcción de tipo convencionales (bloque, cabilla y cemento).

No obstante, este progreso urbano parece chocar con las culturas ancestrales al no garantizar la reproducción de reglas matrimoniales claves para

la solución habitacional de las familias. En efecto, la nueva vivienda urbana resulta muchas veces inalcanzable para la mayoría de hombres campesinos migrantes con deseos de formar familia, en ese sentido las expectativas de lo que la sociedad espera/ba de él (como pareja y como padre “responsable”) difícilmente pueden ser cumplidas. El tiempo histórico y el cambio del medio rural y pueblerino al urbano niegan las condiciones etnoculturales que antes mantenía un equilibrio entre la organización familiar y el espacio.

En segundo lugar y desde una posición socioantropológica (no etnologista) entendemos perfectamente que no podemos añorar un pasado que no volverá. Una vez que la población rural migra del campo a la ciudad nos sumergimos en el mundo donde todo tiene un valor de cambio y nos convierte en consumidores/as (desde ese momento hay que comprar desde los alimentos que antes lo producía hasta ocupar una parcela con todo lo que ello significa y los mínimos materiales de construcción para la vivienda) haciendo más difícil su existencia y la de su familia rural, campesina-pueblerina migrante. De esta forma nos explicamos cómo el mundo capitalista provoca cambios en los estereotipos de la masculinidad tradicional al liberar al hombre del “corsé” patriarcal de proveedor de vivienda como en los tiempos precedentes al capitalismo tardío.



CONCLUSIONES IN-CONCLUSAS

Se concluye: *uno*, no todos los estereotipos nacidos en sociedades-culturas patriarcales son universalmente del todo negativos, causantes de problemas y desigualdades sociales; la historia muestra casos en que algunos de ellos, en parte, pueden ser constitutivos para re-crear una ética para un buen

vivir. Uno de estos estereotipos es el que recogemos y analizamos en este trabajo (*El que quiere casarse “para” casa / La que se casa, casa quiere*). No existen números exactos de cuántos hogares no tienen casa propia (viven arrimados o pagando alquiler) porque su marido no ha querido ni podido *parársela*; y tampoco conocemos con exactitud cuántas mujeres y madres solteras desean casarse, y no lo hacen porque su prometido o marido (soltero y/o casado) no quiere o no puede construirle techo. Así mismo también importa destacar la existencia de un número importante de hogares que hoy tienen casa porque han sido consecuentes con la vieja tradición: “El que quiere casarse «para» casa / La que se casa, casa quiere”.



Dos: resultante de la investigación exploratoria sobre la extinción del referido antiguo estereotipo o código moral, la problemática habitacional, a nuestro juicio, no se resuelve por la vía vivendista (construcción masiva de soluciones habitacionales); antes bien la empeora, a nuestro juicio, porque se podría estar premiando o exonerando de culpa a cantidades de padres irresponsables. Como es sabido muchos hombres en los llanos venezolanos, que solo les cabe la denominación de *padrote*, a sabiendas de no poseer los recursos para *pararle casa* a su prometida o novia, deciden traer al mundo a nuevos seres que más adelante no van a poder pararle o tener techo propio. Así, debe atenderse, a largo plazo, las causas y consecuencias que genera la crisis de estereotipos de género en estas sociedades. Son muy pocos los estudios de esta naturaleza en las academias del país debido a la falta de una concepción antipatriarcal y anticapitalista en la esfera del Estado nacional, y por ende en los planes y política de vivienda.

Y tres, a corto y mediano plazo una acertada política de vivienda pasa por la reconstitución de una subjetividad colectiva o ética liberadora que pugne

por la emergencia de estereotipos (buenos) y obligue a los hombres a responder con casa a la hora de pactar un acuerdo conyugal con su pareja y aconseje a las mujeres a “no irse de bruces”, o “desbocarse” como dice el refrán coloquial muy difundido entre los/as jóvenes en esta sociedad capitalista neoliberal del “todo vale”. Aún corremos con suerte de reconstituir dicha subjetividad colectiva o ética liberadora, puesto que aún pesa en la conciencia colectiva sabidurías populares en clave de refranes, coplas y decires, a saber:

“La que se va de la casa / Busque un marido / Y le pare una casa”.

Así existen muchos más de estos que seguramente existen y que debemos rescatar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hernández, Francisco. “Antropología y Vivienda. Una aproximación a la crisis (material, simbólica y de género) de la vivienda en la ciudad de Barinas en la primera década del siglo XXI”. Tesis doctoral. Universidad de los Andes, 2017.
- Lévi-Strauss, Claude. *Mito y significado*. Buenos Aires, Argentina: Alianza Editorial, 1986.
- Mies, María. “Globalización de la economía y violencia contra la mujer. Gisac-ULA.” *Revista Fermentum*, no. 23 (septiembre- diciembre 1998): 9-34.







TEORÍAS EDUCATIVAS EMERGENTES DESDE EL SABER HACER WAYUU. RELACIÓN HUMANO-NATURALEZA

FERNÁNDEZ SOTO, ZAIDY

Licenciatura en Antropología Social y Cultural – Maestría en Antropología
Departamento de Ciencias Humanas, Facultad Experimental de Ciencias
Universidad del Zulia
Zulia, Venezuela

Correo electrónico: zaidyfer21@gmail.com

Fecha de envío: 26-07-2020 / Fecha de recepción: 28-07-2020

Fecha de aceptación: 07-12-2020.

Resumen

Para develar las teorías educativas emergentes en los procesos de producción, transmisión y adquisición del saber/hacer en la relación humano-naturaleza que tienen las personas de las comunidades wayuu Wayuuma'ana y Kasuusain, localizadas en la



parroquia Monseñor Marco Sergio Godoy, municipio Mara, estado Zulia, Venezuela. Con una concepción epistemológica vivencialista-interpretativista, la etnografía como método y con planteamientos teóricos referidos a las concepciones educativas desde una perspectiva antropológica. Se describe la realidad humano-naturaleza y evidencia una concepción y práctica de la estructura-caracterización del conocimiento en la cual sujeto-objeto constituyen una entidad de existencia, desaparece la dualidad percibir-razonar para constituirse en una unidad que se ha denominado kataao'u-eewaa, requiriendo plantearse una nueva forma de pensar y mirar la construcción del currículo.

Palabras Clave: teorías educativas emergentes; producción de conocimiento; wayuu; relación humano-naturaleza



LES THÉORIES ÉDUCATIVES ÉMERGENTES DU SAVOIR-FAIRE WAYUU DANS LA RELATION HOMME-NATURE

Résumé

Le but de cette recherche était de dévoiler les théories éducatives émergentes dans les processus de production, de transmission et d'acquisition de savoir / faire dans la relation homme-nature que les membres des communautés Wayuu Wayuuma'ana et Kasuusain ont, situés dans le Mgr Marco Sergio paroisse Godoy, municipalité de Mara, État de Zulia, Venezuela. Avec une conception épistémologique expérientielle-interpretative et des choix méthodologiques associés à l'ethnographie en tant que centre d'intérêt, méthode et produit de recherche; l'observation participante et les entretiens ont été utilisés comme techniques privilégiées. Les approches faisant référence aux conceptions éducatives d'un point de vue anthropologique et sa dimension sociopolitique sont supposées comme des théories d'entrée. Il s'agit donc d'obtenir en conséquence une description de la réalité humaine - la nature présente dans ces com-

munautés ; De même, il a été mis en évidence qu'une structure - caractérisation de la connaissance différente de celle établie dans les théories d'entrée est conçue et pratiquée, dans laquelle le sujet - objet constitue une entité d'existence qui pourrait être considérée comme la personne, la dualité du percevoir – raisonner disparaît, pour devenir une unité appelée kataa o'u - eewaa, ce qui oblige à réfléchir à une nouvelle façon de penser et à se pencher sur la construction du curriculum.

Mots-clés: anthropologie de l'éducation; production de connaissances; wayuu; relation avec la nature humaine.

TEORIAS EDUCACIONAIS EMERGENTES DO SABER-FAZER WAYUU NA RELAÇÃO HUMANO-NATUREZA

Resumo

Esta pesquisa teve como propósito desvelar as teorias educativas emergentes nos processos de produção, transmissão e aquisição do saber-fazer na relação humano-natureza cultivados pelos membros das comunidades wayuu wayuuma'ana e kasuusain, localizadas na paróquia Monsenhor Marco Sergio Godoy, Município de Mara, estado Zulia, Venezuela. Adotando uma concepção epistemológica vivencialista-interpretativista e escolhas metodológicas associadas à etnografia, encarada enquanto enfoque, método e produto de pesquisa, empregou-se a observação participante e as entrevistas como técnicas privilegiadas. Como ponto de partida teórico, recorre-se a certas perspectivas antropológicas em torno das concepções sócio-educativas, com ênfase em sua dimensão sócio-política. Como resultado, obtém-se uma descrição da realidade humano-natureza desenvolvida nas comunidades sob análise. Ademais, evidencia-se a existência da concepção e da prática de uma estrutura da qual emerge uma caracterização do conhecimento que difere daquela estabelecida pelo marco teórico de referência. Em dita estrutura, sujeito e objeto constituem uma entidade de exis-



tência que poderia ser considerada como pessoa. Desaparece, então, a dualidade perceber/raciocinar que, por sua vez, constitui-se numa unidade denominada kataa o'u – eewaa. Estas coordenadas etnográficas apontam para a necessidade de desenvolver uma nova forma de pensar e abordar a construção do currículo.

Palavras-chave: antropologia da educação; produção de conhecimento; wayuu; relação humano-natureza

EMERGING EDUCATIONAL THEORIES FROM WAYUU WAYS OF KNOWING/DOING IN THE HUMAN-NATURE RELATIONSHIP

Abstract



The purpose of this research was to reveal emerging educational theories about processes of production, transmission, and acquisition of ways of knowing/doing in human-nature relationship that have members of the Wayuu Wayuuma'ana and Kasuu-sain communities. These communities are located in Monsignor Marco Sergio Godoy, Mara Municipality, Zulia State, Venezuela. Based in an experientialist-interpretative epistemology, and methodological approaches associated with ethnographic methods and research products, Participant-observation and interviews were used as privileged techniques. Initial theories are based in anthropological perspectives on educational processes, in particular in their socio-political dimension. Research resulted in a description of the human-nature reality present in these communities; it further evidenced how a structure and characterization of knowledge different from that established in initial theories, is conceived and practiced in which subject-object constitute an entity of existence that could be considered the person, and the duality of perception-reason disappears, becoming a unit that has been called kataa o'u – eewaa. These findings make it necessary to consider a new way of thinking about and looking at the construction of curriculum.

Key Words: Anthropology of education; knowledge production; wayuu; human-nature relationship

INTRODUCCIÓN

Conocer, aprehender, enseñar, transmitir, en el sentido antropológico del término, que implica heredar de una generación a otra los avances construidos en colectivo, es la cualidad principal de la condición humana, es realmente lo que nos diferencia de cualquier otra especie viva. Este documento reporta el proceso y los resultados de la investigación denominada: “Teorías Educativas Emergentes desde el Hacer Saber Wayuu. Relación Humano-Naturaleza”.

El proceso de investigación que se desarrolló implicó la participación en/con las y los miembros de dos comunidades indígenas wayuu, Wayuuma’ana y Kasuusain, parroquia Monseñor Marco Sergio Godoy, municipio Mara, estado Zulia, Venezuela, ubicadas en las márgenes norte del río Socuy. Quienes residen actualmente, y/o sus progenitores, habitaban este espacio geográfico desde su infancia trabajando como personal en las haciendas, sin embargo, a finales de los años setenta y principio de los ochenta del siglo XX, respaldados por la llamada “Comisión 350”, instancia encargada de los asuntos de tierras en el estado Zulia, organizados en sindicatos tomaron y dividieron en parcelas las haciendas en las que trabajaban, pasaron a ser las personas propietarias de las tierras y a trabajar de manera independiente en ellas, dedicándose especialmente a la agricultura y cría de ganado.

Siendo este espacio rico en carbón mineral, dado que cerca de él se encuentran minas activas de carbón y que el modelo productivo venezolano es principalmente minero, hacia el año 2005 se dio la presencia de operadores



de compañías carboníferas con la intención de comenzar a hacer las explotaciones que conllevarían a la apertura de nuevas minas. Este evento desató una serie de reacciones entre la población de las comunidades, mientras algunas personas vendieron sus parcelas y se fueron, otras se quedaron. Quienes decidieron quedarse se vieron en la necesidad de dar respuesta a esta nueva realidad y así lo hicieron. Entre las alternativas y respuestas desarrolladas se encuentra la conformación de una organización llamada Maikiraalasalii (“los que no se venden”), desde esta organización decidieron no dar paso a ningún representante de las compañías mineras hacia sus territorios, impidiendo el desarrollo de las actividades de exploración.



Las parcelas individuales se asociaron espacial y políticamente para convertirse en comunidades al estilo de residencia wayuu, esta dinámica iniciada por el territorio implicó también nuevas formas de relacionarse entre ellos, con personas externas a las comunidades y con entes gubernamentales. Desde estas dinámicas se han desarrollado diferentes proyectos, articulados a partir de la “Creación y desarrollo de un centro político organizativo autonómico denominado Organización Indígena Wayuu Maikiraalasalii”, a través de la cual han gestionado la creación de otras organizaciones comunitarias que les ha permitido obtener financiamiento por parte de entes gubernamentales, particulares y/o internacionales, para proyectos educativos, socio-productivos y culturales, todos estos tiene el objetivo de dar continuidad a sus saberes/haceres.

De manera que a principios de este siglo XXI, la cotidianidad propia de trabajadores y trabajadoras independientes se vio “trastocada” o entrecruzada con un proceso continuo de producción e innovación del saber/hacer relacionado con la intención de conservar y vivir dignamente en los espacios que ha-

bían heredado, acompañados de personas aliadas permanentes, intermitentes o fugaces.

Las dinámicas desarrolladas desde 2005 entre la población de estas comunidades responden a un proceso de construcción de saber/hacer en el cual se conjuga la herencia ancestral wayuu, las vivencias que como personas empleadas de las haciendas tuvieron en por lo menos las dos últimas generaciones, además de la necesidad de dar respuesta a proyectos nacionales que amenazan/ban con dejarlos sin las tierras en las cuales han vivido y se han reproducido biológica y culturalmente.

El propósito de esta investigación es develar las teorías educativas emergentes en los procesos de producción, transmisión y adquisición del saber/hacer en la relación humano-naturaleza que tienen las personas de las comunidades wayuu. Para lo cual se plantean como etapas necesarias:

- a) Reconocer agentes productores y objetos del conocimiento en la relación humano-naturaleza en la cultura wayuu.
- b) Interpretar los estilos de interrelación entre sujeto y objeto en la producción del conocimiento en la relación humano-naturaleza en la cultura wayuu.
- c) Comprender los componentes del contexto y los procesos de organización para la producción y socialización del conocimiento en la relación humano-naturaleza en la cultura wayuu.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como teorías de entrada, se consideran postulados surgidos desde la educación y de la antropología como disciplinas y como ciencias. Para ello se



construyeron interrogantes que permiten conjugar dichos planteamientos, a saber:

¿Cómo y por qué cambian las culturas y las sociedades? Respuesta necesaria para comprender e interpretar el contexto de relaciones interétnicas en condiciones de simetría que enfrenta la población de las comunidades. En este caso se consideran principalmente los aportes realizados por Bonfil Batalla (1989) en su teoría del control cultural, en la cual caracteriza las relaciones intraétnicas e interétnicas como fuentes del cambio cultural, así mismo, propone la noción de cultura etnográfica, señalando los ámbitos y los procesos de negociación (imposición, supresión y enajenación; resistencia, apropiación e innovación) que le dan movilidad a la misma.

¿Las relaciones de poder o la legitimidad de las decisiones? Considerando postulados referidos al poder, como elemento de control interno y externo en las sociedades, a partir de los planteamientos realizados por Balandier (1976) y las relaciones entre poder y saber (Foucault 1979, en Ball 1994). De manera que sea posible establecer la relación entre los conflictos culturales, el surgimiento de nuevos espacios y fuentes de saber y poder en la realidad de estas comunidades.

¿Qué se ha dicho sobre cómo se aprehende? Se define, caracteriza y configuran postulados teóricos sobre los sistemas de producción, transmisión y adquisición del saber-hacer (SPTASH), con el fin de explicar estos procesos más allá de la educación formal (Fernández Soto 2003, 2012, 2017; Fernández, Leal, Alarcón y Romero 2004). Ahora bien, en este contexto de los SPTASH como un sistema cultural total, diferentes autores han clasificado o agrupado el saber/hacer respondiendo a distintos criterios, particularmente consideramos que los grupos culturales producen saber/hacer partiendo de tres interrelaciones



básicas: (a) Humano-Naturaleza; (b) Humano-Humano; y (c) Humano-Deidades (mundo espiritual). Así como las interrelaciones existentes entre estos tres ámbitos generales, a lo cual podríamos denominar cosmogonía en tanto esta puede ser interpretada como la explicación general de la existencia. Se consideran también los aporte de Albó (2003) y Amodio (2006), en relación con los tipos de saberes/haceres.

La escuela... ¿imposición o negociación? Aun cuando la presente investigación aborda procesos educativos no formales, es importante establecer algunas consideración referidas al papel que han jugado los sistemas educativos formales, la escuela, en los pueblos indígenas, en tanto esto nos permitirá establecer referentes históricos sobre las dimensiones que han asumido a lo largo de la historia las relaciones de orden educativo, así como establecer diferencias en las perspectivas entre lo que se ha denominado lo formal y lo informal, tomando en consideración que en los contactos culturales asimétricos, las sociedades dominantes tienden a desarrollar mecanismos que le permitan, a pesar del dominio e imposición, mantener su esencia como grupo cultural diferente del “otro”. El alcance y efectividad de estos mecanismos de negociación son más determinantes para la existencia de una matriz cultural y la permanencia del grupo que el grado de imposición por parte de la cultura dominante. Para ello se consideran aspectos históricos y teóricos, planteados por Duchet (1984), Amodio (1988), Torres (1994), Juliano (1993), entre otros.

¿Cuál es la dimensión socio-política de la enseñanza-aprendizaje? Partiendo de la afirmación realizada por Walsh (2013, 29), referido a que “Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción”, se profundiza la dimensión político social de los procesos de



producción, transmisión y adquisición del saber-hacer y se devela la lucha de poder que implica el control sobre estos procesos. Esta perspectiva se conjuga con los señalamientos realizados por De Sousa Santos (2011, 22-24) referidos a los modos de producción de ausencia o no existencia, a saber: la ignorancia, el atraso, la inferioridad, lo local o particular y la improductividad o esterilidad, modos que están sustentados principalmente en el paradigma de la monocultura eurocéntrica.

Finalmente, desde la fundamentación teórica, se aborda: la dialogicidad, esencia de la educación o ¿cómo ser personas? Se conjugan los planteamientos de Freire (1972) con los planteamientos de diferentes representantes de la antropología (Mauss 1979; Leenhardt 1947), de manera que se postula que ser persona es ocupar un lugar, poder participar de un mundo social construido simbólicamente, participar implica entonces ser reconocido y reconocer a los otros. En este sentido, los procesos educativos, la enseñanza-aprendizaje solo es posible y auténtica cuando se da entre personas en el sentido antropológico del término, siendo estas las características-cualidades fundamentales que debe tener la relación entre las personas involucradas en el hecho pedagógico.



FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

El enfoque epistemológico seleccionado es el vivencialista-interpretativista (Padrón 2015), en tanto se plantea la realidad como construcción social a la cual se accede con procedimientos de trabajo de campo significativos, lo que nos ubica hacia el extremo idealista en la línea de la relación objeto-sujeto de investigación (variable ontológica). Se asume que la producción del conocimiento ocurrirá a partir de la interpretación argumentada y razonada, por

tanto se ubica hacia el extremo racionalista en la línea de origen del conocimiento (variable gnoseológica). El proceso/resultado se desarrolla a partir de la vivencia-sistematización de la “información socializada/mundo simbólico construido” (variable ética: colectivista).

Las concepciones y acciones metodológicas están guiadas por la etnografía, como perspectiva-enfoque, como método y como producto. Para ello se consideran los postulados de Geertz (2003) referidos a la etnografía como descripción densa; de Guber (2001), Díaz de Rada (2007), Fernández Soto (2015), entre otros, sobre el trabajo de campo, la observación participante y la entrevista etnográfica.

En la recolección de los datos, se consideraron como actores claves:

- a) Principales líderes de la organización Maikiraalasalii, quienes se encuentran en “primera fila” ante las dinámicas de producción o innovación de los saberes/haceres propios de las comunidades (dos hombres y una mujer).
- b) Dos grupos familiares: en cuyo caso existen adultos e infantes participantes de las dinámicas comunitarias (progenitores con sus hijos e hijas).
- c) Un grupo familiar monoparental: en este caso un abuelo con sus nietos y nietas, en tanto representa un contexto familiar diferente.
- d) Aliados externos con permanencia constante desde el surgimiento de la organización Maikiraalasalii: en tanto representan una vertiente sociocultural diferente a la wayuu, pero participan activamente en las dinámicas cotidianas.



Finalmente, en relación con el análisis se desarrolló un primer nivel de análisis, en el cual se presentó una descripción-caracterización del territorio Maikiraalasalii y de las dinámicas y procesos que en él ocurren; lugar material y espiritual en el cual se produce y reproduce la vida de la población de las comunidades wayuuma'ana y kasuusai, lugar en el cual se aprende-enseña la relación humano-naturaleza, contexto de cambio y control del saber-hacer, espacio de saber y poder; estructurado a partir del establecimiento de las características naturales, sociales, culturales y productivas, incorporando las dinámicas sociales (construcciones, relaciones económicas, políticas) y las dinámicas culturales (religiosas e ideológicas internas y externas) que están presentes en esta área y que son destacadas por las personas que habitan en las comunidades.



Posteriormente se presentó la reconstrucción-interpretación de los datos significativos obtenidos a través de las entrevistas, esta constituye la fase de “sacar” los aprendizajes obtenidos, los aportes, las miradas que la investigadora construye como cristalización de todo el proceso de investigación. Estructurado en tres secciones: transcripción de las entrevistas centrales, como una acción para incrementar la fiabilidad y validez de la investigación, objetivando parte de la consistencia interna y externa. Posteriormente, se organizan los hallazgos-construcciones a partir de los propósitos de la investigación, extrayendo de las entrevistas las afirmaciones relevantes asociadas a cada criterio de producción del conocimiento. Y finalmente, para superar el fraccionamiento propio de la concepción occidental, se conjugan estos criterios a partir de un modelo englobante de currículo, en el cual se develan las teorías educativas emergentes en los procesos de producción, transmisión y adquisición del saber/hacer en la relación humano-naturaleza que tienen las personas que habi-

tan en las comunidades wayuu Wayuuma’ana y Kasuusain, parroquia Monseñor Marco Sergio Godoy, municipio Mara, estado Zulia, Venezuela.

RESULTADOS O DERIVACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Estos se desarrollan inicialmente a partir de los propósitos de investigación:

1) Reconocer agentes productores y objetos del conocimiento en la relación humano-naturaleza en la cultura wayuu.

Entre las cualidades atribuidas a agentes productores y objetos del conocimiento, destacamos:



CUADRO 1. CUALIDADES Y AFIRMACIONES RELEVANTES
SOBRE SUJETOS-OBJETOS (DEL SABER-HACER)

| Actor clave | Cualidades |
|--------------------------|--|
| Líder de la organización | <p>Sujetos definidos a partir de su ubicación-uso del espacio natural:</p> <ul style="list-style-type: none">a) <i>En la orilla del río Socuy.</i>b) <i>Entraron aquí.</i>c) <i>Como llegamos aquí.</i>d) <i>Vivimos del agua pues, vivimos de nuestra tierra.</i> <p>Sujetos como colectivo: familiar (generaciones pasadas, presentes y futuras) y de alianzas. “un... un indígena sin territorio, sin agua, sin la cultura, somos unos indios muertos”. Agente existe en relación con el objeto.</p> <p>“La tierra de nosotros no tiene precio y es color de nosotros, decimos nuestra madre porque aquí nos sustentamos, nos vemos...”.</p> <p>El objeto comparte origen con el sujeto. Tierra-Madre que da sustento.</p> |

| | |
|----------------------------------|--|
| Grupo familiar (mujer) | <p>Sujetos definidos a partir de su ubicación-uso del espacio natural.</p> <p>a) <i>Nacieron aquí.</i> b) <i>Verlo y lidiarlo.</i></p> <p>Sujetos como colectivo: familiar (generaciones pasadas, presentes y futuras) y de alianzas. “...los cultivos que se hacen aquí, aquí se cultiva la yuca, los plátanos, aquí está uno no tiene que comprar, salir allá afuera a comprar... ni el agua... que se nos fue el agua, nosotros estamos tranquilos aquí, estamos feliz, las niñas están felices aquí, no aquí no hay gentes malas como hay allá afuera, que llegan por los niños, las niñas ya, aquí la cultura del wayuu es dándole enseñanza a las niñas, a tejer chinchorros, a hacer mochilas, si tenemos chivos, a ir a pastorear los chivos, esa es la enseñanza de los hijos de uno, aquí donde estamos nosotros, por eso es que decimo que donde estamos nosotros es una vía quieta”. Son objetos las actividades productivas: lo que da sustento, felicidad, tranquilidad, lo que se enseña a los hijos.</p> |
| Familia monoparental (hombre) | <p>Sujetos como colectivo: aprender con las alianzas.</p> <p>“Entonces a ustedes también enseñar a mí también de palabras ustedes”. “Yo estoy prentiendo ¿no? Así como estoy viejo, como hacía este cotiza yo aprendió este cotiza todo”.</p> |



Encontramos que agentes productores y objetos del conocimiento no son percibidos como separados, sino que se definen-construyen en la interrelación, la naturaleza (objeto) es en diferentes formas considerada también agente productor (sujeto) en tanto comparte origen con las personas wayuu, es aliado/a, es sustento que permite la existencia a través del saber hacer. Las personas wayuu (sus saberes-haceres, su herencia) son entonces consideradas objetos de conocimiento, en tanto así como hay una escuela para personas hay una escuela para saberes, como lo expresan en algunos de sus testimonios: “es la escuela autónoma para la autonomía yalayalama’ana, estoy coordinando la parte que tiene que ver con los adultos... ya, la escuela está dividida en tres partes que es yalayalama’ana para niños,

yalayalama'ana para adultos y yalayalama'ana de saberes" (wayuu aliado externo, entrevista realizada en 2015).

Así mismo, encontramos que la concepción sobre lo que es "agente" productor no es individual sino colectivo, colectivo familiar y/o colectivo de alianzas, las familias perpetúan la herencia, la continuidad de agente productor y de objeto, mientras que la existencia de las personas aliadas tiende a ser el motivo de nuevos saberes-haceres, una parte de esta idea se resume en los planteamiento realizados por uno de los líderes de la organización al señalar:

como han venido, como lo han visto, como lo han vivido junto con nosotros también todos aquellos compañeros que se ha dado la tarea con nosotros aquí a sumarse y... aquí pues compartir con ellos igual que ellos con nosotros también le damos alguno de nuestra experiencia y ellos nos dan los saberes de ellos también que nosotros lo compartimos con ello que nosotros cada día estamos aprendiendo más y esto es lo que queremos nosotros para nuestra comunidad para nuestro futuro porque en verdad que si vamos a salvar la tierra como dice nuestro presidente hay que salvarla pues (líder de la organización Maikiraalasalii, entrevista realizada en 2015).



Saber-hacer es siempre producto de la acción sobre el espacio-tiempo, del estar y el lidiar. El tiempo es elemento fundamental, es un proceso, no solo porque pasa de una generación a otra, sino porque el tiempo, las circunstancias, dirán lo que es necesario ir aprendiendo. La producción, la subsistencia como objeto del conocimiento, constituye uno de los ejes articuladores de los saberes-haceres que se aprenden-enseñan.

1. Interpretar los estilos de interrelación entre sujeto y objeto en la producción del conocimiento en la relación humano-naturaleza en la cultura wayuu.

Luego de haber evidenciado que agente y objeto de conocimiento no se perciben como separados, la tendencia común está asociada a la existencia-vivencia, a la horizontalidad, al trabajo y beneficio colectivo. Implica reflexión y acción, es decir, praxis en los términos planteados por Freire, la aprensión y transformación del mundo en simultáneo. Agente-sujeto y objeto-sujeto existen o se interrelacionan con motivo de la necesidad de saber algo para vivir en colectivo y en diversidad. Además, se requiere compromiso, pensamiento y corazón, de esta manera la interacción es razón y emoción.



CUADRO 2. CUALIDADES Y AFIRMACIONES RELEVANTES SOBRE ESTILOS DE INTERRELACIÓN ENTRE EL SUJETO Y EL OBJETO (DEL SABER-HACER)

| Actor clave | Cualidades |
|-------------------------------|---|
| Líder de la organización | <p><i>“...empezamos a pensar y analizar todo, todo esto pues... Porque esto era como otra Guajira para nosotros aquí, el ambiente, tenemos los ríos, tenemos los bosques, tenemos la fauna, tenemos todo pues. Entonces nosotros empezamos a pen... a analizar que... antiguamente cuando empezaron a trabajar mucho de los abuelos, los tíos... Explotaban mucho bosque pues. Entonces nosotros cambiamos de sistema pues porque ya... fue... fuimos entrando, fuimos teniendo alianza, aliados, amigos, amistades con todo. Entonces nosotros... Eeh... nos dio tanta la importancia de cuidar los bosques, cuidar los monos, cuidar los guacamayos, los loros por eso que vemos... esto, es otro... otra Guajira para nosotros. Pero bueno, aquí estamos y lo queremos”.</i></p> <p><i>“Ver lo que hay, comparar, el allá y el aquí, Valorar el aquí”. (Reflexión-acción)</i></p> <p><i>Las y los aliados como agentes importantes para transformar el saber-hacer. (Diálogo).</i></p> <p><i>No tener miedo, compartir. La interrelación como compartir, vivir, experimentar. (Diálogo-ejemplo).</i></p> <p><i>Cualidades del que enseña: no corromperse, tenerlo dentro (pensamiento-corazón). Aprender por el camino, todos llegan a ser sabios.</i></p> <p><i>“... y nuestra dignidad siempre hay que tenerlo mantenido no corrompernos desde nuestro hogar sino que tenemos que estar firmes, pendiente en todo lo que pasa porque nosotros somos como profesores, maestros porque no somos licenciados pero lo tenemos dentro de nuestro pensamiento y dentro de nuestro corazón y bueno... Una parte que también esto hay que difundirlo ir aprendiendo todo por el camino, todo vamos sabiendo pues, todos no salimos sabios no... No nacimos sabios pero si vamos a ir en ese método que llevamos pues”.</i></p> |
| Familia monoparental (hombre) | <p><i>Dialogo-interrelación generacional. La presencia-el ejemplo.</i></p> <p><i>“Bueno, enseña. Hay que enseñar entonces para la nieta acá, bueno, dale así, dale otro vuelta así ¿no? Hay que enseñarlo. Con los hijos... Entonces el que se... Yo estoy ahí parado y el nieto acá vas aprender este celeste pone así, pone así, dale, dale, así pa’ que aprender pues. Así como nosotros cuando llega un maestro. Que enseñaron a nosotros este, va a ser... Entonces maestro para. ¡Dale pues hacelo así! Sale otro... Hay que poner cinco de acá, el cinco de este”.</i></p> |



| | |
|---------------------------|--|
| Aliado externo (wayuu) | Dialogo – interrelación. El cómo, es un modelo de la naturaleza. Trabajo y beneficio colectivo. Equilibrio wayuu-criollo. Cómo = horizontalidad. <i>“...en educación, creo que... sería de la forma de concentrar ambos saberes... de una manera equitativa donde este ninguna puede estar encima de la otra, pero la que tiene que predominar sea la wayuu porque son comunidades wayuu, entonces tienen que predominar lo que es la parte de la lengua, este las tradiciones y otras cosas más que, que a medida que va pasando el tiempo lo van estudiando y lo van aprendiendo y adquiriendo esos conocimientos”.</i> |
|---------------------------|--|



Así mismo, a través de los discurso expresados por los actores y actrices claves se hace evidente que la interdependencia agente-objeto está sujeta a consenso del colectivo participante y a la disponibilidad de oportunidades, se ha aprendido aquello que ha sido seleccionado por las y los habitantes, pero también aquello a lo que ha sido posible acceder a través de proyectos y aliados. Encontramos además que se dan procesos de interrelación formal, como es el caso de escuela autónoma para la autonomía, los talleres INCES (Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista), talleres artesanales promovidos por instituciones aliadas, al mismo tiempo se han dado experiencias informales como son el trabajo colectivo, conversaciones, entrevistas, vivencias específicas con visitantes.

1. Comprender los componentes del contexto y los procesos de organización para producción y socialización del conocimiento en la relación humano-naturaleza en la cultura wayuu.

CUADRO 3.CUALIDADES Y AFIRMACIONES RELEVANTES SOBRE COMPONENTES DEL CONTEXTO
Y PROCESOS DE ORGANIZACIÓN (DEL SABER-HACER)

| Actor clave | Cualidades |
|-------------------------------|--|
| Líder de la organización | <p><i>"Entonces bueno, aquí estamos avanzando cada día más y mejorando y aprendiendo más de lo que tenemos y bueno... Y hay que defender la tierra y hay que defender los bosques a todo esto pues la fauna porque un terrío... un... un indígena sin territorio, sin agua, sin la cultura, somos unos indios muertos. Por eso que nosotros nos duele pues y bueno... y... en verdad que eeh... En verdad que estee... Hay que dejarlo para nuestro futuro, para los hijos, los nietos, toda esta tierra pues como esta pues".</i></p> <p>El sentido social es la relación humano-naturaleza. Wayuu-Socuy. Las alianzas como contexto. Interculturalidad.</p> |
| Grupo familiar (mujer) | <p><i>"...nos gusta estar aquí, nacimos aquí, mi madre y mi padre fueron aquí, están aquí, viven aquí pues, por aquí por donde estamos nosotros, por eso es que nosotros no nos gusta estar allá afuera, si uno sale va por dos días y uno quiere veni'se ya pa'ca, uno esta costumbra'o. Bueno, está uno aquí feliz, gracias a los compañeros que nos vienen a ayudar aquí, gracias pa'estar uno aquí feliz, que no vienen los carboneros ya esos están un poco, uno poco..."</i></p> <p><i>"...ahora con la organización está bien, no... hay más respeto, tiene uno respeto, uno no tiene que salir, hay una reunión en tal parte con los consejos comunales, to'os los de aquí van a dar allá donde están los consejos comunales, en cambio aquí no estamos tranquilos, con la organización estamos contentos con esto..."</i></p> <p>Wayuu-Socuy. Comunidad de significado. Felicidad-tranquilidad-equilibrio.</p> |
| Familia monoparental (hombre) | <p><i>"Yo tengo una lucha compañero que es aquí uno, necesito uno apoyo ustedes de Maracaibo. Gracias ustedes venir hoy, acompañamos y eso... ¿Por qué? Nosotros peleando aquí la... La agua, la agua que toma ustedes Maracaibo. Ajá, si va explotar este... Este... Esta tierra ¿no? Va perder agua el río Socuy, va contaminar con gasoil, gasoil, aceite quemado y va a perder el río pues. De agua... Nació aquí mismo la Sierra, la tierra allá arriba, Alto Socuy. Si van no hay agua. Si va... Si va explotar y nosotros vamos a perder dos mundos. Maracaibo hasta aquí. No hay agua, la minera si va a tomar agua de... De comprar agua. Sí... Ustedes quedan jodido, nosotros también. ¿Dónde van sacar comida? Comida aquí basta da cosecha nosotros pa'acá... Pa' fuera pues... Trabajando, sembrando y trabajando esta cotiza, el otro hace chinchorro, mujeres y hacer ahora la... Este... Cosechando con proyectos... Sí..."</i></p> <p>El sentido social es la relación humano-naturaleza. Wayuu-Socuy. Las alianzas como contexto (interculturalidad).</p> |



| | |
|------------------------|---|
| Aliado externo (wayuu) | <p><i>“...la escuela nace con la idea de poder fortalecer herramientas o entregarles las herramientas que están en la ciudad, traerlas acá, que estos compañeros de la comunidad aprendan estas herramientas para fortalecer así internamente la comunidad y la organización que ellos tienen aquí que funciona, su organización es como el modelo, es como su propio gobierno se rigen por esas leyes, todo una serie de propuestas que, que han hecho ellos mismos de cómo debería funcionar la comunidad a partir de un pensamiento indígena, que en este caso estamos hablando wayuu”.</i></p> <p>Organización Pensamiento Wayuu.</p> |
|------------------------|---|



El contexto de conocimiento es siempre la comunidad-el colectivo, en un espacio-tiempo concreto donde se vive-existe y donde se da la interdependencia humano-naturaleza, es decir, tampoco existe una separación o delimitación entre contexto y sociedad o grupo social en relación con la cual la generación de conocimientos adquiere sentido social, lo que se sabe-hace busca siempre que logren mantenerse en ese espacio en el cual viven, es organización basada en el pensamiento wayuu, es recuperar, disfrutar, esa interdependencia humano-naturaleza es representada o expresada como equilibrio, felicidad, tranquilidad, como cosmovivencia.

CONSIDERACIONES FINALES

La investigación realizada con el propósito de develar las teorías educativas emergentes en los procesos de producción, transmisión y adquisición del saber/hacer en la relación humano-naturaleza que tienen las personas de las comunidades wayuu Wayuuma’ana y Kasuusain, nos muestran que entre todos los habitantes se concibe y se practica una estructura-caracterización del conocimiento diferente.

PERSONA EJE ARTICULADOR DEL SABER-HACER

Desde sus concepciones, agente o sujeto productor-generator de representaciones mentales del mundo no existe separado de la realidad o mundo circundante, vale decir, no está separado del 'objeto' del conocimiento, de aquello que viene a ser representado, a diferencia de lo que ocurre desde la concepción occidental del conocimiento. En el caso wayuu-Socuy, sujeto-objeto constituyen una entidad de existencia que podría ser considerada LA PERSONA, en la acepción antropológica del término, en tanto el orden simbólico, la lógica de representaciones y el dispositivo ritual que le asigna un lugar, un papel en la sociedad, aquello que le da reconocimiento jurídico y moral, tanto a lo que denominamos *sujeto* como a lo que denominamos *objeto* es la interdependencia existente entre ambos.



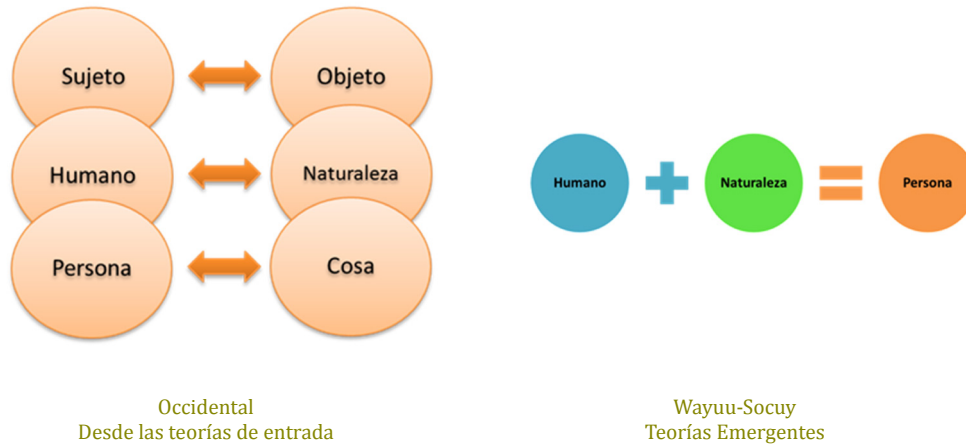


Grafico 1. Concepciones sobre sujeto-objeto del conocimiento.

Desde las teorías de entrada, partiendo de la existencia separada del sujeto y del objeto se plantea indagar sobre los procesos a través de los cuales se vinculan ambos elementos; para ello en forma general se establece una dualidad, por un lado la ‘percepción’ o ‘captación’, referida a la capacidad biológica del aparato sensorial y por el otro la ‘observación’, entendida entonces como cognición, vale decir, la organización y procesamiento de los datos de la percepción para convertirlo en conocimiento. De manera que hay también una dualidad entre percibir-razonar.

Ahora bien, ¿qué pasa con la dualidad percibir-razonar al desaparecer la dualidad sujeto-objeto? Esto nos lleva a cuestionar el principio epistemológico, según el cual existe una oposición entre el empirismo y el racionalismo, en

tanto desde las concepciones y prácticas de este grupo sociocultural, uno no es posible sin el otro. La existencia-vivencia implica ambos procesos, si es que queremos presentarlos o nombrarlos por separado, o también podríamos denominarlo *KATAA O'U-EEWAA* que son los términos en wayuunaiki para estar vivo-vivir-existir en el sentido que la persona está asociada a la existencia-vivencia, y esta implica percepción-reflexión-acción, es decir, un bucle en los términos de Morín (1999) o praxis en los términos planteados por Freire (1972).

En el proceso de producción del conocimiento, según lo planteado desde las teorías de entrada, el contexto es definido *como la situación de conocimiento, en la cual intervienen no sólo los factores espacio-temporales de cada caso, sino también los conocimientos previos del individuo y, en general, su estructura cognitiva y personal*. En el caso de las personas wayuu-Socuy se da un desplazamiento ontológico en tanto la noción de persona está abierta a diferentes seres. Por otro lado, para los efectos de la producción del conocimiento se presume a partir de los hallazgos de la presente investigación que no se concibe la posibilidad de producir conocimiento como individualidad (humano pensante) sino que este, espacio-tiempo y estructura cognitiva, son concebidas como colectivo; sin embargo se cree necesario aclarar que con los planteamientos no se niega la existencia individual, como una concepción en la cultura wayuu, esto sería tema de otra investigación, solo que la tendencia es a una concepción de colectivo.

El permanente uso del plural para hacer referencia tanto a lo que se sabe como a lo que se hace es una evidencia de ello; así mismo, las referencias constantes a personas aliadas como agentes necesarios para los nuevos saberes-haceres, nos remiten a la cualidad de lo colectivo y al mismo tiempo



al hecho de que contexto-sociedad se perciben como unidad, en función de la existencia-vivencia construida y compartida en colectivo. De esta manera, si quisiésemos representar gráficamente las características del conocimiento desde las dos concepciones encontraríamos:

De manera que concepciones diferentes sobre el conocimiento implica necesariamente dinámicas, procesos y tipos diferentes de conocimiento, por ahora en lo referido a la relación humano-naturaleza, pero presumimos que afecta a las otras interrelaciones básicas establecidas como cosmogonía, a saber: humano-humano y humano-deidades (mundo espiritual). En este caso, como aporte a las teorías y prácticas educativas desde los espacios de educación oficializados en el sistema educativo venezolano para los pueblos y comunidades indígenas, conocidos como educación intercultural bilingüe, se presentan ciertos aspectos que es necesario debatir pero que no pueden ser abordados adecuadamente desde las características preestablecidas sobre la producción del conocimiento, entre estas están:





Occidental

Desde las teorías de entrada

Cinco elementos relacionados, pero percibido como partes, sucesibles de ser abordadas por separado



Wayuu-Socuy

Teorías Emergentes

Una unidad con dos niveles: la persona sumergida en un contexto sociedad, que deben ser abordadas como totalidad.

Grafico 2. Concepciones sobre las características del conocimiento.



La existencia o no existencia de la “cosa”: como se ha señalado en la argumentación desarrollada a lo largo de este punto, mientras que desde la concepción de las teorías de entrada existe la *cosa-objeto* que puede ser estudiado-aprehendido por el sujeto, en la concepción wayuu-Socuy esta no existe, por lo cual no es posible abordar la relación humano-naturaleza desde una concepción de asignaturas compartimentadas, por ejemplo: ciencias naturales y memoria, territorio y ciudadanía, por nombrar solo las dos implicadas directamente, relacionadas en el caso de educación media, pero lo mismo ocurre con educación básica.

La cuestión de la participación y la horizontalidad: que en el caso de la concepción wayuu-Socuy se fundamenta en la vivencia-existencia compartida, en el deseo de mantener la existencia de la persona conformada por seres humanos (en colectivo) y naturaleza, entra en contradicción con las estructuras verticales propuestas por el sistema educativo, donde se prescriben formas de organización y toma de decisiones para el aprendizaje incongruentes con la vivencia-existencia propias.



La cuestión de lo colectivo-individual: mientras que para la concepción wayuu-Socuy la producción del conocimiento es un hecho colectivo en el cual las personas están sumergida en un contexto-sociedad indisolubles y el significado social viene dado por el deseo de mantener la existencia compartida, para la escuela la producción-calificación tiende a la individualidad, el contexto-sociedad se fraccionan y con ello se pierde el significado social.

La cuestión del espacio-tiempo: mientras en la escuela el espacio-tiempo es curricular, fraccionado y construido en función de la oposición vida escolar-vida familiar y comunitaria, en la concepción wayuu-Socuy el espacio-tiempo es una continuidad concreta donde se vive-existe, vale decir, del contexto-sociedad en el cual se está sumergido.

La cuestión del saber-hacer-sentir: finalmente un asunto es importante, hacer referencia a lo que desde la perspectiva escolar puede ser denominado tipos de contenido o de saber, las cuestiones anteriores nos permiten concluir también que no existe una diferenciación, demarcación o fraccionamiento entre el saber-hacer-sentir desde las concepciones wayuu-Socuy, el solo hecho

de que no exista separación entre sujeto-objeto ya es evidencia de que no es posible un saber sin hacer y sin sentir, ese que en la escuela denominamos conceptual, pues la persona que vive-existe hace y siente en y con él. Así mismo, siendo el sentido social del conocimiento la existencia-vivencia no es posible pensarlos por separado.

Luego de estas consideraciones, podemos comprender que las posibilidades de desarrollar una educación intercultural y bilingüe no es solo un problema de contenidos, que ha sido el ámbito sobre el cual se ha insistido e incidido con mayor fuerza, en un problema estructural. Hasta ahora podemos afirmar que la verdadera educación intercultural bilingüe se encuentra fuera de los salones de clases, constituye un proceso de vivencia en condiciones simétricas, tal como se vive en las comunidades wayuu-Socuy, por lo cual es necesario planteamos entonces una nueva forma de pensar y mirar la construcción del currículo, expresada en el gráfico 3.



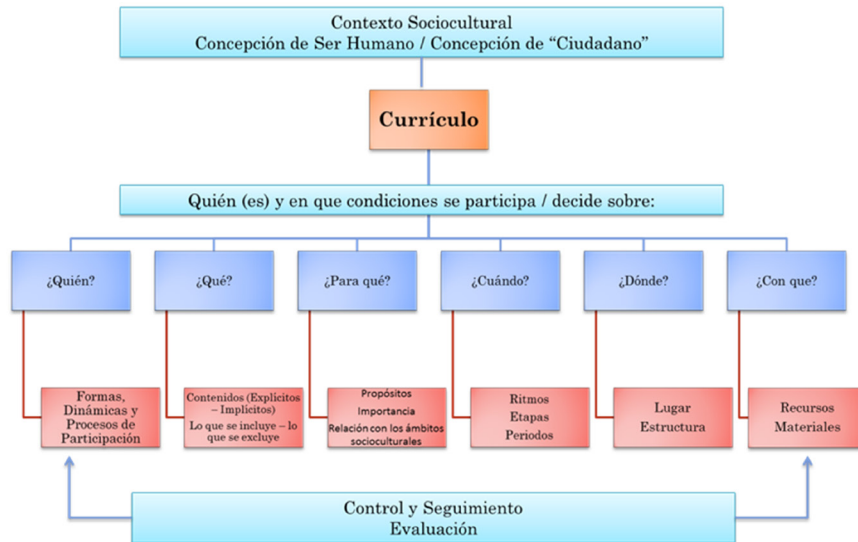


Grafico 3.Mirar el currículo desde su dimensión socio-política.

La educación formal, la escuela como institución está en la obligación de revisar las concepciones y acción en relación con los planteamientos ontológicos, epistemológicos y metodológicos del saber/hacer/sentir, no solo con un nivel procedimental en el cual unos contenidos descontextualizados se introducen en una estructura prescriptiva y jerarquizada como si esto resolviera el problema de la construcción de los espacios para la interculturalidad.

Como afirmación concluyente en el caso concreto de las comunidades Wayuuma'ana y Kasuusain, la persona (humanos-naturaleza) se constituye en el eje que articula el currículo, la persona colectiva que es capaz de saber-ha-

cer-sentir lo que desea y necesita, y en función de ello se alía en un proceso constante de construcción de saberes, haceres y sentires que les permiten seguir siendo diferentes, construir otro modo de interculturalidad, una real en oposición a una artificial, simétrica en oposición a una jerárquica-asimétrica y por tanto productora de nuevas realidades y nuevas esperanzas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albó, Xavier. 2003. *Cultura, Interculturalidad, Inculturación*. Caracas, Venezuela: Colección "Programa Internacional de Formación de Educadores Populares", Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Amodio, Emanuele. 1988. *Cultura*. Santiago de Chile: UNESCO.
- _____. 2006. *Producción y Transmisión del saber: oralidad, escritura e imágenes*. Venezuela: UNESCO-IESLC, Serie Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación no. 3.
- Balandier, Georges. 1976. *Antropología Política*. España: Ediciones Península.
- Ball, Stephen. 1994. *Foucault y la educación. Disciplinas y Saber* (tr. Pablo Manzano). Madrid, España: 2º Edición, Colección Pedagogía: Educación Crítica, Ediciones Morata.
- Bonfil Batalla, Guillermo. 1989. La teoría del control cultural en el Estudio de procesos étnicos. *Arinsana*, no. 10: 5-35.
- De Sousa Santos, Boaventura. 2011. Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, no. 54: 17-39.
- Díaz De Rada, Ángel. 2007. *Guía Didáctica Etnografía y Técnicas de Investigación Antropológica*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Librería UNED.



Duchet, Michéle. 1975. *Antropología e historia en el siglo de las luces*. México: Siglo XXI.
Fernández Soto, Zaidy. 2003. “La Escuela y su Influencia en la Representación del Mundo Barí”. Tesis de grado. Maestría en Antropología, Universidad del Zulia. Venezuela.

_____. 2012. Escuela y representación del mundo barí: organización social-surgimiento del otro escolarizado. *Opción*, no. 70: 144-156.

_____. 2015. “Itinerario para Antropólogos Principiantes”. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de profesora asociada. Universidad del Zulia. Venezuela.

_____. 2017. “Guía Didáctica para el Ecomuseo Comunitario «Yalayalama’ana» del Municipio Mara del Estado Zulia”. Trabajo de Grado. Maestría en Geografía, Mención Docencia, Universidad del Zulia. Venezuela.

Fernández, Zaidy, Morelva Leal, Johnny Alarcón y Rosalinda Romero. 2009. Los Juegos Infantiles en el Proceso de Socialización del Pueblo Añu. *Boletín Antropológico*, no. 77: 281-306.

Freire, Paulo. 1972. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Tierra Nueva, Siglo XXI Argentina Editores.

Geertz, Clifford. 2003. *La interpretación de las culturas*. México: 12° edición, Gedisa, S.A.

Guber, Rosana. 2001. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Argentina: Grupo Editorial Norma.

Juliano, Dolores. 1993. *Educación Intercultural. Escuela y Minorías étnicas*. Madrid, España: EUEDEMA.

Leenhardt, Maurice. 1947. *Do kamo. La persona y el mito en el mundo melanesio*. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Mauss, Marcel. 1979. *Sociología y Antropología*. Madrid, España: Tecnos.

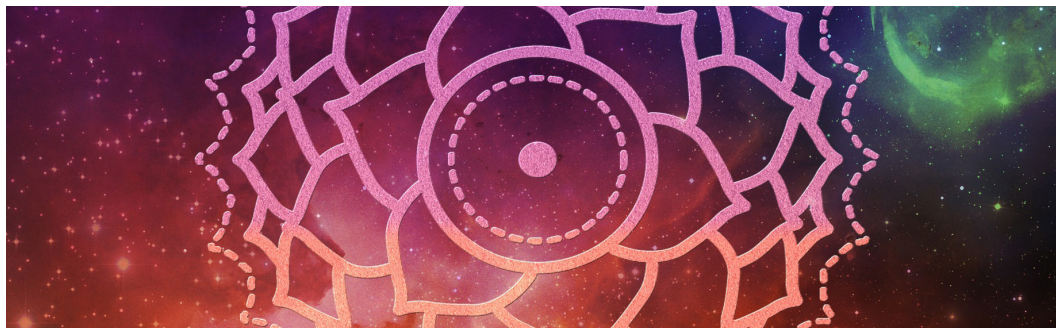
Morin, Edgar. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



- Padrón, José. 2015. *Tutorial Paso a Paso. Seminario De Epistemología I*. Zulia, Venezuela: Doctorado en Ciencias Humanas, LUZ. CD-ROM.
- Torres, Rosa María. 1994. *¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*. Quito, Ecuador: Instituto Fronesis, Colección Educación no. 7.
- Walsh, Catherine, ed. 2013. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Serie Pensamiento Decolonial, Abya Yala.







CIENCIA, ESPIRITUALIDAD Y CONCIENCIA SOMOS ENERGÍA Y SERES INFINITOS CAPACES DE AMPLIFICAR LA PAZ

TEXIER, ENOÉ

Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Central de Venezuela
Caracas, Venezuela
Correo electrónico: enoetexier@gmail.com



Fecha de envío: 29-06-2020 / Fecha de recepción: 30-06-2020
Fecha de aceptación: 10-12-2020.

Resumen

La Humanidad transita de una *cultura de guerra*, de imposición y dominio y la sociedad creadora empuja hacia una *cultura de paz*, conciliación y alianzas en la que la antropología pudiera cumplir un importante rol en estos tiempos tan complejos. La

cultura de paz no se decreta, se construye cada día y en ese sentido este artículo-proyecto plantea desarrollar desde esta disciplina líneas de investigación (expresados en los objetivos generales y específicos planteados) que contribuyan al *Diálogo Interreligioso e Intercultural para una Cultura de Paz*.

Palabras clave: cultura de guerra vs. cultura de paz; líneas de investigación-acción interdisciplinaria; antropología; Venezuela

SCIENCE, SPIRITUALITÉ ET CONSCIENCE: NOUS SOMMES DES ÊTRES D'ÉNERGIE ET INFINIS CAPABLES D'AMPLIFIER LA PAIX

Résumé



L'Humanité est en train de passer d'une culture de guerre, d'imposition et de domination à une société créative qui pousse vers une culture de paix, de conciliation et d'alliances dans laquelle l'anthropologie pourrait jouer un rôle important en ces temps complexes. La culture de la paix ne se décrète pas, elle se construit chaque jour et en ce sens, cet article-projet propose de développer à partir de cette discipline plusieurs axes de recherche (exprimés dans les objectifs généraux et spécifiques soulevés) qui puissent contribuer au « Dialogue Interreligieux et Interculturel pour une Culture de la Paix ».

Mots clés: culture de la guerre vs culture de la paix; axes de recherche-action interdisciplinaire ; anthropologie ; Venezuela

CIÊNCIA, ESPIRITUALIDADE E CONSCIÊNCIA: SOMOS ENERGIA E SERES INFINITOS CAPAZES DE AMPLIFICAR A PAZ

Resumo

A humanidade afasta-se de uma *cultura de guerra*, de imposição e domínio. Por sua vez, a sociedade criadora aponta na direção de uma *cultura de paz*, conciliação e alian-

ças na qual a antropologia poderia cumprir um importante papel. A cultura de paz não é algo que se decreta. Ao contrário, ela é construída dia a dia. Nesse sentido, o presente artigo-projeto se propõe a desenvolver, no marco da antropologia, algumas linhas de pesquisa (expressas em objetivos gerais e específicos) que contribuam para o *diálogo inter-religioso e intercultural* com vistas a uma cultura de paz.

Palavras-chave: cultura de guerra; cultura de paz; pesquisa-ação interdisciplinar; antropologia; Venezuela

SCIENCE, SPIRITUALITY AND CONSCIOUSNESS: WE ARE ENERGY AND INFINITE BEINGS CAPABLE OF AMPLIFYING PEACE

Abstract

Humanity is moving from a culture of war, imposition, and domination as creative society pushes towards a culture of peace, conciliation, and alliances—a society in which anthropology could play an important role in these complex times. The culture of peace is implemented by decree; rather, it is built every day. In this sense, this article-project proposes, from this perspective, to develop lines of research (expressed in the general and specific objectives raised) that contribute to an Interreligious and Intercultural Dialogue for a Culture of Peace.

Keywords: culture of war vs. culture of peace; lines of interdisciplinary action-research; anthropology; Venezuela

INTRODUCCIÓN

La línea de investigación “*Diálogo Interreligioso e Intercultural para una Cultura de Paz*”, a la cual he dedicado esfuerzo y pasión durante gran parte de



mi vida profesional como antropóloga venezolana, busca explorar la relación entre Ciencia- Espiritualidad y Conciencia para actuar un desarrollo humano basado en conocimientos y herramientas prácticas que sean útiles para guiar nuestras relaciones tanto personales como grupales hacia la paz individual y social, la sana convivencia y el bien común.

Es, en esencia, una línea de investigación interdisciplinaria, que permite ofrecer alternativas de Educación para la Paz a través de la metodología investigación-acción, basándose en la capacitación y la transmisión de herramientas para el diálogo, la negociación y los acuerdos para una cultura de paz, la formación en ética y valores, el resguardo y la defensa de los derechos humanos, el diálogo interreligioso, la valoración del legado ancestral indígena y originario, el reconocimiento de la diversidad cultural, el bienestar personal y social y la coexistencia respetuosa.

Al reflexionar sobre los respectivos orígenes e historias de cada una de estas culturas y fomentar el análisis de la acción de las personas como agentes principales de cambio, se está en capacidad de generar nuevos pensamientos, aptitudes y habilidades que nos ayudarán a modelar hacia el futuro las sociedades de convivencia.

En el horizonte histórico contemporáneo, el tema de la tolerancia cultural y religiosa ha pasado a un primer plano, dado que la intransigencia y la violencia van en aumento, con el agravante de que en sus formas extremas llevan a atentar contra la dignidad de la vida. Se advierte que se están propagando e intensificando los conflictos étnicos, culturales, religiosos y sociales con el consiguiente aumento de la amenaza o del estallido de guerras.

No obstante, la ciencia de nuestros días nos señala que, así como tenemos tendencias a separarnos, a dividirnos, a excluir, también tenemos potenciales



para el autodesarrollo, para apreciar las diferencias y para construir la paz. Como actores del siglo XXI, heredamos costos sociales y ambientales que nos obligan a replantearnos nuestro futuro común, y a tomar medidas y actuar ya, si queremos dejar a nuestros descendientes un planeta habitable y sostenible.

Además, ante la crisis de sentido social y de valores que advertimos actualmente en las ciudades y urbes del planeta, el aporte de las religiones o tradiciones espirituales es significativo, al igual que la sabiduría de los pueblos originarios, porque pueden proporcionar a las personas, cualidades y virtudes que son necesarias para mejorar y para poder entablar relaciones armoniosas con los otros seres humanos. En la base del diálogo está la aceptación de las diferencias y la actitud receptiva hacia lo distinto, ésta es clave para las relaciones simétricas entre los pueblos que marcan nuestro tiempo con las banderas del multiculturalismo y lo interreligioso.

Su campo de reflexión y de acción abarca las ciencias humanas en general y aquellas ciencias físicas y naturales que igualmente han aportado luces a los estudios del comportamiento humano dentro de comunidades específicas, enfocado en la realidad psico-social tanto individual como colectiva y en el papel de la religiosidad o espiritualidad en el modelaje del ser humano y de sus sociedades hacia la construcción de una Cultura de Paz.

El gran desafío de la humanidad del presente es la transición de una cultura de guerra, imposición y dominio, hacia una Cultura de Paz, conciliación y alianza. Vivimos en un contexto socio-histórico, donde la violencia va en aumento, donde los derechos humanos se quebrantan a diario, donde tanto las diferencias religiosas como la xenofobia y actitud colonialista (de ayer y de hoy) hacia las sociedades indígenas, están marcando guerras cruentas y dirigiendo actos terroristas que siembran de luto y llanto a miles de familias en



el mundo entero. Se hace necesario cambiar la mente de los seres humanos formada para la guerra y la competencia desleal, hacia una mente humana pacífica, liberada de prejuicios negativos, conciliadora y reconciliadora que aprecie su propio bienestar, el bien común y el valor de la unidad en la diversidad cultural y religiosa. Ese cambio de mentalidad provocará un cambio favorable hacia la coexistencia pacífica basada en nuevas actitudes, aptitudes y conductas hacia sí mismo y en la relación con los demás.

En esta línea de investigación, nos abocamos a fortalecer el diálogo y la convivencia armoniosa mediante la educación de las capacidades mentales y el manejo consciente y desarrollo de aptitudes y actitudes para construir la cultura de paz.

Enfocamos en la necesidad de hacer uso del diálogo como una característica esencial de la naturaleza humana que es clave para librar una batalla espiritual fructífera en bien de los principios del humanismo; es el proceso imprescindible para construir un mundo en el que nadie se sienta excluido. La realidad particular de los distintos procesos migratorios que han venido proliferando en el mundo entero, ha propiciado no solo un mayor desplazamiento de personas entre países, sino que muchos a partir de vivir en el extranjero o en lugares distintos al propio, han podido reconocer el nivel de discriminación, a veces, inconsciente, con el que se trata a determinados grupos. Esto muestra cuán importante es el esfuerzo por entender a los demás y por ver las cosas a través de los ojos de los semejantes.

El poder de conmover a las personas en el nivel más profundo no se origina en declaraciones formales ni en dogmas, sino en las palabras que emanan de las experiencias reales y transmiten el peso de esa realidad vivida. La amistad y la confianza que se nutren mediante el empeño comprometido en este



proceso pueden establecer la base de una red solidaria de personas comunes dedicadas a resolver problemas globales y gestar un mundo de paz.

El diálogo lo fundamentamos en los siguientes constructos, que se constituyen al mismo tiempo en los elementos que guían las acciones o intervenciones de esta línea de investigación y de sus consiguientes productos académicos:

- Religión, porque las religiones cumplen una misión relevante en la construcción de una sociedad pacífica donde prevalezcan los derechos humanos, sus creencias tienen una gran influencia en la mente individual y sus actividades comprenden una función social. La religión se orienta hacia la búsqueda de un sentido de la vida, que nos plantea preguntas tan importantes como: ¿Para qué vivimos? En este sentido, es que la línea de investigación busca abordar esas diversas creencias para embarcarse en un diálogo entre religiones, hacia la construcción de una sana convivencia.
- Cultura, porque como antropólogos sabemos que el *Homo sapiens* está dotado de la capacidad de simbolizar gracias a la evolución del cerebro, la aparición del neo-córtex y el potencial del pensamiento y la imaginación, de allí que puede representar mentalmente la realidad, y con la adquisición del lenguaje, consigue además nombrarla, modificarla y reinventarla, compartiendo significados con sus congéneres y propiciando el crecimiento complejo de la sociedad humana. Las culturas con sus universos de valores, creencias e imaginarios modelan la experiencia societaria. En este contexto reflexivo, cobra sentido la exhortación a cambiar la cultura de guerra donde se pro-



mueven valoraciones, concepciones, actitudes, habilidades y acciones que propician la injusticia, el sometimiento, el extremismo, el fanatismo, las desigualdades, la arrogancia, la intransigencia y la dominación, por su contraparte: una cultura de paz, la cual es nuestro tercer constructo.

- La Cultura de Paz no es algo que se decreta, es un quehacer en paz que se construye día a día, sintiendo el bienestar de vivir y celebrando acuerdos en medio de las diferencias personales, sociales, políticas, religiosas, culturales, de género. La diversidad cultural es y será un rasgo característico de la especie humana.



Se trata de movilizar el poder de la cultura, pero hacia ese modelaje de un nuevo habitante para un nuevo Planeta, un nuevo ser humano para una sociedad justa, democrática, que abraza el diálogo, el reconocimiento de las diferencias, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, el desarrollo sostenible y el amor por la naturaleza. Ingredientes todos indispensables en la tarea de construir un futuro pacífico.

Educarnos para la Paz es despertar la conciencia del autodesarrollo para tomar las riendas de nuestras vidas, y junto a los otros –y no en ausencia–, planificar con sensatez, prudencia y asertividad la regulación de los sistemas sociales. El Desarrollo Humano y la Paz van juntos, son ‘procesos vinculantes’, porque no puede concebirse un desarrollo moderno sostenible sin la coexistencia pacífica de sus protagonistas.

De allí que otra de las áreas que ha encauzado mi práctica antropológica no solo en la investigación, sino también en la docencia y en el ámbito de la extensión universitaria, es la línea que he llamado *Antropología del Autodesarro-*

llo, basada en la tríada Biología-Cultura-Sociedad, el diálogo interdisciplinario y la consideración de que somos seres energía, somos seres infinitos y capaces de amplificar la Paz.

En cuanto a nuestras capacidades biológicas particularmente trabajo con las enseñanzas y el Modelo de las Inteligencias Múltiples de Elaine de Beauport (1996) sustentado en los aportes de la neurociencia, la nueva física, la biología molecular, y los hallazgos de la química aplicados a los estudios del comportamiento humano. Ella propone diez inteligencias (cuatro mentales, tres emocionales y tres del comportamiento) basadas en modelo de Paul Mc Lean (1960-1970) que nos muestra que el cerebro humano en millones de años de evolución cuenta con tres sistemas que son física y químicamente distintos y que funcionan independiente pero complementariamente: la neocorteza cerebral para pensar e imaginar (hemisferios izquierdo y derecho), el cerebro límbico del sentir y el sistema reptil o básico del actuar.

Eso implica que no todo lo que decido o sueño e imagino, aunque lo quiera, no necesariamente lo pongo en práctica o lo actúo, o que a veces pudo actuar movido por un sentimiento como la rabia. por ejemplo, sin pensar previamente en las consecuencias. El estudio del cerebro es centro de interés en nuestros días, pero lo que diferencia la propuesta de Elaine de Beauport (1996) es que ella asocia las diez inteligencias a estas tres estructuras cerebrales, y para ella no se trata de una máquina o una masa inerte sino de sistemas de energía latiendo y vibrando continuamente. Diseñó un amplio currículo que hemos venido implementando exitosamente en distintos escenarios: universidades, escuelas, grupos familiares, empresas, barrios, comunidades en situaciones conflictivas y polarizadas.



Por la nueva física ya sabemos que somos energía, de la misma energía de las estrellas, del sol, de las plantas, de las rocas, de los animales... La energía es el principio unificador del universo. Somos energía en constante movimiento, vibrando en resonancia con todas las otras formas de energía, inter-dependemos y nos complementamos, nuestra presencia y nuestros actos están conectados con las demás presencias aquí y allende la Tierra. También hoy la ciencia nos advierte que lo invisible existe (el quantum) que es tan real como lo visible aunque no podamos verlo, lo invisible es parte de la realidad y es parte también de nosotros mismos, es decir que somos visibles y somos invisibles.



La física también nos dice que somos un *holograma*, es decir que en cualquier parte de nosotros y nosotras se refleja el universo. Elaine de Beauport nos invita a reflexionar sobre la luz, los colores y las imágenes –incluso de personas– que, aunque no reconozcamos, pasan dentro de nosotros cuando estamos meditando o aparecen en nuestros sueños, pudiendo allí reconocer que somos hologramas que reflejamos todo el universo. Como corolario nos dijo que “el cerebro opera holográficamente y el universo entero está en mí y está en ti y estamos constantemente influenciándonos el uno al otro”.

La biología molecular nos revela que la primera célula viva vino a la luz hace casi 40 millones de siglos y sus descendientes directos están en nuestros torrentes sanguíneos.

Basta cerrar nuestros ojos un par de minutos, ayudarnos en el proceso de introspección con una música suave y dejar afuera el ambiente, apartarnos de los demás para ir hacia adentro, descansando de tener que responder a lo que está afuera para enfocarnos en nuestro ser interno y sentir nuestros cuerpos. Quedarnos así un tiempo más para llegar a poder sentir esos organismos celulares que viven dentro de nosotros, encargándose de nuestros cuerpos y ma-

nejando las moléculas. Comprender que el corazón palpita porque tiene vida y que también nos regala una forma de lenguaje que nuestros centros de estudio han olvidado de enseñarnos a interpretar.

La antropología, por su parte, nos brinda una plataforma de análisis para indagar en nuestro potencial bio-psico-social como especie humana y nos permite enfocar en lo universal de lo particular; por lo que aquí abordamos la conciencia religiosa como esa necesidad de trascendencia de todo ser humano, independientemente de que abrace o no una determinada tradición espiritual. Estamos también en tiempos postcoloniales de la historia de la ciencia en Occidente, la mutación del concepto religión nos abre a su valor como símbolo, y nos pone en el camino antropológico del sentido religioso: somos seres inacabados y nos damos cuenta de ello, por lo que tendemos hacia nuestra plenitud, de cualquier manera que se la interprete. Los credos no son un conjunto de pequeños símbolos, de pequeñas técnicas para consolarnos más o menos de los fracasos de la vida humana, sino los que nos dan el impulso y la dirección donde podemos vivir nuestra humanidad hasta el límite.

Dentro de la reflexión precedente, enmarco conceptualmente a la categoría conciencia religiosa como una dimensión personal por la cual nos hacemos conscientes de nuestra dignidad inalienable, de nuestro puesto en el cosmos, en la Tierra y en la sociedad; es un factor societal elemental que subraya el papel único de cada individuo pero en la urdimbre de relaciones humanas convirtiéndose en camino para liberarse de la enajenación. Inspirada en las lecturas de Mircea Eliade (1981), filósofo rumano e historiador de las religiones, elaboré el siguiente cuadro contrastando las categorías de ser humano religioso y arreligioso para una mayor comprensión del sentido aquí propuesto:



Contraste de categorías religioso y arreligioso

| SER HUMANO RELIGIOSO | SER HUMANO ARRELIGIOSO |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- El cosmos es una unidad viva y articulada, es una creación divina, por lo tanto, el mundo se impregna de sacralidad. | <ul style="list-style-type: none">- El universo es simplemente la suma de las reservas materiales y de las energías físicas del planeta, es un recurso material. |
| <ul style="list-style-type: none">- Asume una responsabilidad en el plano cósmico: colabora en la creación del cosmos, crea su propio mundo y asegura la vida a plantas y animales | <ul style="list-style-type: none">- Asume responsabilidades de orden moral, social o histórico. Vive una existencia profana, su única responsabilidad es consigo mismo y con la sociedad. |
| <ul style="list-style-type: none">- La naturaleza es sagrada y todo acto transformador de ella también es sagrado, es el modelo ejemplar enseñado por los Seres Sobrenaturales ‘ab-origine’. | <ul style="list-style-type: none">- La naturaleza se ha desacralizado. El trabajo agrícola en una sociedad desacralizada se convierte en acto profano, cuya única justificación es el beneficio económico. |
| <ul style="list-style-type: none">- La tierra es la madre nutricia y la nodriza universal. | <ul style="list-style-type: none">- La tierra es sinónimo de alimento y ganancia. |
| <ul style="list-style-type: none">- Lo sobrenatural está ligado a lo natural (Hierofanías) | <ul style="list-style-type: none">- Lo sobrenatural es patrimonio del espíritu. |
| <ul style="list-style-type: none">- El trabajo tiene la significación de apertura al mundo de los dioses, de recrear sus enseñanzas. | <ul style="list-style-type: none">- El trabajo es opaco, carente de significación espiritual. |
| <ul style="list-style-type: none">- Su habitación y su cuerpo son microcosmos. Hay una homologación: casa-cuerpo-cosmos. | <ul style="list-style-type: none">- El cuerpo está privado de toda significación religiosa o espiritual, y su hábitat perdió sus valores cosmológicos, el cosmos es inerte, mudo, no le transmite ningún mensaje o clave. |
| <ul style="list-style-type: none">- Cree en la trascendencia, es transpersonal. | <ul style="list-style-type: none">- Rechaza la trascendencia, acepta la relatividad de la realidad, se reconoce como único sujeto y agente de la historia. Se hace a sí mismo, y sólo se completa cuando vence lo sacro, cuando se desmitifica radicalmente. Es incompatible su estilo de vida con toda significación transhumana. |

Fuente: Elaboración Propia.



Dentro de las capacidades simbólicas de la matriz cultural propongo la utilización consciente del pensamiento mítico religioso como un recurso mental para impulsar la conciencia holística (de la que hablaba anteriormente), la cual conecto también con el tema de la identidad y la experiencia sagrada.

¿Es que este cambio en la definición de quienes somos pudiera ser el Salto Cuántico que hemos estado esperando?... Podemos pensar holísticamente, o sea concebir que lo infinito está dentro de lo finito de mi cuerpo. Lo infinito no es opuesto a lo finito. El territorio común es el cuerpo en el que lo infinito complementa a lo finito... dentro de mi mano existen las células, las moléculas, los átomos vibrando en vibraciones finas de sonido y luz... lo infinito... En vez de pensar verticalmente, se puede pensar horizontalmente para... poder sentir a los otros seres humanos, a las flores, a todo como la creación... Tenemos que movernos más allá de la dualidad, de la separación, de los opuestos, hacia la complementariedad en la que los dos, lo finito y lo infinito son uno (de Beauport y Díaz 2009).



Utilizo el concepto de *mitopoyesis* para referirme a la capacidad cerebral relacionada a la forma asociativa y analógica de pensar que es una de las funciones del hemisferio derecho de nuestro neocórtex, y específicamente, su utilización consciente como fenómeno estético, es decir, como impulsor de la imaginación para figurarnos nuevas realidades y otros rumbos más gratificantes como el hecho de que el Planeta es Sagrado y quiere Paz, o como el concepto de la Familia Humana o de la Ciudadanía Terrestre que los nuevos paradigmas de la ciencia nos advierten a través de los principios de interdependencia y complementariedad con Niels Bohr (1922) y Heisenberg (1932), o la teoría de sistemas de Paul Bertalanffy (1950-1960). Evidentemente, me aparto del uso del mito como evasión de la realidad o como refugio del imaginario para huir

de las situaciones difíciles que pretende ser modelo de la realidad o mitagogia, como diría Ludolfo Paramio (1971).

Relaciono la mitopoyesis con la experiencia sagrada, entendida como conciencia del pensamiento creador, conciencia del propio ser infinito y del firmamento infinito, conciencia de pertenecer al Cosmos y habitar el planeta Tierra, y conciencia del placer que se siente ante la obra realizada por uno mismo para su trascendencia. El mito es visto como un patrón narrativo inspirador que impulsa esa experiencia básica estético-productiva de la cuádruple conciencia, hacia un determinado fin y permite tanto satisfacer la necesidad general de ser y estar en el mundo, como sentir confianza en sí mismo, y en las propias capacidades bio-psico-sociales para la autogestión del porvenir pacífico.



La experiencia sagrada, tal como deseo presentarla aquí, es una categoría que nos remite a una forma de estar en el mundo, a un tipo de relación con la realidad natural y social. Me aparto de la frecuente asociación única que se hace de lo sagrado con las religiones, en mi propuesta, está la invitación a amar profundamente la vida, a buscar una mejor calidad y a reencontrar lo sagrado apreciando la significación trascendental de nuestra vivencia cotidiana (la alimentación, la sexualidad, el trabajo, la diversión, las relaciones...), que es irrepetible, es nuestra obra. En las situaciones diarias se nos abren todas las posibilidades, y es nuestra acción creadora la que recrea el universo y la realidad.

Desde esta perspectiva, hablar de lo sagrado remite a captar la dimensión cósmica de nuestra existencia, el milagro de la energía vital, es aludir a una estructura transhumana, por la cual podemos vivir en un doble plano: desarrollándonos en el aquí y en el ahora, y participando al mismo tiempo de una gesta allende la tierra, que es la del Cosmos, la del Ser Supremo, la del *mysterium*.

Me acerco al tema de lo sagrado, como una situación existencial asumida por el ser humano a lo largo de su historia, como un reencuentro con la dimensión de apreciar la propia vida, de descubrirnos como seres vivos, de reconocernos como partes integrantes de un conjunto dinámico –sistema solar y universo–, y de aprehender nuestra inmanencia al entorno.

No somos seres ajenos al contexto, ni somos pasivos. La inserción en el ambiente, desde esta perspectiva, es una dinámica inherente a nuestra condición humana, es connatural. He mantenido una posición crítica frente a la gestión civilizatoria que devasta los ecosistemas, considero que es uno de los puntos más débiles o una de las grandes equivocaciones de los experimentos societarios tanto capitalistas como socialistas que han conducido hasta aquí el destino de la humanidad.

Aprendí de mis hermanos indígenas de la Región y del mundo que nuestro planeta es la Madre Tierra. Trabajo con el símbolo, y no es lo mismo decir vivo el mundo que decir vivo en la Madre Tierra, porque el otro término me aísla, me distancia, me desconecta y este símbolo me devuelve a mi naturaleza de ser vivo, de ser germinal, de ser parte, de pertenecer, de estar conectado con el Universo.

Podemos rastrear entre fines del siglo XVIII y principios del XIX, la gran metamorfosis del mundo producto del surgimiento y extensión de la sociedad industrial, considerada como el mayor cambio tecnológico, socioeconómico y cultural de la historia humana, que se inició en el Reino Unido y se propagó por el resto del mundo. La sacudida que este cambio provocó en la sociedad humana fue enorme, por lo que se le compara a la transformación ocurrida seis mil años atrás con la revolución neolítica, cuando el arado permitió el desarrollo de la agricultura.



Junto al crecimiento de la sociedad industrial, y alimentándose mutuamente, se dio el proceso de desacralización del cosmos bajo la acción del pensamiento científico y los hallazgos fantásticos de la física y de la química. La naturaleza, el planeta tierra y el cosmos se nos vendieron como bienes utilitarios, como productos para el consumo y la recreación, o como materia prima para el desarrollo.

En este modelo, lo natural es visto como secundario, como recurso económico, es convertido en objeto de estudio, sustraído del campo de lo cultural y de la definición misma de hombre. Reducido a hábitat o universo de animales, plantas y minerales, es transformado en algo exterior, extraño, temible, en blanco de la dominación y la domesticación; y es sometido en aras del desarrollo y del progreso de las sociedades humanas (Texier 1999, 154).



Este alejamiento o extrañamiento ha conducido a hechos lamentables para nuestra especie, que llaman a la reflexión y nos impulsan a dar un salto en este camino de muerte y destrucción, para tomar conciencia de que somos la familia planetaria, de que nuestro destino es común como habitantes que somos todos de la tierra e hijos del universo. Considero que esa conciencia planetaria, junto a un nuevo paradigma del desarrollo societario, y al compromiso ético para la convivencia, son tres exigencias racionales mínimas para una nueva alianza mundial que parece ser en este inicio del siglo XXI (guerras, incremento de la violencia, de la miseria, de los genocidios y etnocidios, de los desastres ecológicos) una necesidad imperiosa para la sobrevivencia de la tierra y el futuro común.

En mi propuesta, una de las posibilidades de re-encontrar hoy dentro de la modernidad, esa dimensión sagrada de la existencia que fue barrida por

el proceso de secularización de la naturaleza es el reconocimiento de que somos parte integrante del universo. Necesitamos imaginarnos y sentirnos como nuevos pobladores del Planeta, hijos de la dinámica de la modernidad pero herederos de valores humanos perennes, quienes ante las grandes perturbaciones que acusa la sociedad contemporánea, dotados del manejo de la ciencia y la tecnología actuales, y además beneficiarios de los conocimientos de las tradiciones sagradas que han sido develados, proponemos la transformación hacia una nueva visión del mundo y nos trabajamos a nosotros mismos, para emerger desde nuestros centros, con un renovado amor por la naturaleza y por cada persona, y además, comprendiendo la unidad espiritual del Universo.

Creo que como actores de nuestro Tiempo estamos llamados a evolucionar conscientemente y educarnos para adquirir o reforzar –si ya las tenemos– ciertas cualidades como: deseo de autenticidad, valoración de la comunicación, estar abierto a nuevas percepciones, nuevos idearios y modos de ser, la sinceridad con el mundo exterior e interior, la propensión a entablar relaciones de cariño, el aprecio y afinidad con la naturaleza, tener autoridad interna y creer en sí mismo, anhelar lo espiritual, hallar un sentido a la vida ‘más allá de la propia piel’, buscando la paz interior y los valores que traspasan el ‘sí mismo’ hacia el ecosistema natural y cultural.

El objeto del diálogo interreligioso e intercultural es lograr transmitir el conjunto de conocimientos, valores y experiencias que impulsen a los individuos a tomar la iniciativa de respetar y proteger todo aquello relacionado con los derechos humanos y con la dignidad de la vida.

Todas las tradiciones culturales y religiosas son expresión de la creatividad humana para responder ante los desafíos de la vida, por ello es necesario crear una sólida Cultura de Paz para fortalecer los lazos y el respeto mutuo en-



tre los distintos pueblos. En definitiva, esa cultura de paz es lo único que puede ponerle fin de manera definitiva al flagelo de la guerra.

No solo somos cuerpos humanos finitos habitando una geografía planetaria, ni estamos distantes del cosmos, ni somos ajenos a sus movimientos. Somos seres energía vibrando, llevando el infinito dentro de nosotros, emergiendo cada día junto con el sol, las flores, las nubes, las montañas, los mares, los pájaros... somos co-creadores de esta galaxia.

Aunque suene a poesía, a espiritualidad, los hallazgos de la ciencia de nuestros días nos conducen a conclusiones maravillosas que nos abren las puertas de la conciencia y nos dicen que la especie *Homo sapiens* no está diseñada para destruir y matar, que traemos capacidades innatas que podemos desarrollar para encarar de otra manera nuestras diferencias y conflictos y producir conductas que nos lleven a coexistir armoniosamente.

Lo que pasa es que nuestra naturaleza es de la misma naturaleza del átomo por lo que podemos construir, pero también podemos destruir, a los demás y también a nosotros mismos. Hemos sido quizás educados para aniquilar, para agotar, para exterminar, para sacrificar, para arrollar, y hemos alimentado mayormente esas capacidades destructivas, pero la buena noticia de la ciencia es que no tenemos un defecto de fábrica, porque si lo que nos mueve es la buena voluntad, podemos efectivamente desarrollar el potencial que traemos para crear, ser felices y convivir. Pero para eso, debemos educarnos y abrir nuestras alas o desplegar nuestros dones como las orugas que salen de sus crisálidas para volar como bellas mariposas.

Dentro del marco conceptual antes expuesto, se insertan los objetivos de la línea de investigación “Diálogo Interreligioso e Intercultural para una Cultura de Paz”:



OBJETIVO GENERAL

Promover y desarrollar el diálogo intercultural e interreligioso, así como, alternativas de Educación para la Paz, interconectando a la Universidad con la Sociedad, para alcanzar una transición de una cultura de guerra hacia una cultura de paz, partiendo tanto desde la concientización como la transmisión de herramientas para el diálogo, la negociación y acuerdos, la formación en ética y valores, el resguardo y defensa de los derechos humanos, el diálogo interreligioso, la valoración del legado ancestral indígena y originario, el reconocimiento de la diversidad cultural, el bienestar personal y social, y la coexistencia respetuosa con los seres vivos de la Tierra.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Promover la investigación interdisciplinaria del potencial biológico, psicológico, social, cultural y espiritual que tienen los seres humanos para dialogar, construir alianzas, cooperar, confiar, tolerar, conciliar y actuar en paz.
2. Enriquecer los programas académicos universitarios existentes (a nivel de pre y postgrado), sobre el conocimiento y respeto de la diversidad cultural y religiosa, el diálogo interreligioso e intercultural, y la cultura de paz.
3. Ofrecer en la Universidad la posibilidad a los estudiantes de recibir educación en valores para la convivencia ciudadana y contribuir desde su particular disciplina con la construcción de una Cultura de Paz.



4. Crear espacios de extensión universitaria para la reflexión y el diálogo entre estudiantes, familias y comunidades, donde se trabajen las creencias, actitudes y se otorguen herramientas prácticas y de aplicación diaria que ayuden manejar los conflictos y a entablar relaciones humanas armoniosas y sanas basadas en el respeto mutuo y en el bien común.
5. Insertar a los estudiantes en proyectos de Servicio Comunitario que potencien el desarrollo de este diálogo, interreligioso, interétnico y societario con diversas comunidades del país.
6. Afianzar las relaciones con las distintas comunidades religiosas, interétnicas y las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para la construcción de espacios para el diálogo efectivo en pro de una cultura de paz sustentable en el tiempo.



Durante más de dos décadas en los distintos espacios académicos y de extensión de la Universidad Central de Venezuela, conjuntamente con distintas dependencias de esta misma casa de estudio, y en alianzas con otras universidades e instituciones públicas y privadas a nivel nacional e internacional en una docena de países, hemos venido actuando dichos objetivos creando un camino fecundo para sembrar en nuestro horizonte histórico contemporáneo la posibilidad de convertirnos en mejores personas facultadas para construir una nueva humanidad.

ALGUNAS CONCLUSIONES

En nuestros días, el nutritivo diálogo interdisciplinario entre los conocimientos científicos sobre la energía, el cerebro triuno, la antropología simbólica y la facultad de dar sentido a la vida, nos abren las compuertas de la realidad holística y la capacidad co-creadora de los seres humanos para construir sociedades sustentadas en la coexistencia pacífica y el bienestar común.

Estamos en el camino de vislumbrar niveles ampliados de la conciencia, el pensamiento y la creatividad humanos que nos facultan para lidiar con la complejidad de la vida que nos corresponde transitar a los actores y las actrices en el horizonte histórico contemporáneo.

En mi propuesta, el sistema de reciprocidad u obligación natural trabajado por nosotros los antropólogos y antropólogas, va asociado a la afectividad y al reconocimiento en las relaciones interpersonales, como materia prima con que nos dotan la biología y la cultura en la cual crecemos, para poder acometer y practicar la convivencia en la relación social. Si ya ha habido entre nosotros y nosotras la reciprocidad, podemos aprender a amplificarla, esta factibilidad mueve nuestra esperanza. No partimos de cero, efectivamente existe el potencial.


El porvenir se construye gracias a nuestra capacidad de dar significación a los espacios, tiempos y presencia cotidiana, al amparo del proceso de humanización que nos ancla en esta Tierra desde hace millones de años.

La factibilidad del proyecto social (de la sociedad que soñamos) viene dada por nuestra capacidad de aplicar las artes de hacer, que poseemos por dotación biológica: las diez inteligencias mentales, emocionales y del comportamiento (Beauport 1996) y por herencia cultural: el pensamiento mítico y



la práctica ritual. Mi intención con esta línea de indagación es poder brindar resultados que permitan diseñar políticas y programas educativos orientados al autoconocimiento, al aprendizaje de virtudes y destrezas para el autodesarrollo, para mejorar las relaciones interpersonales, para el reconocimiento, el respeto y la valoración propia, de la biosfera y de los otros seres humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 
- Beauport Elaine. 1996. *Las tres caras de la mente*. Caracas, Venezuela: Editorial Galac. S.A.
- Beauport, Elaine, y Díaz, Aura Sofía. 2015. *Las Tres Caras de la Mente*. Caracas, Venezuela: Editorial Arte, S.A.
- Eliade, Mircea. 1981. *Lo Sagrado y Lo Profano*. Madrid, España: Editorial Guadarrama.
- Paramio, Ludolfo. 1971. *Mito e ideología*. Madrid, España: Alberto Corazón.
- Texier, Enoé. 1999. *Redes de Comprensión*. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Tropykos, UCV.
- _____. 2012. *Mitopoyesis y Experiencia Sagrada: Una mirada antropológica de la conciencia religiosa desde la tríada biología, cultura y sociedad*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- _____. 2011. *Mitopoyesis y Sobrevivencia: Diálogo entre la Antropología y la Neurociencia*. Caracas, Venezuela: Instituto de Investigaciones Rodolfo Quintero, FaCES, Universidad Central de Venezuela.
- _____. 2007. *Se hace Camino Al Andar: Del Círculo de Viena 1929 al Grupo Hokkaido*. Caracas, Venezuela: Instituto de Investigaciones Rodolfo Quintero, FaCES, Universidad Central de Venezuela.



AUTOEVALUACIÓN Y REFORMULACIÓN. TRÁNSITOS PARA LA ACREDITACIÓN DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA LUZ/FEC

GARCÍA GAVIDIA, NELLY

Maestría en Antropología, División de Estudios para Graduados, Facultad Experimental de
Ciencias (FEC), Universidad del Zulia (LUZ)
Maracaibo, estado Zulia, Venezuela
Correo electrónico: garciagavidia@gmail.com

PAZ REVEROL, CARMEN LAURA

Maestría en Antropología, División de Estudios para Graduados, FEC-LUZ
Maracaibo, estado Zulia, Venezuela
Correo electrónico: carmen.paz@fec.luz.edu.ve

RUIZ, FRINE

Maestría en Química, División de Estudios para Graduados, FEC-LUZ
Maracaibo, estado Zulia, Venezuela
Correo electrónico: frine.ruiz@gmail.com



MARTIN, LUZ

Maestría en Antropología, División de Estudios para Graduados, FEC-LUZ
Maracaibo, estado Zulia, Venezuela
Correo electrónico: luzangel73@gmail.com

SUÁREZ, JANETH

Maestría en Antropología, División de Estudios para Graduados, FEC-LUZ
Maracaibo, estado Zulia, Venezuela
Correo electrónico: yanethsuarez19@gmail.com

Fecha de envío: 23-06-2020 / Fecha de recepción: 25-06-2020
Fecha de aceptación: 08-10-2020.

Resumen

El artículo presenta los resultados de la autoevaluación del Programa de Maestría en Antropología. Expone: las modificaciones hechas a partir del análisis e interpretación de los resultados de las autoevaluaciones realizadas desde el 2010 al 2016. La autoevaluación fue de diagnóstico integral e integrada pertinente y acorde con la naturaleza del programa. El diseño de investigación fue mixto, combinando técnicas cuantitativas como cualitativas, utilizando instrumentos cerrados y abiertos, dirigidos al personal académico, egresados y participantes sobre: el programa, su funcionamiento, administración y de los cursos dictados; además de revisión documental sobre la normativa vigente. Los resultados revelan la excelencia del personal y los aspectos a mejorar.

Palabras clave: autoevaluación; reformulación; acreditación; Programa de Maestría en Antropología LUZ/FEC



AUTO-ÉVALUATION ET REFORMULATION.
TRANSITS POUR L'ACCREDITATION DU PROGRAMME DE MAÎTRISE
EN ANTHROPOLOGIE LUZ / FEC

Résumé

L'article présente les résultats de la restructuration du programme de maîtrise en anthropologie. Il est présenté les modifications apportées à partir de l'analyse et de l'interprétation des résultats des auto-évaluations réalisées de 2010 à 2016. L'auto-évaluation était un diagnostic complet et intégré pertinent et cohérent avec la nature du programme. La conception de la recherche était mixte combinant des techniques quantitatives et qualitatives, utilisant des instruments fermés et ouverts, destinés aux enseignants, aux diplômés et aux étudiants actifs sur le programme, son fonctionnement, son administration et les cours enseignés ; en plus de la revue documentaire sur la réglementation en vigueur. Le but est d'évoluer vers l'accréditation externe du programme et de l'améliorer. Les résultats révèlent l'excellence des enseignants et les aspects à améliorer : l'efficacité de l'utilisation du temps par les participants, des problèmes d'infrastructure et mise à jour des moyens technologiques du programme.

Mots clés : auto-évaluation, reformulation, accréditation, programme de master LUZ / FEC en anthropologie.

AUTOAVALIAÇÃO E REFORMULAÇÃO.
TRANSFORMAÇÕES RUMO À CERTIFICAÇÃO DO PROGRAMA
DE MESTRADO EM ANTHROPOLOGIA LUZ/FEC

Resumo

O artigo apresenta os resultados da reestruturação do Programa de Mestrado em Antropologia. A reestruturação é abordada a partir da análise e da interpretação dos



resultados das autoavaliações realizadas de 2010 a 2016. A autoavaliação seguiu um padrão de diagnóstico integral e integrado, em conformidade com a natureza do programa. O planejamento da pesquisa foi misto, combinando técnicas qualitativas e quantitativas, utilizando instrumentos fechados e abertos, dirigidos a professorxs, egressadxs e estudantes ativxs. Por meio dos instrumentos em questão, abordou-se os seguintes aspectos: o programa, seu funcionamento, administração e os cursos ministrados. Adicionalmente, realizou-se uma revisão documental sobre a normativa vigente. A finalidade é avançar rumo à certificação externa do programa e melhorá-lo em diversos aspectos. Os resultados revelam a excelência dxs professorxs e os aspectos a serem melhorados: eficiência do uso do tempo pelos participantes, problemas de infraestrutura e atualização dos recursos tecnológicos disponíveis.

Palavras-chave: autoavaliação; reformulação; certificação; Programa de Mestrado em Antropologia LUZ/FEC



SELF ASSESSMENT AND REFORMULATION. BEYOND THE ACCREDITATION OF THE MASTERS PROGRAM IN ANTHROPOLOGY LUZ/FEC

Abstract

The article presents the partial results of the restructuring of the Master's Program in Anthropology in its two majors: Anthropological Linguistics and Social and Cultural Anthropology. It outlines the restructuring plan based on analysis and interpretation of the results of self-assessments conducted from 2010 to 2016. The integral diagnostic self-assessment was integrated in accordance with the nature of the program. The research design was mixed, combining quantitative and qualitative techniques. Closed and open-ended instruments addressing the program as well as all courses offered were administered to members of the Academic Committee, teachers, graduates, and

students; as well as document review of current regulations of the institution's graduate programs. The purpose of the self-assessment process is to advance toward external accreditation of the program and foster its improvement. The self-assessment revealed aspects to maintain, like the excellence of professors; and aspects to improve, such as participants making better use of time, infrastructure problems, and upgrading the program's technological media.

Key Words: self-assessment, reformulation, accreditation, Masters Program in Anthropology LUZ/FEC

INTRODUCCIÓN¹

La Educación Superior es un proceso complejo donde intervienen muchos aspectos: diversidad de metas, fines, misiones, visiones, modelos educativos, actores, formas de organización y de participación, contextos socioculturales, políticos, económicos, históricos y cambios, unos programados, otros más productos del azar y de las circunstancias internas y externas a las instituciones que la administran.

Dentro de los niveles de la Educación Superior está el postgrado. Este es un proceso de formación académica caracterizado por ser sistémico, profundo, creador, dinámico y complejo; su *telos* es el desarrollo de la investigación



1 Este trabajo fue posible gracias a la participación de los siguientes profesoras y profesores del Departamento de Ciencias Humanas, de la Facultad Experimental de Ciencias, de la Universidad del Zulia, quienes dedican parte de su tiempo a la investigación y docencia en el Programa de Maestría en Antropología en las menciones Antropología Social y Cultural, y Antropolingüística: Dres/as. Antonio Boscán, Johnny Alarcón, Nila Leal, Noylibeth Rivero, Luz Martín, Morelva Leal, y las Mg. Sc. Jacqueline Vílchez Faría, Zaidy Fernández y María Teresa Bravo. Y el Dr. Carlos Valbuena, de la Facultad de Humanidades y Educación.

científica; en otras palabras, producir conocimientos, saberes, competencias. En la Universidad del Zulia (LUZ)², los estudios de Postgrado se iniciaron en 1961³ en la Facultad de Medicina cuando se aprobó el curso de Psiquiatría, el cual fue no solo el primero de esa institución universitaria sino también el primero de la región.

Sin embargo, es solo en la década de los ochenta-noventa que los estudios de postgrado en LUZ se constituyeron en una práctica sistematizada y normada, atendiendo siempre a la “Política Nacional de Estudios de Postgrado”⁴ y a las “Bases Legales y Normativa General de los Estudios de Postgrado para las Instituciones debidamente autorizadas por el Consejo Nacional de Universidades” (MECyD 2001). En este último documento se definió lo que se entendería por estudios de postgrado: “los dirigidos a elevar el nivel académico, desempeño profesional y calidad humana de los egresados del Sub-sistema de Educación superior comprometidos con el desarrollo integral del país” (MECyD 2001, Art. 1).

En aras de responder a las necesidades de la región y del país, en LUZ las diferentes facultades fueron constituyendo estudios de postgrado con diseños y normas individuales para cada facultad. En el año 1994 se aprueba el primer *Reglamento de Estudios para Graduados de La Universidad del Zulia* (LUZ 2002), el cual fue derogado en el año 2001 cuando se aprobó el Reglamento vigente,



2 Universidad nacional, pública y autónoma fundada el 11 de septiembre de 1891.

3 En la universidad venezolana se iniciaron los estudios de postgrado en 1941, en la Universidad Central de Venezuela, y se consolidan a partir de 1958 con el inicio del período democrático.

4 El 23 de marzo de 1993 se publica en Gaceta Oficial No. 35.210 la Política Nacional de Estudios de Postgrado decretada por el Consejo Nacional de Universidades. En la misma se decreta la relevancia de los estudios de postgrado para el desarrollo de la nación (CNU 1993).

el cual ajusta las particularidades de LUZ a las normas del Consejo Nacional de Universidades (CNU) para el funcionamiento de los postgrados.

La Facultad Experimental de Ciencias⁵, una de las últimas facultades constituida en LUZ⁶, con una estructura matricial organizada en departamentos que administran el personal académico y las divisiones que estructuran los programas académicos e investigativos de la FEC, en cuatro niveles: el ciclo general, los estudios básicos especializados, los estudios básicos supervisados, los estudios para graduados y la investigación. Esta última cumple la función de mediar entre la docencia y la investigación⁷. Es en este contexto institucional donde se gesta y se conforma el diseño del Programa de Maestría en Antropología, con dos menciones Antropología Social y Cultural, y Antropolingüística.

En el contexto país, Venezuela es un Estado-nación multiétnico conformado por pueblos de diverso origen: amerindios, los de herencia española y



5 Facultad Experimental de Ciencias, en adelante FEC.

6 Se fundó y comenzó sus actividades el 9 de julio de 1973. La FEC fue creada para responder a una doble necesidad de la región y del país: potenciar los recursos naturales y humanos por medio del desarrollo de la ciencia y la tecnología, y la de fortalecer el avance de la investigación científica y tecnológica; su diseño tuvo un modelo de estructura académico-docente novedoso tanto para la región como para el país. Su experimentalidad se refería particularmente a: (a) la introducción de un nuevo modelo académico-docente; (b) una estructura organizativa adecuada a dicho modelo (no hay escuelas sino departamentos conformados en unidades académicas especializadas que administran al personal académico y las divisiones que tienen la administración curricular de la facultad); (c) un sistema instruccional que, teniendo como eje la investigación, permitiría un modelo curricular interdisciplinario que facilitaría las transferencias horizontales y verticales dentro del sistema de LUZ desde 1973 (LUZ 1973).

7 Proyecto de Reorganización de la División de Estudios para Graduados de la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia, Maracaibo (2014).



africana, además de otras minorías étnicas de origen europeo (como los alemanes de la Colonia Tovar, además de portugueses, españoles e italianos), los de origen asiático desde el extremo hasta el próximo y medio Oriente. Todos ellos, mezclados unos con otros, visibles unos e invisibles otros, conforman el amplio panorama de los múltiples rostros y diversas voces de la Venezuela contemporánea. Igualmente, se caracteriza por la pluri-particularidad de sus diferentes regiones que en el proceso de formación de la nación moderna y de su legitimación política, han permanecido casi ocultas y se les ha *homogeneizado* en aras de la comunidad nacional. La diversidad entre las diferentes regiones, entre los diversos grupos, conforman al exterior las alteridades y al interior de los mismos las identidades, las cuales son hechas conscientes y significantes para organizarse así en una estructura compleja y flexible que equilibra la vida en común del país.

Dentro de las regiones que conforman al Estado-nación venezolano, la región zuliana es la única que es al mismo tiempo una unidad política y un estado federado, el Estado Zulia⁸. Su particularidad como región se fue gestando desde tiempos pre-coloniales, ya que el Lago de Maracaibo y sus afluentes servían de mediación y comunicación entre los diferentes grupos humanos que habitaban toda esa región geográfica, así como también con otras regiones vecinas del Caribe. La particularidad de la región zuliana es en parte experiencial y en parte imaginada. Está conformada por espacios geográficos, pero también espacios culturales, son lugares y sectores –barrios, calles– donde transcurren tiempos cotidianos y tiempos históricos. Esta región está llena de una multipli-

8 El estado Zulia tiene un territorio de 63.100 km², la mayor extensión de la depresión del Lago de Maracaibo, de esa superficie 13.430 km² corresponden a dicho cuerpo lacustre.

ciudad de vidas, de tradiciones-costumbres, de pensamientos, imágenes, mitos, ritos, habla y discursos que le han dado esa presencia que la región tiene en y para todo el país. E igualmente, en ella hay problemáticas de toda índole: socioculturales, económicas, políticas, de salud pública, de exclusión étnica y de género, urbanísticos, de desplazados, patrimonio, de interculturalidad, de asunción de la diversidad, etc... Terreno propicio para los estudios antropológicos y para producir conocimiento en esa área del saber científico.

Ni en el estado Zulia ni en el Occidente del país existían espacios universitarios (ni en las públicas ni en las privadas) para la producción de conocimiento en el área de la Antropología. El Programa de Maestría en Antropología vino a llenar ese vacío. Nació con sus dos menciones como reacción a la ausencia de respuesta por parte de LUZ a la aprobación de un programa de grado para la formación en antropología que se había propuesto desde principios de la década de los ochenta del siglo pasado. En 1991-1992, tanto en el nivel de las autoridades universitarias como en el de las de nuestra facultad, hubo interés por la formación del postgrado y el Departamento de Ciencias Humanas aprovechó la oportunidad para presentar la creación y aprobación ante las instancias respectivas del primer programa de Maestría en Antropología en sus dos menciones. El mismo fue evaluado interna y externamente, reformulado y acreditado por primera vez en 1996.

En octubre de 1996 el CNU decretó la obligatoriedad de la acreditación de los postgrados y, para lograr este objetivo, tanto las universidades como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICIT, para la época) promovían la acreditación como un mecanismo para buscar la calidad y premiar la productividad académica. De manera tal que los postgrados acreditados tenían beneficios económicos: becas, publicaciones y recursos para su fortalecimiento.



to. Obligatoriedad que fue levantada en el 2001 y dejada a criterio de cada institución; a pesar de esa decisión, más tarde, en el 2009, fue creado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria el CEAPIES, que es un comité que tiene como meta crear los modelos de instrumentos para la autoevaluación de los pregrados y los postgrados⁹.

El Programa de Maestría en Antropología¹⁰ fue acreditado por cinco (5) años en 1996. En el año 2001 nos correspondía reacreditarlo, y por diferentes razones tanto externas como internas, que van desde los acontecimientos nacionales hasta el dejarnos absorber por la cotidianidad del quehacer universitario, lo fuimos dejando de lado. Sin embargo, en ningún momento hemos dejado de realizar autoevaluaciones, ya que estas son vitales para buscar la calidad del programa y nos han permitido autocorregirnos e ir solucionando



-
- 9 Comité para la Evaluación y Acreditación de Programas y las Instituciones de Educación Superior (MPPES 2009). Sin embargo, hasta el presente no hemos conocido ninguno de esos instrumentos, pareciera que han tenido poca difusión y, además, porque en los últimos diez años no ha habido estímulo para la búsqueda del mejoramiento de los postgrados.
- 10 Con sus dos menciones fue aprobado por el Consejo Técnico de la División de Estudios para Graduados, de la Facultad Experimental de Ciencias, de LUZ, en la reunión No. 459-91 de fecha 17 de octubre de 1991, luego por las otras instancias: Consejo Académico o Facultad No. 27-91 (de fecha 25 de octubre de 1991), Consejo Central de Estudios para Graduados (el 23 de junio de 1992) y el Consejo Universitario (CU.3568-92 de fecha 22 de julio de 1992). Creado y autorizado para su funcionamiento por el Consejo Nacional de Universidades (CNU), meses antes de que esta institución definiera y publicara la Política Nacional de Estudios de Postgrado. Se nos instó a iniciar actividades en febrero 1993, fecha en la cual se convocó a preinscripción, revisión de documentos, selección de los integrantes de la primera cohorte, que inició el curso propedéutico en octubre 1993. Su acreditación fue publicada en Gaceta Oficial No. 36.551 de fecha 6 de agosto de 1998. (República Bolivariana de Venezuela. Consejo Consultivo Nacional de Postgrado/CCNPG. Caracas. 2003)

poco a poco nuestras debilidades y descubriendo otras. La experiencia de este tiempo de trabajo y la madurez de nuestro programa nos han emulado a ponernos la meta de solicitar nuevamente la acreditación, la que realizaremos, una vez aprobada la Reformulación del Programa por el Consejo Universitario.

En el artículo exponemos los resultados de la evaluación y la reestructuración del Programa para su Reformulación y transitar hacia la acreditación. Las modificaciones que se proponen del mismo surgieron a partir del análisis interpretativo de los datos que arrojaron las autoevaluaciones realizadas.

MÉTODO Y TÉCNICAS METODOLÓGICAS

En esta tarea de autoevaluación fue necesario asegurar que podíamos lograr ciertos niveles de objetividad, ya que se hacía muy difícil tomar distancias porque quienes evaluábamos estábamos muy implicados en la historia y desarrollo del Programa de Maestría en Antropología. Todos somos profesores y profesoras del mismo y vivimos en carne propia las dificultades y vicisitudes cotidianas. Por otro lado, estamos conscientes del poco hábito de autoevaluarse que existe en nuestro medio universitario y los sentimientos, algunas veces adversos, frente a “ser evaluado”. Sin embargo, en nuestro caso las autoevaluaciones de los cursos que dictamos se han convertido en una práctica de final de semestre, lo que nos ha permitido la autorreflexión sobre la misión y visión del programa, mejorar algunos aspectos y buscar la calidad y la mejora continua.

En el proceso de la última autoevaluación hemos invertido tiempo (2010-2016), hemos ido paulatinamente cada año revisando nuevamente algunos de los aspectos evaluados, sobre todo aquellos que más inciden en la labor de enseñanza-aprendizaje del postgrado. Durante este tiempo muchas circunstan-



cias han cambiado en lo contextual y externo al programa, como, por ejemplo, la situación país en lo socio-político y económico, esa circunstancia ha incidido negativamente en el programa, sobre todo en lo referente a la infraestructura, a la seguridad de las y los participantes, profesorado y administrativos.

La autoevaluación fue de diagnóstico integral e integrada pertinente y acorde con la naturaleza del programa (Ruiz, García Gavidia y Suárez 2016). El diseño de investigación fue mixto¹¹, combinando técnicas cuantitativas como cualitativas, utilizando instrumentos cerrados como abiertos, dirigidos a: las y los integrantes del Comité Académico, el profesorado, los/as egresados/as y alumnado, tanto sobre el programa como sobre cada uno de los cursos recibidos; además de la revisión documental sobre la normativa vigente de los postgrados de la institución. La finalidad del proceso de autoevaluación es transitar hacia la acreditación externa del programa y lograr su mejoramiento¹².

Los instrumentos unos eran cerrados y otros mixtos, constaban de varios aspectos que evaluaban, por una parte, la intencionalidad del programa: el deber ser y el querer ser; igualmente, la estructura del programa: plan de estudios y caracterización; las normas: tiempo y régimen de permanencia, número de créditos, tipos de materias o asignaturas, diseño de las asignaturas,



11 Para la primera etapa (el análisis de la documentación institucional) fue utilizado un instrumento (Salcedo Galvis 1997, 9-13) para la evaluación de programas de postgrados; con ligeras adaptaciones del modelo según la naturaleza del programa (García Gavidia y Suárez 2011).

12 La autoevaluación está dirigida no solo a corregir el programa sino también a mantener la credibilidad de la institución universitaria (Villarroel, Ortega, Bravo de Romero y Sánchez Carreño 2009, 25). Por otra parte, atiende a una exigencia de la FEC, de LUZ, y es acorde a las normas planteadas por el Estado venezolano a través de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) y el CNU, a los programas de formación para su acreditación.

cumplimiento del artículo 35 del Reglamento de Estudios para Graduados; los procesos académicos: estructura curricular y productividad; de igual manera se evalúa la infraestructura, los recursos tecnológicos y administrativos de apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje.

De los instrumentos –específicamente el dirigido a las y los integrantes del Comité Académico y al profesorado– las preguntas eran dicotómicas y tricotómicas; en otros se les daba dos alternativas y la posibilidad de justificar y/o explicar sus repuestas. Se pasaron, igualmente, instrumentos que tenían el objetivo de evaluar la intencionalidad del programa: normativa, organización, estructura, perfiles de ingreso y de egreso, recursos humanos y materiales.

Los dirigidos al alumnado y egresados/as tenían una primera parte informativa sobre el estatus del participante –si era activo/a o egresado/a–, su situación académica y laboral. En la segunda parte se solicitó información sobre el desarrollo académico del programa: administración del programa, aspectos que podrían mejorarse. Los ítems tenían una escala numeral del 1 (nunca o nada) al 5 (muy bien o muy bueno). En la tercera parte se hicieron preguntas abiertas sobre la estructura organizativa, los recursos materiales y humanos y la productividad del programa, incluyendo la de las/os participantes realizada durante su permanencia en el mismo.

Un tercer instrumento fue la evaluación de los cursos o asignaturas cursados por los/as participantes; igualmente, este fue mixto, con ítems dicotómicos y abiertos con espacio para explicar o justificar la respuesta que se daba. La primera parte de este instrumento fue informativa sobre la o el docente y la asignatura; la segunda era sobre el curso: la organización de los contenidos, su vigencia, la relación objetivos-contenidos, relación tiempo-contenidos, acceso a la bibliografía y otras fuentes documentales, uso de medios tecnológicos




por parte del o la docente. Los referentes de este aspecto de la autoevaluación fueron: disciplinarios, profesionales, institucionales, formación institucional consciente.

RESULTADOS

Aspectos organizativos del Programa de Maestría en Antropología

Todos las y los integrantes del Comité Académico del Programa reconocen que:

- 
- (a) El Programa tiene dos menciones, obedeciendo a la división subdisciplinaria de la disciplina¹³: Antropología Social y Cultural, y Antropolingüística.
 - (b) Se inició en octubre de 1993.
 - (c) El Comité Académico está conformado por siete (7) personas, dos (2) de las cuales son del área de Antropolingüística. Todas forman parte del personal académico de LUZ: tres con Doctorado en Antropología; dos con Doctorado en Ciencias Humanas; una en el área de la sociología/etnología de la Universidad de París VII; y un Magíster Scientiarum en Antropología, mención Antropología Social y Cultural.

¹³ La antropología es una disciplina científica que nació en el siglo XIX, concebida como “la ciencia que estudia la humanidad de los pueblos antiguos y modernos, y de sus estilos de vida” (Harris 1981, 14). Comprende cuatro campos generales de estudio: antropología física o antropología biológica, arqueología, antropolingüística, y antropología social y cultural en sus tres niveles de complejidad investigativa: el etnográfico, el etnológico y el propiamente antropológico.

- (d) Todos dedican un promedio de entre 4 y 10 horas semanales al programa.
- (e) Todos participan en la programación semestral del mismo.
- (f) Todos conocen las exigencias del artículo 35 del Reglamento de Estudios para Graduados de la Universidad del Zulia (LUZ).

Estos aspectos del programa fueron evaluados como excelentes.


Donde los resultados resultaron menos satisfactorios fue cuando se indagó sobre: (1) los perfiles de ingreso/egreso que solo dos integrantes del Comité los conocían y opinaron sobre su superficialidad; (2) tampoco reconocen las/os integrantes del Comité los objetivos del programa ni los generales ni los específicos; y (3) ignoraban todos/as, menos dos de los/as integrantes, por qué el programa no tenía una fundamentación teórica.



- (g) Todas/os las/os integrantes del Comité reconocen que el programa presenta por escrito un documento que contiene el resumen –según las pautas del CNU– y un esbozo del Proyecto de Desarrollo del Programa (García Gavidia 2017).
- (h) Cuando se evalúa sobre los recursos económicos del programa, la respuesta es unánime al afirmar que son insuficientes. No hay posibilidad de becas para las/os participantes. Tampoco para renovar los recursos tecnológicos ni para las salidas de campo.
- (i) Los recursos dispuestos por el Fondo de Funcionamiento para el cofinanciamiento de la asistencia de los profesores y profesoras a eventos científicos es insuficiente. Lo que se ha resuelto es asignar un cofinanciamiento proveniente de los ingresos propios.

En esta segunda parte del instrumento la evaluación fue buena con aspectos a resolver como por ejemplo: definir los perfiles de: ingreso, de egreso genéricos y transversales, por competencias disciplinares y por competencias profesionales. Y definir la fundamentación teórica y hacer el proyecto de desarrollo completo con todos los elementos.

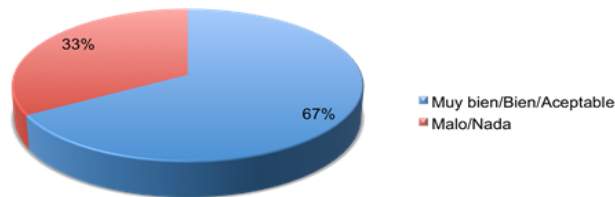
El segundo instrumento fue respondido por el personal académico del programa y los resultados fueron los siguientes:

- 
- (a) El Programa cuenta con personal capacitado en el área: 15 docentes –investigadoras/es: 11 doctoras/es (en Antropología, Etnología, Antropología Médica y Salud Internacional, Ciencias Humanas, Ciencias Políticas), de los cuales dos son personal *emeritus*, cuatro magíster scientiarum, tres en Antropología Social y Cultural y uno en Lingüística.
 - (b) Todos las y los docentes conocen y usan para el diseño de los cursos que dictan el artículo 35 del Reglamento de Estudios para Graduados de LUZ.
 - (c) El 90% del personal académico del postgrado desconoce el Reglamento de Estudios para Graduados y las Bases legales del CNU para los Programas de Postgrado.
 - (d) En los renglones sobre el financiamiento para asistencia a eventos y para el trabajo de campo coinciden con los miembros del Comité Académico.

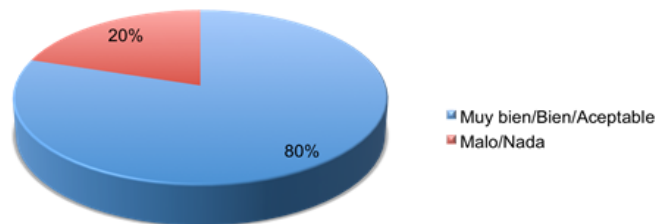
En los resultados de la autoevaluación en lo referente a la infraestructura, hay coincidencia entre las respuestas del Comité Académico, profesoras/es

y participantes. Los resultados se expresan en las imágenes: del 100% de los que participaron en la evaluación, el 33% considera mala la infraestructura y un 67% como aceptable. En cuanto a la disposición para las oficinas un 80% considera que la disposición para las oficinas administrativas es aceptable y un 20% le parece que es mala.

Infraestructura del programa de Maestría en Antropología



Disposición de oficinas y cubículos donde los profesores desarrollen actividades administrativas

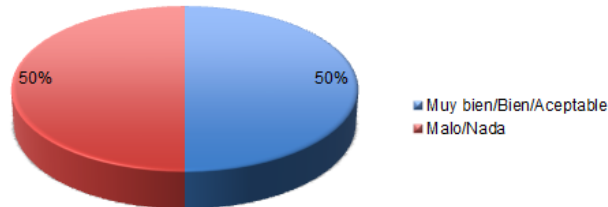


Para el momento cuando se redacta el artículo, esta situación ha cambiado y los porcentajes no son los mismos, ya que el Edificio Grano de Oro, donde funciona el Programa de Maestría, tuvo un problema de estructura y en los cuatro últimos semestres los espacios se han reducido a un espacio para todas las actividades administrativas de la División de Estudios para Graduados que, además de insuficiente, no permite la atención a las/os participantes, para ello hay que utilizar las aulas si no hay actividades de docencia. De igual manera, tanto en uno de los laboratorios como el espacio donde se ubicaría la biblioteca del postgrado, se quedaron sin aire acondicionado y han reducido su utilidad a la mínima expresión.

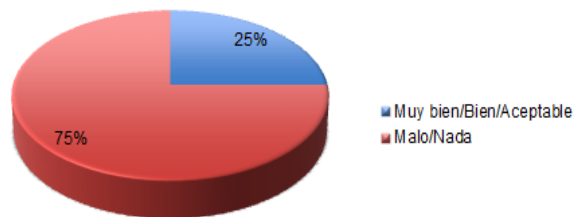


- (e) En cuanto a la atención de la Secretaría docente y la atención a los procesos administrativos, la opinión unánime es que es deficiente y poco cuidadosa la atención al público.
- (f) Sobre la infraestructura de la Biblioteca y Centro de Documentación, la opinión unánime –tanto de alumnas/os como docentes– señala que si no existiesen las dos salas de lectura: la del Laboratorio y la Julián Cabeza Lora, la situación sería muy grave; pero además es unánime la queja que esos espacios abren y atienden muy irregularmente, en consecuencia, el servicio es deficiente y poco oportuno. El recurso que señalan algunas/os participantes es el auxilio que ofrecen las bibliotecas personales de las/os profesoras/es. De igual manera, es negativa la evaluación con respecto a la infraestructura tecnológica (ver los gráficos siguientes).

Infraestructura de la Biblioteca y el Centro de Documentación



Existencia de infraestructura tecnológica en la Biblioteca que permita el acceso a bibliotecas digitales



REFORMAS REALIZADAS A PARTIR DE LOS RESULTADOS

1. INTENCIONALIDAD DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA

La intencionalidad de todo programa de Educación Superior es la parte más abstracta, pero al mismo tiempo, es el núcleo rector del programa, con dos ámbitos: el deber ser y el querer ser. El deber ser está conformado por: las intenciones, misión, objetivos, visión y el proyecto de desarrollo.

En el Programa de Maestría en Antropología, diseñado y aprobado entre 1991 y 1992, no se expresó la definición ni la misión, ni la visión, ni la fundamentación teórico-metodológica. Tampoco se corrigió esa falta cuando fue evaluado y acreditado en 1996. Sin embargo, atendiendo a los criterios contemporáneos de evaluación de la Educación Superior (González González, Galindo, Galindo y Gold 2004), en las reformas que se le hacen a partir de los resultados de la autoevaluación se definen estas, siguiendo los lineamientos de las “Bases Legales de la Normativa General de los Estudios de Postgrado para las Universidades e Instituciones debidamente autorizadas por el Consejo Nacional de Universidades” (MECYD 2001, Cap. I Naturaleza de los Postgrados, Arts, 1, 2, 3, 4). Así como también las del Reglamento de Estudios para Graduados de LUZ, Capítulo I, de las Disposiciones Generales.

Atendiendo a esos lineamientos, la Maestría en Antropología se define de la siguiente manera:

El programa de Maestría en Antropología, Mención Antropología Social y Cultural¹⁴, es un Programa de Postgrado dirigido a profesionales universitarios

14 En el artículo solo se presenta los resultados de la autoevaluación de la Mención Antropología Social y Cultural.



que aspiran a formarse como investigadores, desde su profesión, utilizando las herramientas que ofrece la Antropología en sus niveles de complejidad, aproximación y aplicación (etnografía, etnología, antropología aplicada, lingüística, antropología social y cultural), para generar datos propios, contribuyendo particularmente a producir la etnografía de los pueblos zulianos, de los de la nación, la región y el mundo. Es un Programa de Postgrado, (con dos menciones: Antropología Social y Cultural y Antropolingüística), que privilegia la investigación dirigida a producir conocimientos originales y novedosos que contribuyan a la comprensión de las realidades culturales, políticas, sociales e históricas, a la diversidad de los comportamientos humanos y a la variabilidad de las culturas (LUZ 2018).

La Misión es:

Formar profesionales universitarios en la investigación antropológica, para que, desde su profesión, y con una sólida formación en la Antropología (Antropología Social y Cultural y en Antropolingüística, en sus niveles de complejidad, aproximación y aplicación), sean capaces de abordar las problemáticas sociales y culturales con un enfoque antropológico. Profesionales competentes para vincular el trabajo de campo con la producción de teoría, con la finalidad de desarrollar investigaciones originales que contribuyan al avance de la disciplina en la región, en el país, y en el mundo; y competentes para desempeñarse con ética en cualquiera de los sectores de la vida pública con solidez y conocimientos disciplinares capaces de responder a las necesidades e intereses de la sociedad (LUZ 2018).

La Visión es:

El Programa de Maestría en Antropología, Mención Antropología Social y Cultural, aspira a convertirse en un centro de referencia regional, nacional e interna-



cional en la formación de profesionales universitarios en la investigación antropológica, con valores de civilidad, tolerantes y solidarios capaces de forjarse un liderazgo en la identificación e interpretación de las manifestaciones culturales de las sociedades humanas, tanto contemporáneas como del pasado, sus modos de vida, lenguaje, cultura –sus modos de hacer, sentir, pensar–, relaciones con la ecología, status y jerarquías sociales. Capaces de: vincular el trabajo de campo con la producción de teoría, valorar los saberes culturales, el patrimonio y la ecología, para desarrollar investigaciones nuevas y originales que contribuyan al avance de la disciplina, promover y fortalecer la promoción de las ciencias antropológicas desde la región y poder hacer contribuciones importantes en la solución de las problemáticas socioculturales del país (LUZ 2018).



El segundo ámbito de la intencionalidad del Programa es el querer ser, cuyo referente es el Proyecto General de Desarrollo del Programa (García Gavidia 2017). En este aspecto es preciso revisar su trayectoria histórica y su proyección al futuro. El Programa de Maestría en Antropología ha estado en funcionamiento, durante veinticinco años (25), la pregunta obligada es:

¿CUÁLES SON LOS LOGROS DE LA MAESTRÍA EN ANTROPOLOGÍA?

Veámoslo en los hechos. El primero y más evidente es que somos un punto de referencia para la antropología que se produce en Venezuela y en la América el Sur¹⁵. Además, entre otros:

15 Asumimos como América del Sur al conjunto demográfico-diverso cultural y étnicamente que se ubica desde el Sur del Río Grande del Norte hasta la Patagonia. No es nuestra intención reivindicar ningún imperio, ni el latino ni los ibéricos de España y Portugal.

1. Hasta el presente el Programa de Maestría en Antropología en sus dos menciones: Antropología Social y Cultural, y Antropolingüística, ha convocado a inscripción y prosecución de estudios a 24 cohortes, se han defendido noventa (90) Trabajos de Grado, de los cuales dos (2) han tenido mención de honor, y treinta y dos (32) mención publicación. De los Trabajos de Grado presentados, uno de ellos fue ganador en el Concurso Internacional de Tesis de Investigación sobre Centros Históricos (2016), en México.

2. Uno de los problemas mayores que tiene el Programa de Maestría es la deserción. En la anterior evaluación externa para la acreditación se nos sugirió hacer cambios en las exigencias, como aumentar el promedio de notas para ingresar. Pero esto no fue posible hacerlo, porque LUZ señala que el promedio de notas para el ingreso a los postgrados es de doce (12) puntos. La medida que hemos propuesto es que desde el inicio del propedéutico las/os candidatas/os definan los lineamientos generales para la investigación a desarrollar, y abrir programas de investigación en los que puedan incluirse desde el primer semestre.

3. Otros logros son: (a) las líneas de investigación que fundamentan el programa, en sus dos menciones, están consolidadas, son estables y han sido una fuente de producción de conocimiento científico sobre la diversidad cultural y étnica de la región zuliana; (b) ha ido paulatinamente formando de manera integral la generación de relevo tanto para LUZ como para otras instituciones de la región; (c) ha logrado consolidar dos laboratorios: el Laboratorio de Antropología Social y Cultural (LASyC), y el Laboratorio de Arqueología; (d) ha servido de plataforma para el diseño y creación de otros programas en el área, como han sido: el de la Licenciatura en Antropología, mención Antropología Social y Cultural, de la misma Facultad Experimental de Ciencias de LUZ, y el





Doctorado en Antropología de la Universidad de los Andes (ULA); (e) mantiene permanentemente cursos de educación continua para la actualización y ampliación de los conocimientos de sus egresadas/os; (f) participó, junto con la ULA, en la creación de la Escuela Venezolana de Antropología (EVA) en el año 2000; (g) ha creado, como programas de extensión, el Seminario de Pensamiento, Arte y Culturas Contemporáneas en el Museo de Arte Contemporáneo del Zulia, cuya duración fue de cinco años ininterrumpidos; el Programa Multimediático Etnografías del Zulia, del cual se han presentado tres exposiciones y están dos proyectos listos esperando financiamiento; además del diseño, desarrollo y ejecución del Seminario Internacional Miguel Ángel Jusayú en cuatro versiones; la organización de un Coloquio de Investigación en Antropología de carácter bienal para contrastar los resultados de nuestras investigaciones con la de los otros, denominado Coloquio Internacional de Antropología; la participación, junto con la Dirección de Cultura de LUZ, en el Diplomado en Educación Intercultural.

4. Publicaciones: el programa no tiene publicaciones propias. Solo ha publicado dos (2) libros y otros seis (6) se han editado con apoyo del Vicerrectorado Académico, pero se cuenta con la revista *Opción*, arbitrada e indexada de ciencias humanas y sociales, que es el órgano divulgativo del Departamento de Ciencias Humanas, al cual pertenecen los docentes del programa.

5. La productividad de las/os profesoras/as es buena, el 90% de ellas/os fue reconocido en el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII), anteriormente Programa de Promoción al Investigador (PPI). Y publican en revistas nacionales e internacionales periódicamente.

6. Proyección nacional: el programa ha servido de espacio para la formación en la investigación antropológica del personal académico de otras

universidades de la región occidental: ULA, Universidad Rafael María Baralt (UNERMB), Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), Universidad Cecilio Acosta (UNICA).

7. Durante el período de 1997 al 2010 recibimos seis alumnos procedentes del Convenio Universidad del Zulia-Université du Caen Baja Normadie (Francia), cuatro de los cuales hicieron parte de su formación en el programa y fueron tutorados por los Drs. Carlos Valbuena y Nelly García Gavidia, y dos hicieron la experiencia investigativa dentro del programa como exigencia del programa de doctorado que seguían, en este caso la tutora fue la Dra. Nelly García Gavidia.

A manera de conclusión, se presentan las reformas que sufrió el programa.

A partir de los resultados de la autoevaluación el programa aprobado en 1992 y acreditado en 1996 ha sufrido las siguientes reformas:

1. En cuanto a la intencionalidad del programa: (a) se presenta su definición, su misión y visión, así como también su fundamentación teórica y metodológica dentro de los avances de las disciplinas y en su particularidad de ser una antropología de los mundos; (b) se le agregó un objetivo general más y se modificaron tres de los objetivos específicos; (c) se agregaron nuevas electivas y se desincorporaron otras; (e) se definieron los perfiles de ingreso; (f) se redefinieron los perfiles de egreso; (g) se definieron las competencias del programa y las de las asignaturas y seminarios.

2. Los cambios en la estructura y organización curricular:

(a) En las evaluaciones de las asignaturas Teorías y Métodos en Antropología I y II se señaló la dificultad que presentaba por el poco tiempo dedicado a aprehender la historia de los programas teóricos y mé-



todos desarrollados en antropología, en solo dos cursos que suman noventa y seis (96) horas entre ambos. En la nueva versión del programa, se le dedicarán a este campo de estudio doscientos cuarenta (240) horas durante el desarrollo del programa, se dividió el contenido de los diferentes programas teórico-metodológicos de la disciplina en cinco (5) cursos de tres (3) horas semanales y cuarenta y ocho (48) semestrales; los mismos serán dictados en los tres primeros semestres.

- (b) Otra de las carencias del Programa, expresada por las/os profesoras/es, participantes y egresadas/os es la realización de trabajo de campo. Este es una de las particularidades de método de la disciplina para aprehender la realidad. En el programa que se está reformando solo se dedican treinta y dos (32) horas para un Seminario de Investigación Etnográfica y en los cursos de aplicación se dedican las cuarenta y ocho (48) horas semestrales al desarrollo de la teoría. De allí que se propone un eje de formación en la investigación antropológica que comprende los cursos en la modalidad de seminarios, talleres y campo de: Epistemología de la Antropología; Diseños en Investigación Etnográfica; Etnografía: escritura y trabajo de campo; Etnología: análisis, registro y comparación de las sociedades y sus sistemas simbólicos. Este eje tiene como finalidad ofrecer las herramientas epistemológicas, metódicas y técnicas-metodológicas que le permitirán desarrollar la investigación en el área. Y un eje de formación aplicada que comprende asignaturas de libre elección diseñadas bajo la modalidad de talleres-seminarios conjuntos entre profesorado y estudiantado. En cada una de ellas es obligatorio el trabajo de campo que no será inferior nunca a 32 horas durante el semestre.



3. Como meta y proyección a futuro se propone la internacionalización del programa, para lograrlo se modificó el diseño instruccional: se aumentó el número de Unidades Crédito a 66 (60 en formación más las 6 del trabajo de grado, lo que hace un total de 66 UC) con la finalidad de ser más competitivos, mejorar la formación y aproximarnos a los créditos que ofrecen otras universidades en maestrías en el área de la antropología social y cultural¹⁶. La internacionalización nos obliga a tener un diseño curricular dentro de lo que nuestros pares ofrecen y nuestras/os egresadas/os tendrán las mismas oportunidades que las/os egresadas/os de otras instituciones y equivaler sus estudios sea por traslado, para continuar estudios o para trabajo.

El Programa de Maestría en Antropología, en sus dos menciones (Antropología Social y Cultural, y Antropolingüística), en una región como la zuliana y en una sociedad como la venezolana, tiene la obligación de ser una mediación



16 Colocamos los siguientes ejemplos: en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que cuenta con 96 créditos, de los cuales 40 son teórico-metodológicos, 32 por seminarios monográficos, 8 por seminarios técnicos de especialidad y 16 por trabajos de investigación; por su parte, la Universidad Iberoamericana de Iztapalapa, de México, exige 96 créditos repartidos en asignaturas, seminarios e investigaciones monográficas y de campo; en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), de Ecuador, se tiene un diseño de 64 créditos repartidos en 48 créditos por cursos, 12 en investigación y 4 para la elaboración y presentación de la tesis; la Universidad de Buenos Aires, de Argentina, exige 60 créditos en seminarios, cursos y talleres prácticos y de investigación; la Universidad de Chile exige 90 créditos en seminarios, talleres y tesis de grado; la Universitat de Rovira i Virgili, Tarragona, en España, tiene un diseño de 120 unidades crédito, las cuales están repartidas para la investigación, formación y práctica profesional; por último, la Universidad de Montreal, en Canadá, tiene un diseño de 45 créditos, de los cuales 30 son para preparar la investigación y 15 para formación teórica.



para la educación formal y no formal de la sociedad, porque es una vía para aprehender las etnografías de nuestros pueblos, la recuperación, procesamiento, conservación y valoración de los vestigios del patrimonio, además de la recopilación sistemática y científica de la historia oral. Y la meta es convertirnos en un verdadero laboratorio vivencial para el estudio y la búsqueda de solución a los múltiples y complejos problemas de los pueblos amerindios que esperan por una satisfacción a sus requerimientos. Sin olvidar la necesidad de aprehender los saberes de estos pueblos en aras de superar la ignorancia y los estereotipos que sobre los mismos existen en la sociedad venezolana, con la finalidad de gestar una verdadera convivencia intercultural e interétnica. Y finalmente, la investigación sobre los significados sociales de las enfermedades, los estudios etnomédicos, la antropología del cuerpo y la farmacopea, la antropología del espacio, la antropología urbana, la antropología del arte, la antropología de género, la problemática de las identidades, etc., permiten producir un tipo de conocimiento de extraordinario valor para el diseño de políticas públicas, de salud, de urbanismo, de recuperación de la convivencia, de seguridad, de civilidad y respeto al otro.

El programa tendrá una temporalidad y logicidad mixta: presencial y a través de medios tecnológicos (clase en aula, trabajo de campo, medios audiovisuales e informáticos).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo Nacional de Universidades/CNU. 1993. *Resolución referida a la Política Nacional de Estudios de Postgrado*. Gaceta Oficial N° 35.210 de fecha 27 de marzo. Caracas, Venezuela.

- García Gavidia, Nelly, coord. 2017. *Proyecto de reformulación y acreditación del Programa de Maestría en Antropología. Mención Antropología Social y Cultura*. Zulia, Venezuela: Facultad Experimental de Ciencias, División de Estudios para Graduados, Universidad del Zulia.
- García Gavidia, Nelly, y Janeth Suárez. 2011. *Instrumentos de evaluación para los diferentes programas de postgrado de la DEPG-FEC-LUZ, ajustados a los lineamientos del CNU para fines de acreditación*. Maracaibo, estado Zulia, Venezuela.
- González González, Jorge, Nora E. Galindo Miranda, José Luis Galindo Miranda y Michele Gold Morgan. 2004. *Los paradigmas de la calidad educativa. De la Autoevaluación a la acreditación*. México: Unión de Universidades de la América Latina (UDUAL), IESALC, UNESCO.
- Harris, Marvin. 1981. *Introducción a la Antropología General*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/MECyD. 2001. *Resolución mediante la cual se dicta la Normativa General de los Estudios de Postgrado para las Universidades e Institutos debidamente autorizados por el Consejo Nacional de Universidades*. Gaceta Oficial No. 37.328 de fecha 20 de noviembre. Caracas, Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior/MPPEs. 2009. *Resolución por la cual se designa a los ciudadanos que en ella se mencionan, como integrantes del Comité de Evaluación y Acreditación de Programas e Instituciones de Educación Superior (CEAPIES)*. Gaceta Oficial N° 39.227 de fecha 23 de julio. Caracas, Venezuela.
- República Bolivariana de Venezuela. Consejo Consultivo Nacional de Postgrado (CC-NPG). Caracas. 2003. <http://www.ccnpg.gob.ve/>. (Consultado el 05/10/2017).
- Ruiz, Frine, Nelly García Gavidia y Janeth Suárez. 2016. La autoevaluación con fines de acreditación: caso Programa de Maestría en Química FEC-LUZ. *Revista Multiciencia*, vol. 16, no. 4.



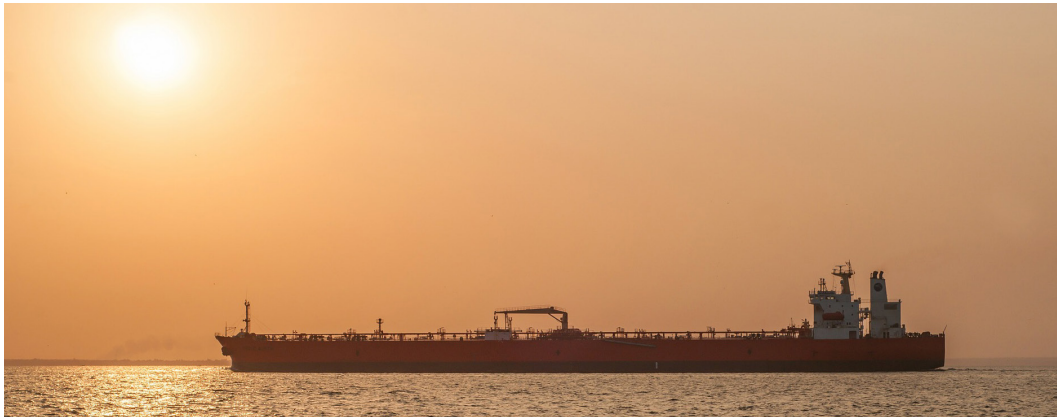
Salcedo Galvis, Hernando. 1997. Aspectos conceptuales, metodológicos e instrumentales de la evaluación de los estudios de postgrado. *Paradigma*, vol. XVIII, no.: 1-17.

Universidad del Zulia/LUZ. 1973. *Proyecto Creación Facultad Experimental de Ciencias*. Zulia, Venezuela: Rectorado LUZ.

____. 2002. *División de Estudios para Graduados de la Facultad Experimental de Ciencias. Reglamento de Estudios para Graduados. 2002*. Zulia, Venezuela: Universidad del Zulia. <http://www.postgrado.fec.luz.edu.ve/descargas.php>. (Consultado en diciembre de 2017).

____. 2018. *Proyecto de desarrollo del Programa de Maestría en Antropología, Mención Antropología Social y Cultural (PDPMA)*. Maracaibo, estado Zulia, Venezuela: División de Estudios para Graduados, Facultad Experimental de Ciencias.

Villarroel Salmasi, Nadima, María Teresa Ortega, Milena Bravo de Romero y José Carreño Sánchez. 2009. La autoevaluación del Doctorado en Educación de la Universidad de Oriente. Relato de una experiencia. *Copérnico*, vol. 6, no. 11: 22-31.



The background of the image is a complex, abstract composition. The upper portion features a dark, starry space-like background with numerous small, bright yellow and white stars. Below this, a large, swirling spiral dominates the frame. The spiral is composed of concentric, brush-stroke-like rings. The outer rings are a deep, dark red, which transitions through shades of magenta and pink as it moves inward. The center of the spiral is a bright, multi-colored vortex, blending yellow, white, and hints of blue and green. The overall effect is one of dynamic movement and intense color contrast.

En RED

InsURGen^{tes}



FOTO PÁG. 221: Tomada de Pixabay.com, de la usuaria Spirit111

FOTO PÁG. 223: Tomada de Pixabay.com, del usuario Rafatrivoro



EN RED

EN-RED... NOTICIAS DE LA RED DE ANTROPOLOGÍAS DEL SUR

BITÁCORA AÑO 2020

EXPANSIÓN EN RED

Red de Antropologías del Sur fue aprobada como centro miembro pleno
CLACSO

EVENTOS EN RED

Capítulo Falcón-Venezuela abrió el 2°
Congreso Internacional de Antropologías del Sur

Capítulo Yaracuy-Venezuela del 2°
Congreso Internacional de Antropologías del Sur estuvo dedicado
a la diversidad religiosa



Capítulo Brasil do II Congresso Internacional de Antropologias do Sul
se hizo como pre-actividad de la 32° RBA

Continúan diferidos capítulos de Argentina y Venezuela
del 2° Congreso Internacional de Antropologías del Sur

Presentes con una mesa de trabajo y publicaciones en la IV Conferencia
de la Red de Centros CLACSO de Venezuela y la FILVEN

Participaron 13 ponencias en el Simposio “Antropologías del sur o antropolo-
gías propias: Praxis concretas y reflexiones sobre antropologías in-disciplina-
das” durante el VI Congreso ALA



DIFUSIÓN EDITORIAL EN RED

Red de Antropologías del Sur inaugura la Colección Estudios con el libro
Teorías y conceptos para el pensamiento antropológico de Eduardo Restrepo

Se presentó el libro *Antropologías hechas en Venezuela*
Tomos I y II en el VI Congreso ALA

DUELO

Nota de duelo por el fallecimiento de Omar González Nández

Año 2020
EXPANSIÓN EN RED

RED DE ANTROPOLOGÍAS DEL SUR FUE APROBADA
COMO CENTRO MIEMBRO PLENO CLACSO

El Comité Directivo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) aprobó la afiliación de la Red de Antropologías del Sur como Centro Miembro Pleno de esta red latinoamericana y caribeña, en su 101° Período de Sesiones realizado entre los días 4 y 5 de mayo del 2020, a través de la plataforma ZOOM, ad referendum de su aprobación por Asamblea Ordinaria.

En su comunicación, la secretaria ejecutiva de CLACSO, Karina Batthyány, informó que la Red de Antropologías del Sur ya está habilitada para participar en las diversas actividades y programas académicos promovidos por CLACSO. “Es un gran honor para mí, en nombre de CLACSO, darle la más cordial bienvenida a la mayor red de ciencias sociales de América Latina y el Caribe”, notificó Batthyány en un mensaje dirigido a la coordinadora general de la Red, la profesora Jacqueline Clarac de Briceño.

La Red de Antropologías del Sur agradece el voto de confianza de CLACSO, así como el apoyo de la profesora Isabel Zerpa, directora del Centro de Investigación de la Mujer (CEM), de la Universidad Central de Venezuela, y de la profesora Mitzy Flores, directora del Doctorado en Ciencias Sociales, de la Universidad de Carabobo, quienes avalaron la postulación.

La Red de Antropologías del Sur felicita igualmente a los otros tres Centros Miembros Plenos de CLACSO en Venezuela aceptados durante esa reunión:



el Centro de Estudios e Investigaciones Culturales, Lingüísticos y Literarios (su directora Nancy Cavallaro Orence), el Centro Internacional de Investigación “Otras Voces en Educación” (dirigido por Luz Palomino) y la Fundación Género con Clase (dirigido por Maikely Ferrer Rojas). Extiende su felicitación a las dos redes venezolanas cuya afiliación fue aprobada también: el Centro de Estudios del Pensamiento de Marx y Otras Corrientes Revolucionarias (su director Efraín Ortega), y la Red de Educación, Ciencias Sociales, Ambientales, Tecnología e Innovación (dirigida por Eury Villalobos Ferrer).

La Red de Antropologías del Sur nació en el año 2015 en Mérida durante las Jornadas Nacionales preparatorias para el Congreso Internacional de Antropologías del Sur, donde se conformó con un grupo de unos(as) treinta investigadores(as), profesores(as) y estudiantes de antropologías y otras ciencias sociales de Venezuela, a fin de realizar el Primer Congreso Internacional de Antropologías del Sur 2016, que se celebró en octubre de ese año y permitió ampliar la Red a Argentina y Colombia. En el año 2017 ingresó como una de las organizaciones miembros fundadoras de la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA), donde cuenta con una figura de vocal en la Junta Directiva.

Durante cinco años continuos de actividad, la Red de Antropologías del Sur suma miembros y organizaciones aliadas de cuatro países: Venezuela, Colombia, Brasil y Argentina. Integran la Red los siguientes grupos, programas, sociedades y asociación: (1) la ALA; (2) el Programa de Arqueología Histórica, Identidad y Patrimonio del Núcleo Regional de Estudios Socioculturales (NURES), de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Olavarría, Argentina); (3) el Centro de Investigaciones Sociales, de la Universidad de Carabobo (Venezuela); (4) el Aula Laboratorio de Conservación y Restauración de Bienes Arqueológicos y Pa-



leontológicos, y la Comunidad de Aprendizaje J. M. Cruxent, de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda-UNEFM (Falcón, Venezuela); (5) la Comunidad de aprendizaje en Desarrollo Endógeno, mención Arqueología Comunitaria, del Táchira, del Programa de Estudios Abiertos de la Universidad Politécnica Territorial “Kléber Ramírez”-UPTM (Venezuela); (6) el Grupo de Investigación de Etnología, Etnohistoria y Arqueología (GRIET), de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos “Ezequiel Zamora”-UNELLEZ (Barinas, Venezuela); (7) el Grupo de Investigación de Artes Tradicionales, de UNEARTE (Caracas-Mérida, Venezuela); (8) la Sociedad Venezolana de Antropología Física “Charles Darwin”-SOVENAF (Caracas, Venezuela); y (9) el Grupo de Investigación en Socioantropologías del Sur (GISS), de la Universidad de Los Andes-ULA (Mérida, Venezuela).

Cuenta con dos proyectos editoriales: la Biblioteca Digital Latinoamericana de Antropologías del Sur (con libros y cuadernos gratuitos y en acceso abierto) e In-SUR-Gentes. Revista para las antropologías del sur (<http://erevistas.saber.ula.ve/insurgentes>). Además, organiza el 2° Congreso Internacional de Antropologías del Sur con capítulos desconcentrados en sus cuatro países radio de acción (<http://antropologiasdelsur.org/>).

Como Centro Miembro Pleno de CLACSO, la Red de Antropologías del Sur continúa con su compromiso de seguir promoviendo y pensando unas antropologías y ciencias sociales otras, e invita a lxs interesadxs en suscribirse a enviarnos su planteamiento o propuesta a nuestro correo electrónico: redantropologiasdelsur.vzla@gmail.com.



EVENTOS EN RED

CAPÍTULO FALCÓN-VENEZUELA ABRIÓ EL 2° CONGRESO INTERNACIONAL DE ANTROPOLOGÍAS DEL SUR



Debido a la declaratoria de pandemia producto del COVID-19 por la Organización Mundial de la Salud, se suspendieron ocho capítulos presenciales del 2° Congreso Internacional de Antropologías del Sur 2020 en Argentina, Colombia y Venezuela, evento que se realizaría de forma desconcentrada en cuatro países (los nombrados+Brasil), pero durante este año tan complejo se pudieron hacer presencial el Capítulo Falcón-Venezuela y pasaron a modalidad virtual los capítulos Brasil y Yaracuy-Venezuela.

El Capítulo Falcón-Venezuela del 2° Congreso Internacional de Antropologías del Sur, coordinado por Camilo Morón, profesor de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), miembro asociado nacional e integrante de la Junta Directiva de la Red de Antropologías del Sur, realizó tres sesiones presenciales desarrolladas entre marzo y junio del año 2020. Estas sesiones con presentación de ponencias se hicieron en homenaje a José María Cruxent, Miguel Ángel Jusayú y Jacqueline Clarac de Briceño.

El Capítulo Falcón-Venezuela estuvo auspiciado por el Doctorado en Ciencias para el Desarrollo Estratégico de la Universidad Bolivariana de Venezuela, la Comunidad de Aprendizaje J.M. Cruxent de la UNEFM y la Universidad Politécnica de Mérida (UPTM) “*Kléber Ramírez*”, la Fundación de Ciencias y Ar-

tes Cudán de Cuté, así como el Centro de Investigaciones de Ciencias Sociales Pedro Manuel Arcaya y el Museo de Arte de Coro de la Fundación Museos Nacionales.



CAPÍTULO YARACUY-VENEZUELA DEL 2° CONGRESO INTERNACIONAL DE ANTROPOLOGÍAS DEL SUR ESTUVO DEDICADO A LA DIVERSIDAD RELIGIOSA



Del 24 y 25 de septiembre del 2020 se realizó el Capítulo Yaracuy-Venezuela del 2° Congreso Internacional de Antropologías del Sur “Desafíos teórico-prácticos de las Antropologías del Sur en América Latina y el Caribe”, en modalidad totalmente virtual de forma asincrónica, por lo que las conferencias aún se pueden revisar en la página web del evento: <https://www.antropologiasdelsuryaracuy.online/>. En el home se puede visualizar un video de bienvenida de Omar Barrades, coordinador de la Extensión Académica San Felipe UPEL-IMPM.

El Capítulo Yaracuy-Venezuela, coordinado por Issa Rodríguez García, investigadora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), Extensión Académica San Felipe, y Domingo Briceño, ambos miembros asociados de la Red de Antropologías del Sur, contó con la participación de nueve conferencistas centrales, quienes debatieron sobre la importancia de la diversidad religiosa, ya que Yaracuy es tierra del mayor culto o religión en formación de la Reina María Lionza.

El primer día abrió el evento el periodista y antropólogo venezolano Luis Alonso Hernández, profesor de la Universidad Arturo Michelena y doctorando de la Universidad Nacional de San Martín de Argentina, quien con su trabajo titulado “Metodologías necesarias para comprender los asuntos religiosos en

Latinoamérica”¹ trabajó el tema de la diversidad religiosa, especialmente cómo el catolicentrismo ha sido negador o invisibilizador de otras prácticas, como la santería y el espiritismo, entre ellas el culto de María Lionza en el Barrio 23 de Enero de Caracas, donde este investigador estudia. La conferencia se dividió en dos partes: en la primera se centró en una síntesis teórica sobre los estudios de la diversidad religiosa y, en la segunda, se enfocó en su experiencia sobre prácticas de sacralización de la figura de Hugo Chávez y su entidad polisémica en la mencionada zona.



Conferencia del profesor Luis Alonso Hernández

- 1 Se puede observar el video de Luis Alonso Hernández en el canal YouTube del evento: <https://www.youtube.com/watch?v=2odgH5lfwZU>.

Igualmente el señor Pablo Vásquez, presidente de la Asociación Nacional de Espiritistas Hijos de María Lionza, trabajó en su disertación titulada “La intangibilidad en lo tangible culto a la Madre Reina María Lionza”², las nociones sobre La Dueña, “representante de una cultura netamente venezolana”, cuya territorialidad se ubica en la Montaña de Sorte (en Yaracuy), altar de la Reina y a su vez “una escuela de formación”. Habló de las tres potencias venezolanas y su cordón tricolor: Guaicaipuro (corte india, de color amarillo que significa el sol), el héroe de la independencia Pedro Camejo o Negro Felipe (corte libertadora, del rojo de protección), y la Reina María Lionza (azul que representa la luz).



Conferencia del señor Pablo Vásquez

- 2 Invitamos a observar el video de Pablo Vásquez en el canal YouTube del capítulo: <https://www.youtube.com/watch?v=IGs-T7SqEz8>.

Para Vásquez, “lo intangible es la variante de la fe” en este culto entendido por los(as) practicantes de esa cultura religiosa, que proponen elevar como patrimonio intangible de la nación ante la UNESCO. Los(as) creyentes de la religión marialioncera deben tener una iniciación: una presentación por las aguas, el bautismo de un espíritu de luz según la corte que representa (india, libertadora, calé, celestial, médica, africana) y, luego, la coronación según la legitimidad de las prácticas del (de la) creyente. Dentro de lo intangible entran los rituales, de los cuales nombró la Danza al Fuego (preparación de los médiums espirituales, bancos y asistentes), popularmente conocida como “baile de candela”.

Ese primer día cerró el evento la ponencia “Memoria de la terredad yaracuyana, la cocina afroveroense” de Andrés Rodríguez³, del Archivo Regional del Folklore de Yaracuy, quien disertó sobre la historia de esta región centrocidental afrovenezolana (Veroes), sus cultivos de caña de azúcar y cacao, sus mitos-ritos, como la fiesta de San Juan, y la cocina, con las figuras de las hermanas Yolanda y Nancy Estanga. Resaltó entre las técnicas ancestrales la cocción de alimentos en hojas de plátano y a fuego, además del uso de aceite de coco para freír y el consumo de plátano (*Musa paradisiaca*).

Con este último producto, según Rodríguez, se prepara en la costa yaracuyana “el cucío” (plátano verde sancochado), el “bolón de plátano” (el verde cocido con ajo y sal), el funche (hecho con harina de plátano verde y no de maíz), el atol de funche, la mazamorra de funche, el bolón de plátano, el chuchuruchú, la cachapa de angú, la torta de plátano, la cachapa de maduro, la tor-



3 Se puede observar el video de Andrés Rodríguez en el siguiente enlace web: <https://www.youtube.com/watch?v=0f5xaRFJa8w>.

ta de cambur con coco, la hallaca de angú y el masato. También nombró otras recetas hechas en la zona con ocumo, auyama, coco, maíz y yuca.

INTERVENCIONES DESDE ARGENTINA, BRASIL Y VENEZUELA

El 25 de septiembre de 2020 continuó el evento con seis conferencias: abrió Alejandro Frigerio, de la Universidad Católica de Argentina y de la Red de Estudios de la Diversidad Religiosa de ese país, con “Eludiendo la trampa del catolicentrismo: desafíos conceptuales en el estudio de las religiones latinoamericanas”⁴. Frigerio profundizó sobre el paradigma dominante tanto en las investigaciones académicas (especialmente sociológicas y antropológicas) como en la industria cultural, el cual llamó monopolio católico, en detrimento de la diversidad religiosa por su negativización, invisibilización, inferiorización (no serían religiones verdaderas, sino sectas, magia, brujería, espiritualidad, etc.).

“Sí hay diversidad religiosa, pero no está bien vista”, afirmó Frigerio, en el contexto del paradigma dominante (las “verdaderas religiones”) y esto se refleja en la legislación y los medios de comunicación masiva. Para romper esta visión, planteó que dentro de las investigaciones religiosas, primero, vayamos más allá de los grupos que producen identificaciones para “visibilizar” los grupos que producen contenidos religiosos, es decir que practiquemos el paradigma de la diversidad para romper con el monopolio de lo que se consideran “creencias legítimas” o no y sus instituciones; segundo, estudiemos las identidades contingentes que no se relacionan necesariamente con creencias;

4 Ver el video de la conferencia de Alejandro Frigerio en: <https://www.youtube.com/watch?v=yAQFkVbs9GM>.



tercero, trabajemos las religiones vividas; y, cuarto, abordemos también los agentes laicos no legitimados socialmente.

La segunda conferencia, titulada “O Tai Chi Chuan E O Aikido No Brasil. Dialogos interculturais e espiritualidades não religiosas”, de Matheus Zica, de la Universidade Federal da Parahíba, Brasil, versó sobre las culturas corporales no nativas de América y prácticas espirituales no conectadas a ninguna religión formal de Brasil, especialmente el Tai Chi Chuan y el Aikido, artes marciales ancestrales oriundas de Asia que se convierten además en filosofías de la vida espiritual sin necesariamente ser religiones.

Por su parte, Luis Gallardo, del Gabinete del Ministerio del Poder Popular para la Cultura del estado Yaracuy, presentó su conferencia “María Lionza en el imaginario colectivo venezolano”, en la cual profundizó sobre este culto-mito-rito con raíces indígenas y su influencia desde y en la cotidianidad venezolana. Esto se puede observar en la postura de agua o colocar elementos protectores a los niños y niñas en las muñecas o tobillos.

Según Gallardo, también esto se nota una combinación de ritos para adorar a la luna, las prácticas de siembra y las llegadas de las lluvias (en adoratorios ubicados en las márgenes del río Yaracuy), con elementos católicos religiosos, en lo que él llamó sincretismo cultural. Por ejemplo, en algunas zonas de este estado a María Lionza se le antepone Santa Lucía para solaparla, ya que se habla que esta deidad tiene un castillo de cristal entre la zona de Cabudare y Yaritagua; en otras zonas la Reina es suplantada por la Virgen del Rosario, San Juan (más hacia el norte como deidad masculina) o la Virgen de la Concepción (por Guaimadre o Shía).

Para este investigador, las deidades indígenas como María Lionza son camufladas por el santoral católico, coincidiendo con lo que plantea Jacqueline



Clarac sobre la resistencia y la persistencia de los dioses antiguos de estas tierras, que siguen manteniendo sus mitos-ritos en lo que ella llama un “calendario católico insólito”. “Es un mito-rito-culto a María Lionza vivo, porque se ha venido amoldando en las diversidades realidades del país”, concluyó Gallardo, refiriéndose a las distintas cortes en torno a la Reina. La corte calé o malandra, por ejemplo, se incorporó hace tres décadas y hace dos décadas apareció la corte de las negras, vinculada al reconocimiento del movimiento sexo-género-diverso.

DESDE EL TRASLADO EPISTEMOLÓGICO HASTA LOS PETROGLIFOS COMO “UNIDEROS”



Continuó la disertación “El asunto de las metodologías en las antropologías de la diversidad. La integración del conocimiento con la urgencia de la vida”⁵, de Domingo Briceño, de la Red de Antropologías del Sur, quien trabajó dos asuntos fundamentales implicados en el replanteamiento del cómo investigar desde las antropologías de la diversidad o antropologías del sur.

El primero, explicó Briceño, se encuentra vinculado en comprender la noción de colaboración inter, pluri y transdisciplinaria para trabajar la pancultura (culturas y mezcolanzas entre culturas), las condiciones cerebrales humanas y cada espacio y tiempo histórico; y el segundo abarca el traslado del sujeto de investigación del “otro” al “nosotros”, lo que ha generado un replanteamiento del motivo, objetivo y metas de las investigaciones.

5 Puede observar la conferencia de Domingo Briceño en el canal YouTube del evento: <https://youtu.be/9R8wGmm8K1U>.

“Prefiero llamarlas unas antropologías desde la diversidad, porque no tiene que ver con una delimitación geográfica-espacial en el planeta, sino con una postura y un traslado de la dimensión epistemológica desde dónde se realizan, piensan y motivan las investigaciones”, dijo Briceño, aunque el debate de las antropologías del sur sí haya comenzado desde una oposición a las antropologías noratlánticas, en las cuales los investigadores se desplazan a países subdesarrollados, del sur o colonizados para investigar al otro “primitivo, “no civilizado”, noción de la cultura europea hegemónica occidental. Cuando se comienzan a abrir estudios antropológicos en estos países colonizados o subdesarrollados, inicia ese traslado del “otro” al “nosotros” y, para Briceño, el proceso investigativo se convierte incluso en una terapia, “un punto de encuentro con uno mismo” y su familia, y, si hay un final afortunado, procesos de sanación y catarsis de los performances de vida.

Por otra parte, Liliana Abbate, de la Sociedad para el Estudio de las Manifestaciones Rupestres (SEMARVE), trabajó la conferencia-diálogo “Las voces del olvido, etnografía de los contextos mágicos del Municipio Nirgua”⁶, investigación en curso desarrollada en el estado Yaracuy con tres métodos de investigación: histórico, arqueológico y antropológico. Oriunda de Nirgua, se interesó por la historia de este lugar para regresar a su terruño: “ser de Nirgua fue determinante y crucial” para la investigación por el respeto al lugar, por tener los mismos códigos culturales, pero además porque los lugareños se identificaron con la investigadora.



6 Ver el video-diálogo con Liliana Abbate en el siguiente enlace web: <https://www.youtube.com/watch?v=Ap07LXxttlo>.



Conferencia de Liliana Abate.

Si bien tenía por objetivo vincular los petroglifos de la zona con grupos étnicos antes de la época del contacto, como lo hizo Omar González Nández con los petroglifos de la cultura warekena y los grupos indígenas de esta etnia, esta relación no se pudo alcanzar porque las comunidades originarias de Yaracuy ya habían desaparecido; no obstante, logró vincular el arte rupestre de esta zona con los sobrevivientes de las poblaciones originarias, actuales comunidades campesinas, y sus vivencias con la Dueña o la Reina. “María Lionza es un término que se le da después, en las comunidades campesinas de Nirgua la llaman la Dueña o la Reina”, aclaró.



También explicó un nuevo mito de la Reina que surgió durante el estudio, diferente al recogido por Gilberto Antolínez: en Chivacoa existía un matrimonio con dos hijas, una era María Lionza y otra Braga Lionza, niñas con poderes curativos, que, cuando lo descubrieron, comenzaron a enfermarse gravemente, los padres no sabían qué hacer para curarlas y la gente de la comunidad les comentó que las debían llevar al río para que los dueños originales de las aguas asumieran el poder de sanación de ellas. A Braga Lionza le dieron un tipo específico de poderes y María Lionza asumió los curativos y protectores de la naturaleza, lo que la hizo convertirse en La Reina, protectora de la vida animal y vegetal. Al fallecer los padres, Braga Lionza regresó a Chivacoa y se quedó con las tierras en las cuales se cultiva el cacao, y María Lionza se mudó para la Montaña de Nirgua.

“La gente de Chivacoa dice que recuerda cuando María Lionza se mudó: fue una noche de mucha tempestad y se escuchaban las carretas donde estaba transportando su tesoro de Chivacoa para Nirgua, a una de las carretas se le rompió el eje y la dejó ahí, a la mañana siguiente la gente se despertó para ver cuál era el tesoro que llevaba La Reina: eran piedras”, describió Abbate, quien inmediatamente enlazó los petroglifos con este relato. Estas piedras glifadas se consideran en la zona “unideros”, es decir, una puerta que comunica nuestro mundo transitorio con el mundo de los verdaderos dueños, gobernado por La Reina quien puede pasar a nuestro mundo para proteger la naturaleza y sanar. “Son zonas interculturales” integradoras, dijo Abatte, donde se pueden conseguir cortes tan disímiles como la vikinga con la africana y la indígena.



CIERRE DEL EVENTO

Ese 25 de septiembre del 2020 cerró la conferencia “Shamanismo, paisaje y poder en el bajo Ventuari, 2004-2011”⁷, del venezolano Francisco Tapia, profesor de la Universidad de Los Andes y doctorando en la Queensland University de Australia, quien planteó una crítica a la idea de autocontención y pasividad histórica de los pueblos amazónicos lo que ha hecho que “necesitaran” agentes para su representación (bien sea estatales o académicos).

Su disertación también profundizó sobre la propuesta del shamanismo como vector de resistencia cultural y construcción de identidades en contraposición de las lógicas coloniales y eurocéntricas representadas por el Estado-nación vigente, en el contexto de la demarcación de las tierras indígenas ubicadas en los márgenes del río bajo Ventuari.

Un día luego, el 26 de septiembre culminó el Capítulo-Yaracuy del 2° Congreso Internacional de Antropologías del Sur con una muestra audiovisual⁸ con tres trabajos audiovisuales: el medimetraje “Más allá del mito” (2015), de Domingo Briceño; el cortometraje “Brasil-Cuba” (2019), de Bertrand Lira; y “En la montaña de Sorte...” (2019), de Luis Flores, además de dos series fotográficas: “Culto a la Reina María Lionza, Montaña Quibayo Danza del Fuego 2019”, de Minotty Torres, de la Fundación Date un chance 360, y “Culto a la Reina María Lionza, Montaña Quibayo Danza del Fuego”, de Daniela Viloria, imágenes tomadas entre 2013 y 2017.



7 Para ver el video de la conferencia de Francisco Tapia dar click en: <https://www.youtube.com/watch?v=MCF6dv7VUhg>.

8 Se pueden ver los materiales audiovisuales y fotográficos en el siguiente enlace web: <https://www.antropologiasdelsuryaracuy.online/muestra-audiovisual>.

También se puede observar en el sitio web del evento una entrevista con Lira, director del cortometraje “Brasil-Cuba”, profesor de la Universidade Federal da Parahiba y coordinador del Grupo de Investigación en Cine y Audiovisual (Gecine), de Brasil.

CAPÍTULO BRASIL DO II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ANTROPOLOGIAS DO SUL SE HIZO COMO PRE-ACTIVIDAD DE LA 32° RBA

ATIVIDADE PRÉ 32.ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA

CAPÍTULO BRASIL DO II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ANTROPOLOGIAS DO SUL

PAINEL 1: "ANTROPOLOGIA NA AMÉRICA DO SUL: ALGUMAS REFLEXÕES"

Data: 15/10/2020, 15 hs (Brasil) / 14 hs (Venezuela)

O painel terá como objetivo: apresentar a Rede de Antropologias do Sul e reunir antropólogos de cinco países da América do Sul (Brasil, Venezuela, Bolívia, Colômbia e Argentina) para apresentarem suas experiências e práticas de pesquisa em contextos de engajamento e crítica à colonialidade do poder.

Com a participação de:

| | |
|--|--|
|  Renata das Neves Gomes UIA / Rede de Antropologias do Sul Venezuela |  Javier Reynaldo Romero Flores Universidad Mayor de San Simón Bolívia |
|  Mariamba Stagnaro Instituto de Cultura Aborígenes Córdoba, Argentina |  Alhena Calcedo Asociación Colombiana de Antropología Colômbia |
|  Alfredo Wagner Borno de Almeida Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia Universidade Estadual do Amazonas (UEA) Brasil |  Mediadora do Painel: Deborah Bronz Universidade Federal Fluminense (UFF) Brasil |

Comissão Organizadora: Davi Pereira Júnior (UT), Deborah Bronz (UFF), Felipe Sotto Maior Cruz (UNEB), Franklin Plessmann de Carvalho (UFRB)

Transmissão pela TV ABA: <https://www.youtube.com/tvaba>

Página web:
<http://antropologiasdelsur.org/>



ATIVIDADE PRÉ 32.ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA

CAPÍTULO BRASIL DO II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ANTROPOLOGIAS DO SUL

PAINEL 2: "PERTENCIMENTO, ENGAJAMENTO E CRÍTICA: A ANTROPOLOGIA SOB NOVAS PERSPECTIVAS"

Data: 27/10/2020, 16 hs (Brasil) / 15 hs (Venezuela)

O painel terá como objetivo reunir antropólogos e antropólogas que pertencem a povos indígenas, comunidades quilombolas e povos de terreiro do Brasil, para refletirem sobre suas experiências de pesquisa e engajamento, colocando em perspectiva a própria antropologia e ampliando suas possibilidades teóricas, analíticas e etnográficas.

Com a participação de:

| | |
|---|--|
|  Felipe Sotto Maior Cruz OPARÁ / Universidade Estadual da Bahia (UNEB) |  Bráulio Aurora Universidade de Brasília (UnB) |
|  Davi Pereira Júnior Universidade do Texas (UT) |  Carla Romão Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) |

Mediadora do Painel: Jéssica Cibulka Gomes do Socorro
Universidade da Integração Internacional de Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Comissão Organizadora: Davi Pereira Júnior (UT), Deborah Bronz (UFF), Felipe Sotto Maior Cruz (UNEB), Franklin Plessmann de Carvalho (UFRB)

Transmissão pela TV ABA: <https://www.youtube.com/tvaba>

Página web:
<http://antropologiasdelsur.org/>





El Capítulo Brasil do II Congresso Internacional de Antropologias do Sul se desarrolló en modalidad de paneles, vía virtual, con la presentación de nueve disertaciones moderadas por dos antropólogas brasileñas, realizados el 15 y 27 de octubre de 2020, como pre-evento de la 32° Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), por lo que su transmisión se hizo por el canal YouTube TV ABA (Asociación Brasileña de Antropología): <https://www.youtube.com/tvaba>.

En el Paine1 1: “Antropologia na América do Sul: algumas reflexões”⁹, realizado el 15 de octubre de 2020 y moderado por Déborah Bronz (Universidade Federal Fluminense-UFF), estuvieron presentes: Annel Mejías Guiza (Universidade de Los Andes-ULA, Venezuela/Red de Antropologías do Sur), Javier Reynaldo Romero Flores (Universidad Mayor de San Simón-UMSS, Bolivia/Red de Antropologías do Sur), Marianela Stagnaro (Instituto de Culturas Aborígenes, Córdoba, Argentina/Red de Antropologías do Sur), Alhena Caicedo (Asociación Colombiana de Antropología-ACANT, Colômbia) y Alfredo Wagner Berno de Almeida (Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, Universidade Estadual do Amazonas-UEA, Brasil).

Dicho panel se centró en presentar la Red de Antropologías del Sur, así como las experiencias y prácticas de investigaciones en contextos de agenciamiento y crítica a la colonialidad del poder, realizadas entre Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia y Venezuela.

⁹ Enlace del video del panel 1: <https://www.youtube.com/watch?v=yFY46SbjfKY&list=PLr-qSUafHHXYxao1LtDSPgkWL-okC1sFLL>.





Painel 1: “Antropologia na América do Sul: algumas reflexões”.

En el Painel 2: “Pertencimento, Engajamento e Crítica: a antropologia sob novas perspectivas”¹⁰, desarrollado el 27 de octubre de 2020 y moderado por Ana Cláudia Gomes de Souza (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB), presentaron sus propuestas desde Brasil: Felipe Sotto Maior Cruz (OPARÁ/ Universidade Estadual da Bahia, UNEB), Braulina Aurora (Universidade de Brasília-UNB), Davi Pereira Júnior (Universidade do Texas-UT) y Carla Ramos (Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA).

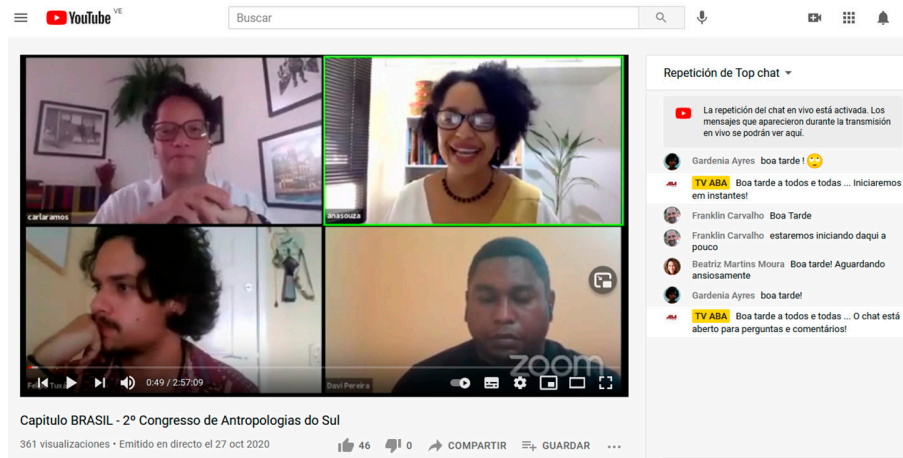
En este panel coincidieron antropólogos(as) pertenecientes a pueblos indígenas, comunidades de quilombos y movimientos de tierra de Brasil, quie-

10 Enlace del video del panel 2: <https://www.youtube.com/watch?v=KXsCJy3U1wQ&list=PL-rqSUafHHXYx01LtDSPgkWL-okC1sFIL&index=2>.



nes expusieron sus experiencias de agenciamiento e investigación, colocando en perspectiva prácticas de antropología propia y ampliando sus posibilidades teóricas, analíticas y etnográficas.

El Capítulo Brasil do II Congresso Internacional de Antropologias do Sul estuvo organizado por Davi Pereira Júnior (UT), Déborah Bronz (UFF), Felipe Sotto Maior Cruz (UNEB) y Franklin Plessmann de Carvalho (UFRB).



Painel 2: “Pertencimento, Engajamento e Crítica: a antropologia sob novas perspectivas”.

CONTINÚAN DIFERIDOS CAPÍTULOS DE ARGENTINA Y VENEZUELA DEL 2° CONGRESO INTERNACIONAL DE ANTROPOLOGÍAS DEL SUR¹¹

Ante la declaratoria de pandemia del Covid-19 por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el pasado 11 de marzo del 2020 y siguiendo de cerca las medidas tomadas por los diferentes países del mundo para frenar esta enfermedad que ha devenido en graves consecuencias en la vida humana, la Red de Antropologías del Sur y sus grupos aliados anunciaron el diferimiento hasta nuevo aviso de capítulos del 2do Congreso Internacional de Antropologías del Sur 2020: el Capítulo Táchira-Venezuela (San Cristóbal, 26, 27 y 28 de marzo del 2020), el Capítulo Barinas-Venezuela (1 y 2 de abril del 2020), el Capítulo Región Caribe Colombiano (Cartagena de Indias, 1, 2 y 3 de abril del 2020), los capítulos Olavarría y Córdoba-Argentina (20 de mayo del 2020) y el Capítulo Mérida-Venezuela (julio del 2020).

Luego de hacer las respectivas consultas a los Comités Organizadores de estos eventos a celebrarse en Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela, se acordó acatar las medidas de cuarentena para unir esfuerzos en la superación de este fenómeno epidemiológico tan difícil en el mundo. Nos disculpamos ante las molestias causadas en las agendas académicas de lxs colegas antropólogos,



¹¹ Publicado originalmente en: <http://red.antropologiasdelsur.org/archives/951>, pero en esta versión se actualiza.

lxs investigadorxs, profesorxs y estudiantes que programaron participar en dichos eventos y lxs esperamos cuando se defina la reprogramación.

Igualmente, tanto la Red de Antropologías del Sur y sus organizaciones aliadas en el resto de capítulos en Argentina, Colombia y Venezuela se encuentran a la expectativa del desarrollo de esta pandemia y los lineamientos de la OMS para evaluar bien sea una continuidad o bien sea una reprogramación de los capítulos restantes y la actividad de cierre, la Plenaria Internacional, dícese: el Capítulo Centroccidente-Venezuela (Barquisimeto, Lara, y Araure, Portuguesa) y la Plenaria Internacional (Mérida-Venezuela).

También anunciaremos las nuevas modalidades virtuales que puedan surgir del evento. Ante cualquier inquietud, puede escribir a cada capítulo, cuyos datos (e-mail, página web y redes sociales) pueden conseguir en la página web del 2° Congreso Internacional de Antropologías del Sur 2020: <http://antropologiasdelsur.org/>, o comunicarse con la Red a través de su correo electrónico: redantropologiasdelsur.vzla@gmail.com.

A continuación compartimos los comunicados de dos de los capítulos diferidos:

CAPÍTULO BARINAS-VENEZUELA

El equipo organizador del 2do Congreso Internacional de Antropologías del Sur, Capítulo Barinas, siguiendo los lineamientos de la Presidencia de la República de Venezuela y de las autoridades de la UNELLEZ, en reunión celebrada el día de ayer, lunes 16-03-2020, acuerda suspender este importante evento hasta nuevo aviso.

En algunos días publicaremos un informe de los logros alcanzados por la organización, lo que permite avizorar un fecundo encuentro de discusión an-



tropológica, entre cuyos temas no faltará alguna densa reflexión sobre lo que para entonces será historia reciente: la pandemia que en estos momentos nos afecta profundamente.

Además, anunciamos que se prorroga la recepción de resúmenes de ponencias y otras modalidades hasta el 10 de abril del 2020.

COMUNICADO DE LA COORDINACIÓN GENERAL DEL CAPÍTULO
REGIÓN CARIBE COLOMBIA
MARZO 14 DE 2020

La Coordinación General del Capítulo Región Caribe de Colombia y el Encuentro de Movimientos Sociales, comunican a los movimientos sociales, instituciones académicas, investigadores y demás actores vinculados con el proceso del *2do Congreso Internacional de Antropologías del Sur* a realizarse durante los días 1, 2 y 3 de abril, en Cartagena de Indias, Colombia; que nos hemos visto en la obligación de aplazar la actividad programada hasta nuevo aviso.

Después de una intensa interacción y discusión al respecto, hemos decidido de manera concertada, atender las recomendaciones de las autoridades y suspender el encuentro hasta que la situación generada por la pandemia del COVID-19 se encuentre controlada y no revista amenazas para la población.

Todos y todas estamos ilusionados con este proyecto. Mantenemos vivo nuestro interés en continuar tejiendo mundos, alternativas y conocimientos que nos permitan transformar las realidades que experimentamos en nuestros lugares de existencia, pero consideramos que el momento amerita tener en cuenta la situación de salud pública preventiva a la que se encuentran avocados los gobiernos de la región para proteger a sus sociedades.



Sin dejar de estar conscientes de las implicaciones que tiene para la geopolítica el manejo mediático de estos acontecimientos, invitamos a continuar en cada uno de nuestros mundos de actividad el fortalecimiento de nuestros proyectos para que, cuando sea el momento, podamos reencontrarnos en este valioso proyecto.

Pronto estaremos comunicándonos.

Quedamos atentos/as por si necesitan algún documento para presentar a sus respectivas instituciones.

Con aprecio y esperanza,
Coordinación General del Capítulo



PRESENTES CON UNA MESA DE TRABAJO Y PUBLICACIONES EN LA IV CONFERENCIA DE LA RED DE CENTROS CLACSO DE VENEZUELA Y LA FILVEN

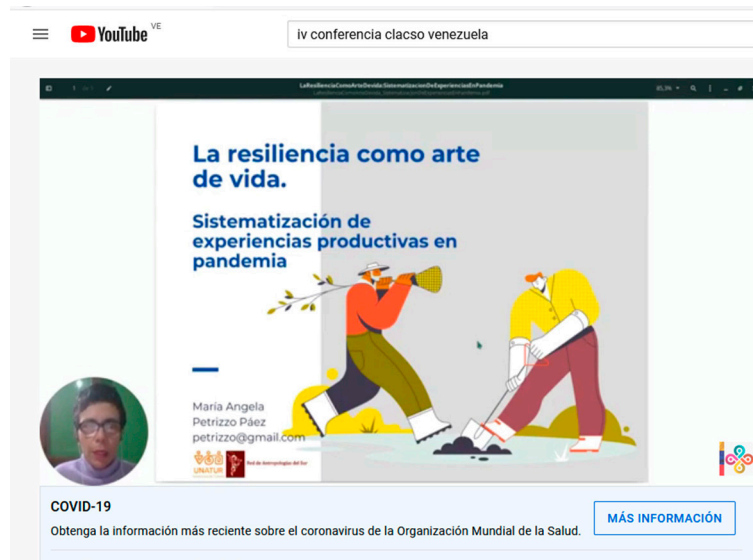
La Red de Antropologías del Sur estuvo presente en la IV Conferencia de la Red de Centros CLACSO de Venezuela con la mesa de trabajo “Etnografías sobre las prácticas de producción y articulación para solventar las diversas crisis en el contexto del COVID-19 en Venezuela”¹², presentada en el Eje Formas de organización, producción y articulación ante la crisis por la pandemia.

¹² Invitamos a ver la mesa de trabajo en el siguiente enlace web: <https://www.youtube.com/watch?v=HPiYysiPhaA>.

Siendo la etnografía cociudadana y situada el principal acercamiento metodológico de las antropologías del sur, con esta mesa de trabajo se buscaron las descripciones de prácticas de producción, articulaciones en redes comunitarias y familiares para la resolución de las distintas crisis ante el COVID-19 en Venezuela, pero que venían funcionando antes de la declaración de la pandemia por la Organización Mundial de la Salud. Dicha mesa buscó, además, analizar las otras narrativas locales de las estructuras nacidas en medio de las crisis, la capacidad de respuesta comunitaria allende a narrativas de los grupos hegemónicos que detentan los poderes instituidos, para exponer la diversidad de lógicas actuando en estos procesos y la capacidad de actuación en medio del desorden y cómo la sociedad venezolana retorna al orden.

En la primera ponencia titulada “Mano a mano intercambio agroecológico: la resiliencia como arte de vida”, María Ángela Petrizzo (Universidad Nacional del Turismo-UNATUR, Núcleo Hotel Escuela de los Andes Venezolanos, Mérida), trabajó el proceso de reinención y adaptación en el sector agrícola de Mérida, especialmente los productores del colectivo Mano a Mano Intercambio Agroecológico, abordando los espacios de resistencia con los nuevos emprendimientos informales y la adaptación ante la crisis de iniciativas informales ya existentes en distintos sectores. Explicó, a través de una encuesta y etnografía, lo que ha significado para productoras y productores del campo esta circunstancia de mayores restricciones debido a las medidas preventivas de difusión de la COVID-19, en sus procesos de intercambio ya establecidos.





Presentación de María Angela Petrizzo

La segunda ponencia, titulada “El liderazgo popular frente a la resolución de las crisis ante el Covid-19 en la parroquia El Llano de Mérida”, de Annel Mejías Guiza (ULA), abordó cómo se han activado las redes populares, bien sea a través de los partidos políticos, movimientos sociales, circuitos vecinales, consejos comunales y comunas, ante el COVID-19, con el fin de resolver las crisis vividas en Mérida desde hace tres años, afianzadas en tiempos de la declaración de la pandemia y con un criterio centralista para la implementación de políticas públicas. En esta disertación podemos conseguir un acercamiento a estas preguntas: ¿cómo resuelven estas crisis alimentarias y de servicios pú-

blicos (eléctrica, de gas y escasez de combustible) en la parroquia El Llano de Mérida?, ¿cómo se activan las redes de solidaridad?, ¿cómo una economía de remesas dinamiza y mueve la economía del estado?

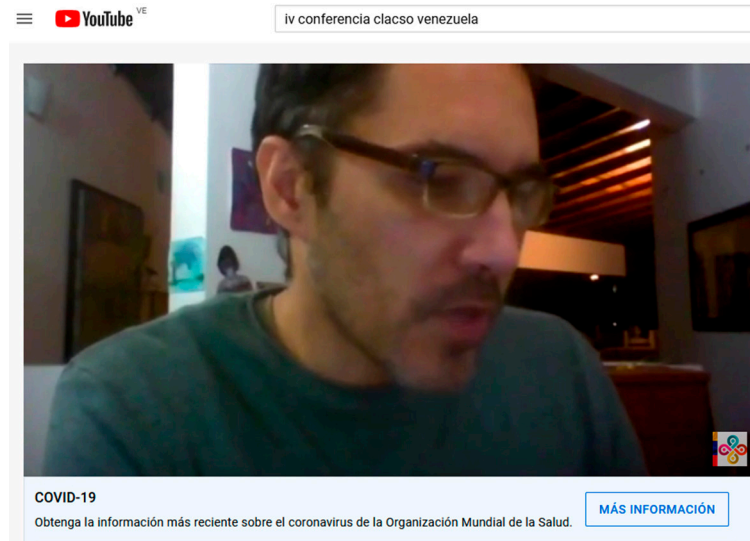


Presentación de Issa Rodríguez García.

En la tercera ponencia “La Universidad ante el COVID-19. Resilencia en tiempos de Pandemia”, Issa Rodríguez García (Universidad Pedagógica Libertador-UPEL, Extensión Académica San Felipe) trabajó la lógica de funcionamiento educativo en la UPEL a partir de marzo del 2020, cuando se declaró la pandemia por la COVID-19. En esta exposición podemos escuchar cómo esta educación educativa adaptó sus procesos a las exigencias de las medidas



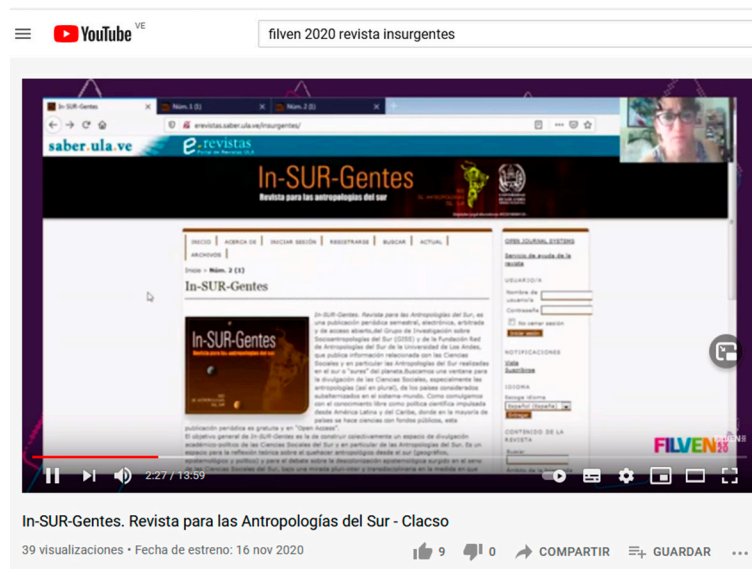
adoptadas por el gobierno nacional mediante los decretos presidenciales y los lineamientos del Ministerio del Poder Popular para la Educación, en concordancia con lo establecido por la OMS. Durante este proceso, que al principio se vislumbró como una dificultad, surgieron iniciativas que permitieron la ampliación del ámbito de acción de esta universidad, superando las limitaciones que en otras oportunidades había presentado la temporalidad y las distancias geográficas, para dar paso a una nueva etapa de la actividad investigativa y formativa mediante el uso de herramientas tecnológicas.



Presentación de Domingo Briceño.

Cerró la mesa de trabajo la ponencia “Aportes en el campo de la etnomedicina y etnobotánica para el fortalecimiento del sistema inmunológico de la población en el marco de la lucha contra el virus SARS-cov-2 en Mérida”, de Domingo Briceño (Red de Antropologías del Sur), quien consideró importante rescatar los aportes de la sabiduría ancestral de nuestro pueblo en el área de la medicina tradicional para mejorar el sistema inmunológico de la población y prevenir la propagación de la pandemia en Venezuela.

PRESENTACIÓN EN LA FILVEN



The screenshot shows a YouTube video player. The video title is "In-SUR-Gentes. Revista para las Antropologías del Sur - Clacso". The video has 39 visualizations and was released on November 16, 2020. The video content shows the homepage of the In-SUR-Gentes website, which is a digital journal for South American anthropology. The website features a header with the journal's name and a navigation menu. The main content area displays the journal's cover and a list of articles. The video player includes standard controls like play, pause, and volume, and a progress bar showing the video is at 2:27 / 13:59.



Presentación de In-SUR-Gentes en FILVEN 2020.

La Red de Antropologías del Sur presentó, además, *In-SUR-Gentes. Revista para las antropologías del Sur*, con la participación de su directora Carmen Teresa García (ULA, Mérida) y Annel Mejías Guiza (ULA, Mérida), miembro del Comité Editorial, en el marco de la Feria Internacional del Libro de Venezuela (FILVEN) 2020¹³.

También hubo la oportunidad de presentar el libro *Antropologías del Sur. Cinco miradas*, de Jacqueline Clarac, Esteban Krotz, Esteban Mosonyi, Nelly García Gavidia y Eduardo Restrepo, de la colección Memorias, y los cuadernos *Un nuevo debate sobre la América indígena. ¿Se puede seguir llamando nuevo mundo?*, de Roberto López, Ramona Suárez y Mileidy Rodríguez, y *Aportes de la patología en la identificación antropológica forense*, de Emanuel Emilio Valera y José Brazón, de la Colección Cuadernos Introdutorios de la Biblioteca Digital Latinoamericana de Antropologías del Sur¹⁴.

Dicha biblioteca es de acceso abierto, con libros digitales y gratuitos de antropologías y sus disciplinas afines, con el fin de consolidar una propuesta de socialización del conocimiento y descolonización en América Latina.

También se presentó el libro *Teorías y conceptos para el pensamiento antropológico*, de Eduardo Restrepo (Colombia), texto que abre la Colección Estudios de dicho proyecto editorial¹⁵.



13 Presentación de In-Sur-Gentes. Revista para las antropologías del sur, del canal YouTube de la FILVEN 2020: https://www.youtube.com/watch?v=UVpML_524uQ.

14 Se puede ver el video de la presentación de ambas colecciones en el canal YouTube de la FILVEN 2020: <https://www.youtube.com/watch?v=drqZVALomcY>.

15 Ver el video de la presentación del libro de Eduardo Restrepo en el canal YouTube de la FILVEN 2020: https://www.youtube.com/watch?v=Si_MTWjKtTg.

PARTICIPARON 13 PONENCIAS EN EL SIMPOSIO “ANTROPOLOGÍAS DEL SUR O ANTROPOLOGÍAS PROPIAS: PRAXIS CONCRETAS Y REFLEXIONES SOBRE ANTROPOLOGÍAS IN-DISCIPLINADAS” DURANTE EL VI CONGRESO ALA



VI CONGRESO
Asociación Latinoamericana
de Antropología

DESAFÍOS EMERGENTES:
ANTROPOLOGÍAS DESDE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
Montevideo, Uruguay / 24 al 27 de Noviembre de 2020



VI CONGRESO ALA 2020
MONTEVIDEO, URUGUAY
24-27/11/2020



La Red de Antropologías del Sur invita al simposio:

**Antropologías del sur
o antropologías propias:**

**Praxis concretas y reflexiones sobre
antropologías in-disciplinadas**

COORDINADORAS: PROF. DRA. CARMEN TERESA GARCÍA
Y PROF. M.SC. ANNEL DEL MAR MEJÍAS GUIZA
(ULA / RED DE ANTROPOLOGÍAS DEL SUR, VENEZUELA)
COMENTARISTA: PROF. DRA. ROSA RAÍMA SULBARÁN
(UNEART / RED DE ANTROPOLOGÍAS DEL SUR, VENEZUELA)

REVISA LAS BASES DE PARTICIPACIÓN EN: [HTTPS://ALA2020.COM.UY/](https://ala2020.com.uy/)



La Red de Antropologías del Sur participó en el VI Congreso ALA 2020, realizado en modalidad virtual del 24 al 27 de noviembre, con el Simposio “Antropologías del sur o antropologías propias: Praxis concretas y reflexiones

sobre antropologías in-disciplinadas”, coordinado por Carmen Teresa García y Annel Mejías Guiza (ULA/Red de Antropologías del Sur), con Rosa Iraima Sulbarán (Universidad Nacional Experimental de las Artes-UNEARTE/Red de Antropologías del Sur, Venezuela) como comentarista. Estuvieron como coordinadores asistentes Marianela Stagnaro (Instituto de Culturas Aborígenes-ICA/Red de Antropologías Del Sur, Córdoba, Argentina) y Franklin Plessman de Carvalho (UFRB/Red de Antropologías del Sur, Brasil).

Este simposio buscó conocer, sistematizar, evaluar las propuestas y reconocer los aportes de las antropologías latinoamericanas y caribeñas a la disciplina, preocupaciones comunes en comunidades antropológicas de la región. “Cómo lo hacemos, para qué y por qué son preguntas que gravitan en congresos nacionales y regionales, en publicaciones, debates y diálogos entre pares académicos. Con este simposio buscamos sistematizar propuestas concretas y reflexiones de antropologías del sur o antropologías propias con un eje transversal: las experiencias in-disciplinadas, con el fin de intentar describir algunas de sus propuestas teórico-prácticas en países de América Latina y del Caribe para caracterizarnos, identificar-nos e integrarnos, además de posicionarnos y proponer frente al sistema-mundo académico y sus mecanismos de circulación y control”, se lee en el resumen del simposio.

La propuesta cerró con las siguientes preguntas: “¿Somos antropologías periféricas con «estilos periféricos»» (como lo plantea Roberto Cardoso de Oliveira)? ¿Somos antropólogos/as co-ciudadanos/as nacio-céntricos/as (según Myriam Jimeno)? ¿Somos antropologías del sur (de acuerdo con Esteban Krotz y Jacqueline Clarac)? ¿Somos antropologías disidentes o disruptivas (según Andrea Pérez y Eduardo Restrepo)? ¿Somos todo esto o somos más diversos que estas propuestas en las antropologías propias de nuestra región?”.



Dicho simposio se desarrolló el miércoles 25 y 26 de noviembre, en la mañana. En el primer bloque se presentaron las siguientes disertaciones: “Nomadismo disciplinar, [ou] o eterno retorno. Passos para uma antropologia divergente”, de José Exequiel Basini Rodriguez (Universidade Federal do Amazonas, Brasil); “Desafío disciplinar o invisibilidad de aportes específicos: la Antropología y el abordaje de los conflictos contemporáneos”, de Edith Campora (UNR, Argentina); “Pluralizar, diversificar e indisciplinar «La Antropología» en Córdoba, Argentina”, de Marianela Stagnaro (ICA/Red de Antropologías del Sur, Argentina); y “«Modos de existencia interdisciplinar», intervención como categoría de frontera y el camino transdisciplinario de la antropología situada en los Llanos orientales colombianos”, de Jorge Sánchez-Maldonado (Corporación Universitaria del Meta/Red de Antropologías del Sur Colombia).

Ese día cerraron las exposiciones “Quem tem permissão para fazer antropologia reversa? O desafio da reversão do lugar de fala na pesquisa sobre espiritualidade”, de Renzo Taddei (Universidad Federal de San Pablo/UNIFESP, Brasil); “Las mujeres y los feminismos como referentes críticos de la antropología en Chiapas y Centroamérica”, de Marisa G. Ruiz Trejo (IEI-Universidad Autónoma de Chiapas, México); y “Diversidade Sexual e de Gênero, Nação e Antropologia Indisciplinada/Diversidad Sexual y de Género, Nación y Antropología Indisciplinada”, de Fabiano Gontijo (Universidade Federal do Pará, Brasil).

Durante el segundo día se presentaron las ponencias “Hacia una antropología para la re-existencia”, de Javier Romero (Universidad Mayor de San Simón/Red de Antropologías del Sur, Bolivia); “La Red de Antropologías del Sur como una propuesta de intercambio del sur global”, de Annel Mejías Guiza (ULA/Red de Antropologías del Sur, Venezuela); “«El derecho de vivir en paz»: em defesa de uma antropologia com atuação cidadã”, de Cristiane Tavares Feijó



(autónoma) y Daniel Vaz Lima (Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pelotas/PPGAnt/UFPel, Brasil).

Además, cerraron las disertaciones “Nova Cartografia Social: engajamento, etnografia e crítica epistemológica”, de Franklin Plessmann de Carvalho (NEA-UFRB/Red de Antropologías del Sur, Brasil); “Alimentação na comunidade do Caxo no Povo Xukuru do Ororubá a partir de uma antropologia comprometida e sensível”, de Fabricio Brugnago (Universidade Federal da Paraíba/PPGA, Brasil); y “Uso de psicotrópicos naturais como desobediência epistêmica e resistência política”, de Janaina Alexandra Capistrano (UFRN/UFT, Brasil).



DIFUSIÓN EDITORIAL EN RED

RED DE ANTROPOLOGÍAS DEL SUR INAUGURA
LA COLECCIÓN ESTUDIOS CON EL LIBRO
TEORÍAS Y CONCEPTOS PARA EL PENSAMIENTO ANTROPOLÓGICO
DE EDUARDO RESTREPO¹⁶

La Biblioteca Digital Latinoamericana de Antropologías, de la Red de Antropologías del Sur, inaugura la Colección Estudios con el libro *Teorías y conceptos para el pensamiento antropológico*, de Eduardo Restrepo (Colombia), texto digital, en acceso abierto y totalmente gratuito que se puede descargar

¹⁶ Nota de prensa publicada en el siguiente enlace web: <http://red.antropologiasdelsur.org/archives/1024>.

en el siguiente enlace web: <http://red.antropologiasdelsur.org/biblioteca-digital-latinoamericana-de-antropologias-del-sur/catalogo>.

La Colección Estudios tiene como objetivo poner a disposición de la comunidad académica latinoamericana, caribeña y del mundo en general, especialmente a estudiantes en formación, textos de reflexión antropológica de especialistas de Latinoamérica y el Caribe. La Red de Antropologías del Sur tiene como meta publicar 20 libros en un año en esta nueva colección.

Eduardo Restrepo nos ofrece, en la primera parte de su libro *Teorías y conceptos para el pensamiento antropológico*, un recorrido por las escuelas de antropologías hegemónicas noratlánticas desde finales del siglo XIX hasta el siglo XX, en un camino que nos brinda un paneo de sus principales aportes, críticas, genealogías, interrelaciones y derivaciones.

Guiados por su narrativa pedagógica, como lectores y lectoras vamos recorriendo este museo de la disciplina (una cosmopolítica diversificada, como la llama Gustavo Lins Ribeiro) que se constituyó en científica y universal tejiendo durante más de un siglo cánones, panteones de héroes, y construyendo tarimas teóricas y metodológicas desde donde enunciar con estilos eficaces de textualización. También aborda algunas propuestas desde las antropologías latinoamericanas y caribeñas.

En la segunda parte, Eduardo Restrepo trabaja con conceptos claves en la antropología, con un sentido crítico: la/s cultura/s, la/s identidad/s, el binomio raza/racismo, el desarrollo, el/los multiculturalismo/s. No solo nos brinda descarnadamente los conceptos desde su complejidad teórica y sus contradicciones, sino que nos plantea aspectos metodológicos para que, de trabajarlos en el estudio concreto de fenómenos sociales, estemos conscientes de sus grietas y soldaduras.



Sin duda, *Teorías y conceptos para el pensamiento antropológico* será un libro de cabecera para estudiantes, investigadores/as y practicantes del pensamiento antropológico.

La Red de Antropologías del Sur presentó el 19 de noviembre del 2020 el libro *Teorías y conceptos para el pensamiento antropológico*, de Eduardo Restrepo, en la Feria Internacional del Libro de Venezuela (FILVEN) 2020, realizada este año en formato totalmente digital, puede escuchar a su autor directamente en el siguiente enlace de YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=Si_MTWjKtTg&feature=emb_imp_woyt.



Presentación de *Teorías y conceptos para el pensamiento antropológico* en la FILVEN 2020.

SE PRESENTÓ EL LIBRO ANTROPOLOGÍAS HECHAS EN VENEZUELA TOMOS I Y II EN EL VI CONGRESO ALA¹⁷

Como parte de la Colección Antropologías hechas en América Latina, coordinada por Eduardo Restrepo, la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA) presentó el viernes 30 de noviembre del 2020 los libros *Antropologías hechas en Argentina Volúmenes I y II*, *Antropologías hechas en Perú*, *Antropologías hechas en Uruguay* y *Antropologías hechas en Venezuela Tomos I y II*, en el marco del VI Congreso ALA. Además, se anunció la organización de *Antropologías hechas en Chile Tomos I y II*, y *Antropologías hechas en México*.

Restrepo explicó que ya se habían publicado en 2017 y 2019 tres tomos de *Antropología hecha en Colombia*, los dos primeros impresos para el V Congreso ALA, editados por Restrepo, Axel Rojas y Marta Saade, y el tercero, titulado *Pensar el suroccidente. Antropología hecha en Colombia Tomo III*, editado por Rojas y Enrique Jaramillo, este último en coedición entre la ALA



17 Para leer la nota completa de la presentación de todos los libros ir al siguiente enlace web: <https://www.asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/index.php/zoo/118-ala-presento-seis-libros-de-la-coleccion-antropologias-hechas-en-america-latina>.

Para descargar gratuitamente la versión en PDF de todos estos libros, pueden acceder directamente a la siguiente página web: <https://www.asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/index.php/publicaciones/coleccion-antropologias-hechas-en-america-latina>.

Para visualizar el video (de dos horas) de la presentación completa en el canal YouTube de la ALA, invitamos a dar click al siguiente enlace web: <https://www.youtube.com/watch?v=5RL0GIxf7q0>.

y la Universidad ICESI y presentado en el XVIII Congreso de Antropología en Colombia. Estos ocho libros dedicados a las antropologías de cinco países, ya publicados en formato digital, son de acceso abierto y de descarga totalmente gratuita en versión PDF.

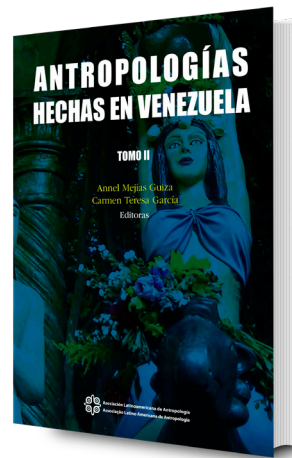
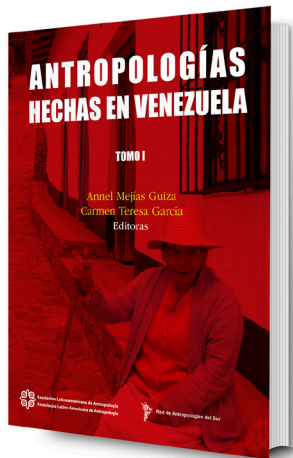
“Estamos hablando en plural, pensamos que la antropología no es una ni aquí ni en ninguna otra parte, y también estamos hablando de «hechas desde», porque pensamos que estamos desde unos locus de enunciación particulares... son posicionamientos, maneras de existir, experimentar y de hablar de lo que somos como antropólogos. Cardoso de Oliveira, uno de los fundadores de la ALA, nos decía que existen estilos de antropología en nuestros países, no es solo un asunto de Estados-nación, sino de trayectorias, anclajes y maneras de existir de la antropología”, refirió Restrepo, quien dijo que la colección buscaba contribuir con el archivo de las antropologías en la región para romper con las políticas de la ignorancia, invisibilización y silenciamientos. Igualmente agradeció el trabajo de los editores y editoras y la diagramación de los libros por parte de José Gregorio Vásquez, de Venezuela.

Se siguieron dos criterios en estos libros, según Restrepo: primero, cada equipo editorial hizo la curaduría de lo que consideró fundamental para armar el archivo de la antropología representativa de su país, ya que son antropólogos/as anclados en esos lugares; y segundo, la colección fue en contracorriente del proceso convencional de circulación y comunicación del conocimiento antropológico, al ser libros gratuitos y en acceso abierto. “Desde la ALA pensamos que la antropología se debe a lo público, a un proyecto ético-político”, por lo que se decidió que esta colección fuese accesible a todas y todos.



VENEZUELA PRESENTÓ DOS TOMOS CON SETENTA TEXTOS

Desde el norte de Suramérica, Annel Mejías Guiza y Carmen Teresa García (Red de Antropologías del Sur) editaron *Antropologías hechas en Venezuela* la Tomos I y II, el primero como libro ya publicado y el segundo en proceso de diseño; ambos textos suman setenta trabajos con 77 autores y autores. En el primer tomo hay una foto donde se muestra una campesina de la población andina, de Mejías Guiza, ya que la constitución de la sociedad venezolana proviene de esas comunidades rurales donde se conservan calendarios religiosos y un complejo mítico muy vivo, trasladados además a las ciudades donde han migrado sus generaciones descendentes; mientras que en el segundo tomo se cuenta con una foto de la Reina María Lionza, de Domingo Briceño.



Portadas del tomo I y II de *Antropologías hechas en Venezuela*

Mejías Guiza refirió que el proyecto sumaba un año y medio de organización, la planificación abarcó tres etapas para propiciar la participación de las distintas comunidades antropológicas venezolanas: en la primera fase se convocaron a treinta especialistas para hacer estados del arte de las subdisciplinas, prácticas antropológicas por regiones y temáticas, de los cuales respondieron once y se publicaron nueve trabajos luego de un proceso de selección; y en una segunda etapa se abrió una convocatoria pública por cinco meses continuos para que los/as antropólogos/as contemporáneos/as postularan sus trabajos, se recibieron quince y el arbitraje aceptó cinco.

La tercera etapa abarcó una revisión sistemática durante más de cinco meses en la que se examinaron más de quinientos trabajos publicados en los últimos 75 años (con las limitaciones de la cuarentena por el COVID-19 y la crisis de servicios públicos en Venezuela), hubo una preselección de 200 textos en antropología social, cultural y antropología lingüística, para finalizar con una elección definitiva de setenta y cuatro trabajos, explicó Mejías Guiza. El criterio de selección para esta fase se centraba en que hubiese diversidad regional, de género, generacional y temática; no obstante, prevalecieron los trabajos de antropólogos hombres.

El primer tomo contó con 36 trabajos escritos por 40 autores y autoras, publicados en cuatro secciones: (1) Reflexiones sobre las antropologías hechas en Venezuela: sus antecedentes y sentido común; (2) De y sobre maestros/as de la antropología en Venezuela; (3) Estudios sobre comunidades indígenas (que abarcó casi la mitad de este libro, porque la antropología institucional venezolana se ha dedicado a este tema); y (4) Antropología lingüística aplicada (como un aporte de la antropología venezolana al mundo: los programas de educación intercultural bilingüe).



El segundo tomo, que se encuentra en diseño, suma 34 trabajos y, a diferencia del primer tomo, muestra la diversidad temática, generacional y regional de las antropologías hechas en Venezuela. Este libro se dividió en ocho secciones: (1) La cultura del petróleo como cultura de conquista; (2) Antropología política; (3) Religiosidades, identidades y sistemas médicos; (4) Antropología del parentesco; (5) Antropología sobre las comunidades negras; (6) Antropología de la música; (7) Antropología semiótica; (8) Antropología de la alimentación; y (9) Antropología de los desastres.

Por primera vez Venezuela participa en un proyecto de esta importancia, aspirando que los tomos de *Antropologías hechas en Venezuela* continúen expandiéndose.

DUELO

NOTA DE DUELO POR EL FALLECIMIENTO DE OMAR GONZÁLEZ ÑÁÑEZ

El 30 de julio del 2020 amanecemos con la triste noticia del deceso del maestro Omar González Ñáñez, quien formó a varixs integrantes de la Red de Antropologías del Sur en los postgrados fundados por nuestra coordinadora académica, la profesora doctora Jacqueline Clarac de Briceño: la Maestría en Etnología, mención Etnohistoria, y el Doctorado en Antropología, de la Universidad de Los Andes. Además de ser reconocido como uno de los pilares de la educación intercultural bilingüe en Venezuela, junto al profesor doctor Esteban Emilio Mosonyi, miembro asociado nacional de la Red de Antropologías



del Sur, y uno de los renovadores de la Escuela de Antropología de la Universidad Central de Venezuela, cuando fue su director. Compartimos la nota de duelo que en su momento difundimos.

NOTA DE DUELO¹⁸

La **Red de Antropologías del Sur** se encuentra de luto por el fallecimiento del **DR. OMAR GONZÁLEZ ÑÁÑEZ**, quien fue profesor de algunos/as integrantes de este grupo tanto en la Maestría en Etnología, mención Etnohistoria, como en el Doctorado en Antropología, de la Universidad de Los Andes (ULA), postgrados fundados por nuestra coordinadora general, la Prof. Dra. Jacqueline Clarac de Briceño. También compartió con nosotros/as su amistad, proyectos y sueños conjuntos.

Extendemos nuestras palabras de condolencias a sus familiares, colegas, amigos/as, estudiantes, a las comunidades indígenas con las que convivió y a quienes lo conocieron y compartieron.

El **DR. OMAR GONZÁLEZ ÑÁÑEZ** es y seguirá siendo una referencia en los estudios de antropología de la lengua arawak en el sur de la Amazonía venezolana y uno de los impulsores, junto al Dr. Esteban Mosonyi, integrante de la Red, de la educación intercultural bilingüe en Venezuela.

Como un homenaje póstumo a su obra y a sus aportes a las antropologías venezolanas, la Red de Antropologías del Sur acuerda llamar una de las colecciones de la Biblioteca Digital Latinoamericana de Antropologías con su nombre.

A los treinta (30) días del mes de julio del año 2020,

Red de Antropologías del Sur



18 Publicada en el siguiente enlace web: <http://red.antropologiasdelsur.org/archives/962>.



InSURGentes



NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS Y DOCUMENTOS

In-SUR-Gentes. Revista para las antropologías del sur publicará artículos de divulgación científica, de investigación, tipo ensayo, entre otras modalidades, además de reseñas de libros, documentos, entrevistas y manifiestos, realizados tanto de forma individual como de manera colectiva o grupal por antropólogos/as de América Latina y del Caribe.



En el caso de artículos, se seguirán las siguientes pautas:

1. Deben ser resultados de investigación o documentales de creación original. El autor o autora debe presentar una comunicación dando fe de la originalidad de su trabajo.
2. Los artículos deben realizarse en formato electrónico, interlineado a 1,5, tamaño de la fuente 12, tipo de letra Times New Roman, formato carta y editable en texto, bien sea en software libre o privativo.
3. Los artículos no deben exceder las veinticinco (25) páginas. Los artículos deben contener un título que no sobrepase las quince (15) palabras. Deben estar traducidos en el segundo idioma escogido por el autor, autora o autores/as.
4. Debe especificarse primero los apellidos y luego los nombres del autor, autora o autores/as, adscripción institucional, región, provincia o estado, el país, correo electrónico y redes sociales (de poseerlas).
5. Debe tener subtítulos para indicar las partes del artículo, escritos de forma clara y que no excedan las diez (10) palabras.
6. Las citas se deben hacer siguiendo los sistemas de referenciación latinoamericanos, que están por definirse. Mientras tanto se usará el Manual de estilo Chicago (el

sistema nota-bibliografía Chicago o el **sistema autor-fecha Chicago**). Colocamos algunos ejemplos de ambos, cuando se cita por primera vez y cómo colocarlos al final, en la bibliografía:

Ejemplo de cita de libro con un solo autor y su bibliografía:

Sistema nota-bibliografía Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Nota a pie de página:**

Jacqueline Clarac de Briceño, *Había una vez una gran mancha blanca* (Caracas, Venezuela: Fundación editorial El perro y la rana), 6. [Va sin número de página si se refiere a la idea central del libro].

- **Bibliografía:**

Clarac de Briceño, Jacqueline. *Había una vez una gran mancha blanca*. Caracas, Venezuela: Fundación editorial El perro y la rana, 2006.

Sistema autor-fecha Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Cita dentro del texto:**

(Clarac de Briceño 2006, 6)

- **Bibliografía:**

Clarac de Briceño, Jacqueline. 2006. *Había una vez una gran mancha blanca*. Caracas, Venezuela: Fundación editorial El perro y la rana.

Ejemplo de citas de libros con dos autores y su bibliografía:

Sistema nota-bibliografía Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Nota a pie de página:**

Jacqueline Clarac de Briceño y Miguel Ángel Rodríguez Lorenzo, *Primeros Encuentros en la Serranía de Trujillo* (Mérida, Venezuela: Gobernación de Trujillo, ULA, Ed. Venezolana, 1992), 15-16.

- **Bibliografía:**

Clarac de Briceño, Jacqueline, y Rodríguez Lorenzo, Miguel Ángel. *Encuentros en la Serranía de Trujillo*. Caracas, Venezuela: Gobernación de Trujillo, ULA, Ed. Venezolana, 1992.

Sistema autor-fecha Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Cita dentro del texto:**

(Clarac de Briceño y Rodríguez Lorenzo 1992, 15-16)



- **Bibliografía:**

Clarac de Briceño, Jacqueline, y Rodríguez Lorenzo, Miguel Ángel. 1996. *Encuentros en la Serranía de Trujillo*. Caracas, Venezuela: Gobernación de Trujillo, ULA, Ed. Venezolana.

Ejemplo de citas de libros con tres o más autores y su bibliografía:

Sistema nota-bibliografía Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Nota a pie de página:**

Jacqueline Clarac de Briceño et al., *El capitán de la capa roja* (Mérida, Venezuela: Fundación Polar, ULA, Ed. Venezolana, 1988), 10–11.

- **Bibliografía:**

Clarac de Briceño, Jacqueline, Thania Villamizar y Yanett Segovia. *El capitán de la capa roja*. Mérida, Venezuela: Fundación Polar, ULA, Ed. Venezolana, 1988.

Sistema autor-fecha Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Cita dentro del texto:**

(Clarac de Briceño, Villamizar y Segovia 1988, 10–11)

- **Bibliografía:**

Clarac de Briceño, Jacqueline, Thania Villamizar y Yanett Segovia. 1988. *El capitán de la capa roja*. Mérida, Venezuela: Fundación Polar, ULA, Ed. Venezolana.

Ejemplo de libro con editor o compilador y su bibliografía:

Sistema nota-bibliografía Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Nota a pie de página:**

Jacqueline Clarac de Briceño, Belkis Rojas y Omar González Nández, comp., *El Discurso de la Salud y la Enfermedad en la Venezuela de Fin de Siglo (Enfoques de Antropología)* (Mérida, Venezuela: ULA, Producciones Karol C.A, 2002), 91–92.

- **Bibliografía:**

Clarac de Briceño, Jacqueline, Belkis Rojas y Omar González Nández, comp. *El Discurso de la Salud y la Enfermedad en la Venezuela de Fin de Siglo (Enfoques de Antropología)*. Mérida, Venezuela: ULA, Producciones Karol C.A, 2002.



Sistema autor-fecha Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Cita dentro del texto:**
(Clarac de Briceño, Rojas y González Náñez 2002, 91–92)
- **Bibliografía:**
Clarac de Briceño, Jacqueline, Belkis Rojas y Omar González Náñez, comp. 2002. *El Discurso de la Salud y la Enfermedad en la Venezuela de Fin de Siglo (Enfoques de Antropología)*. Mérida, Venezuela: ULA, Producciones Karol C.A.

Ejemplo de citas de artículos en revistas y su bibliografía:

Sistema nota-bibliografía Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Nota a pie de página:**
Jacqueline Clarac de Briceño, “Salud mental y globalización, necesidad de una nueva Etnopsiquiatría,” *Boletín Antropológico*, no. 61 (julio-diciembre 2004): 165. [Luego del título de la revista, colocar seguido el volumen de la revista en cursiva, de tenerlo, y el número, si es el caso, sin cursiva; después, poner el semestre y año de la revista, entre paréntesis, si es el caso].
- **Bibliografía:**
Clarac de Briceño, Jacqueline. “Salud mental y globalización, necesidad de una nueva Etnopsiquiatría.” *Boletín Antropológico*, no. 61 (julio-diciembre 2004): 159–85.

Sistema autor-fecha Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Cita dentro del texto:**
(Clarac de Briceño 2004, 160)
- **Bibliografía:**
Clarac de Briceño, Jacqueline. 2004. Salud mental y globalización, necesidad de una nueva Etnopsiquiatría. *Boletín Antropológico*, no. 61: 159–85.

Ejemplo de citas de revistas electrónicas y su bibliografía:

Sistema nota-bibliografía Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Nota a pie de página:** Villanueva Gutiérrez, “Clasismo racializado y patriarcal en la Ciudad de México,” *Plural. Antropologías desde América Latina y del Caribe* 1, no. 1 (julio-diciembre 2017), consultado el 17 de marzo del 2018:167. <http://www.asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/index.php/plural/revista-plural>.



- **Bibliografía:** Villanueva Gutiérrez, Víctor H. “Clasismo racializado y patriarcal en la Ciudad de México.” *Plural. Antropologías desde América Latina y del Caribe* 1, no. 1 (julio-diciembre 2007): 161–86, <http://www.asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/index.php/plural/revista-plural>. (Consultado el 27 de marzo de 2018)

Sistema autor-fecha Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Cita dentro del texto:** (Villanueva Gutiérrez 2002, 169)
- **Bibliografía:** Villanueva Gutiérrez, Víctor H. 2017. Clasismo racializado y patriarcal en la Ciudad de México. *Plural. Antropologías desde América Latina y del Caribe*, no. 1: 161–86, <http://www.asociacionlatinoamericanadeantropologia.net/index.php/plural/revista-plural>. (Consultado el 27 de marzo de 2018)

Ejemplo de cita de libro electrónico y su bibliografía:

Sistema nota-bibliografía Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Nota a pie de página:** Jacqueline Clarac de Briceño, Esteban Krotz, Esteban Mosonyi, Nelly García Gavidia y Eduardo Restrepo, *Antropologías del Sur. Cinco miradas*. (Mérida, Venezuela: Red de Antropologías del Sur, 2017), <http://red.antropologiasdelsur.org.ve/biblioteca-digital-latinoamericana-de-antropologias-del-sur/catalogo> (Consultado el 27-5-2018)
- **Bibliografía:** Clarac de Briceño, Jacqueline, Esteban Krotz, Esteban Mosonyi, Nelly García Gavidia y Eduardo Restrepo. *Antropologías del Sur. Cinco miradas*. Mérida, Venezuela: Red de Antropologías del Sur, 2017. <http://red.antropologiasdelsur.org.ve/biblioteca-digital-latinoamericana-de-antropologias-del-sur/catalogo>.

Sistema autor-fecha Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Cita dentro del texto:**
(Clarac de Briceño et al., 2017)
- **Bibliografía:** Clarac de Briceño, Jacqueline, Esteban Krotz, Esteban Mosonyi, Nelly García Gavidia y Eduardo Restrepo. 2017. *Antropologías del Sur. Cinco miradas*. Mérida, Venezuela: Red de Antropologías del Sur. <http://red.antropologiasdelsur.org.ve/biblioteca-digital-latinoamericana-de-antropologias-del-sur/catalogo>.

Ejemplo de citas de capítulos de libros y su bibliografía:

Sistema nota-bibliografía Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Nota a pie de página:**
Jacqueline Clarac de Briceño, “La Tutela de las ‘sombras’: enfermedad y



cultura en el Altiplano Aymara”, en *Sustentos, Aflicciones y Postrimerías de los Indios de América, Diálogos Amerindios*, ed. Manuel Gutiérrez Estévez (Madrid: Taller Imagen, Casa de América, 2000), 157–92.

- **Bibliografía:**

Clarac de Briceño, Jacqueline. “La Tutela de las ‘sombras’: enfermedad y cultura en el Altiplano Aymara.” En *Sustentos, Aflicciones y Postrimerías de los Indios de América*, editado por Manuel Gutiérrez Estévez, 157–92. Madrid: Taller Imagen, Casa de América, 2000.

Sistema autor-fecha Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Cita dentro del texto:**

(Clarac de Briceño 2000, 159–62)

- **Bibliografía:**

Clarac de Briceño, Jacqueline. 2000. La Tutela de las ‘sombras’: enfermedad y cultura en el Altiplano Aymara. En *Sustentos, Aflicciones y Postrimerías de los Indios de América*, ed. Manuel Gutiérrez Estévez, 157–92. Madrid: Taller Imagen, Casa de América.

Ejemplo de citas de periódicos electrónicos:

Sistema nota-bibliografía Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Nota a pie de página:** Lola Huete Machado, “Boaventura de Sousa, el pensador estrella de los movimientos sociales,” *El País*, 9 de febrero de 2016, consultado el 23 de mayo del 2018, https://elpais.com/elpais/2015/12/07/planeta-futuro/1449492167_202127.html.

Este tipo de cita no se incluye en la bibliografía final.

Ejemplo de citas de ponencias y su bibliografía:

Sistema nota-bibliografía Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Nota a pie de página:** E. Mosonyi, “La nueva antropología del sur en el contexto de la actual situación nacional y mundial: el caso especial de la antropolingüística”, en *Segundo Congreso Internacional de Antropologías del Sur*. (Mérida, Venezuela: Red de Antropologías del Sur, 2016).
- **Bibliografía:** Mosonyi, E. “La nueva antropología del sur en el contexto de la actual situación nacional y mundial: el caso especial de la antropolingüística”.



En *Segundo Congreso Internacional de Antropologías del Sur*. Mérida, Venezuela: Red de Antropologías del Sur, 10-15 de octubre del 2016.

Sistema autor-fecha Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Cita dentro del texto:**
(Mosonyi 2016)
- **Bibliografía:**
Mosonyi, E. 2016, Octubre 10-15. “La nueva antropología del sur en el contexto de la actual situación nacional y mundial: el caso especial de la antropolingüística”. En *Segundo Congreso Internacional de Antropologías del Sur*. Mérida, Venezuela: Red de Antropologías del Sur.

Ejemplo de páginas web y su bibliografía:

Sistema nota-bibliografía Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Nota a pie de página:** Centro de Saberes Africanos, Americanos y Caribeños, “Letras de África en las venas,” Centro de Saberes Africanos, Americanos y Caribeños, <https://www.saberesafricos.net/noticias/cultura/3398-letras-de-africa-en-las-venas.html>.
- **Bibliografía:** Centro de Saberes Africanos, Americanos y Caribeños. “Letras de África en las venas.” Centro de Saberes Africanos, Americanos y Caribeños. <https://www.saberesafricos.net/noticias/cultura/3398-letras-de-africa-en-las-venas.html> (Consultado el 25-6-2018)



Sistema autor-fecha Chicago dentro del texto y al final del texto:

- **Cita dentro del texto:**
(Centro de Saberes Africanos, Americanos y Caribeños)
- **Bibliografía:** Centro de Saberes Africanos, Americanos y Caribeños. Letras de África en las venas. Centro de Saberes Africanos, Americanos y Caribeños. <https://www.saberesafricos.net/noticias/cultura/3398-letras-de-africa-en-las-venas.html>

Para más indicaciones, como citar a partir de la segunda vez, o alguna otra inquietud, recomendamos al autor, autora y autores/as revisar el **Manual de estilo Chicago** directamente, la última versión vigente.

7. Se harán también los pies de nota para aclaratorias y se colocarán al final de la página. Estos no deben exceder las diez (10) líneas. Deben ir identificados con números arábigos en orden creciente.

8. Colocar un resumen en español y en cualquier lengua escrita en América Latina y el Caribe, de no más de diez (10) líneas, con cuatro o cinco palabras clave del texto, que también deben estar traducidas en el segundo idioma escogido.
9. Los gráficos, mapas, fotografías, planos y dibujos deben estar identificados en el texto con sus leyendas. Deben ser entregados aparte del texto en formato imagen con una resolución de 300 DPI.
10. El artículo no puede estar postulado para publicarse de forma simultánea en otras revistas u órganos editoriales
11. Solicitamos que el artículo tenga un lenguaje inclusivo (no sexista).
12. Los artículos serán sometidos a evaluación bajo la modalidad del “Doble ciego” (*“Double Blind Peer Review”*). En función de ellos se puede solicitar a los/as autores/as sugerencias tendientes a mejorar la calidad del trabajo. El resultado del arbitraje será inapelable.
13. Los artículos que no cumplan esta normativa no serán sometidos a arbitraje y, por lo tanto, no serán publicados.
14. Lo no dispuesto en estas normas de publicación será resuelto por el Comité Editorial.



CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Una vez recibidos los trabajos enviados a In-SUR-Gentes. Revista para las antropologías del sur; para que se considere su publicación son revisados y evaluados por el Consejo Editorial con el propósito de determinar si cumplen, de manera general, con el perfil académico-editorial de la revista y con las normas para publicar que orientan al escritor/a para presentar sus proposiciones. Los aspectos considerados están organizados en un baremo elaborado a partir de las Normas para publicar en la Revista In-SUR-Gentes. Revista para las antropologías del sur. Entre estos se cuentan: la extensión del texto (número de páginas), resúmenes, las palabras clave, tamaño de la letra, bibliografía, el sistema de citas y referencias utilizado, el carácter inédito, la pertinencia temática y el lenguaje inclusivo, entre otros.
2. Pueden darse los siguientes casos:
 - Cumple con las normas y perfil de In-SUR-Gentes. Revista para las antropologías del sur y pasa al proceso de arbitraje.
 - No cumple con las normas ni con el perfil de In-SUR-Gentes. Revista para las antropologías del sur y se devuelve al autor/a para que realice los ajustes necesarios.
 - No es pertinente en función del perfil de In-SUR-Gentes. Revista para las antropologías del sur y se devuelve al autor/a.
3. En todo caso, cualquier decisión es notificada al autor/a.
4. Seguidamente, todos los artículos (a excepción de los trabajos solicitados por la revista a expertos/as de reconocida trayectoria) son sometidos a un proceso de evaluación a cargo de profesores y profesoras e investigadores e investigadoras especialistas del área sobre el tema que versa el artículo, locales, nacionales o internacionales, con amplia experiencia en la escritura académica y científica. Cada artículo se envía al evaluador/a, sin elementos ni referencias que pudieran identificar su autoría.





5. Junto con el artículo, se le envía al árbitro/a una comunicación en la cual los editores/as de In-SUR-Gentes. Revista para las antropologías del sur le solicita la evaluación del artículo, haciendo hincapié en que, de aceptar, debe responder en el transcurso de los siguientes treinta (30) días. Igualmente, para orientar la evaluación se le envían las Normas para publicar en In-SUR-Gentes. Revista para las antropologías del sur, y el Protocolo de evaluación y arbitraje de artículos de la publicación periódica, una planilla de evaluación que incluye aspectos diagramáticos, lingüísticos, discursivos, metodológicos y conceptuales a considerar en la evaluación de los artículos.
6. Cuando haya completado la evaluación del artículo, el o la árbitro/a debe enviar a In-SUR-Gentes. Revista para las antropologías del sur la planilla de registro con su estimación correspondiente y la decisión debidamente argumentada acerca de la publicación o no del artículo y las respectivas recomendaciones, si las hubiere. La decisión de la comisión de arbitraje es inapelable.
7. La decisión puede ser: aceptado sin modificaciones, aceptado con modificaciones de fondo, aceptado con modificaciones de forma y rechazado.
8. Finalmente, la dirección de la revista le comunica al autor/a la decisión de la comisión de arbitraje y las recomendaciones a que hubiere lugar.
9. Una vez enviada al autor/a la comunicación informando que requieren realizar correcciones, el autor/a tiene veintiún (21) días hábiles para realizarlas. Si en ese tiempo no envía las correcciones, se entenderá que el autor/a ha tomado la decisión de no publicar el trabajo en In-SUR-Gentes. Revista para las antropologías del sur.
10. El trabajo con las correcciones se envía nuevamente al árbitro responsable de la primera evaluación, para que este determine si se realizaron los cambios solicitados. De ser así, el trabajo meritorio pasa al banco de artículos de In-SUR-Gentes. Revista para las antropologías del sur; en caso contrario, se le informa al autor/a y se le solicita nuevamente que en un plazo no mayor de quince (15) días hábiles envíe las correcciones respectivas.
11. Este es, en síntesis, el proceso por el que atraviesan todos los artículos que solicitan ser publicados en In-SUR-Gentes. Revista para las antropologías del sur.

InSURGentes

Nº 3-2020

Esta versión digital de la Revista In-SUR-Gentes, se realizó
cumpliendo con los criterios y lineamientos establecidos para
la publicación electrónica en el año 2020.

Publicada en el Repositorio Institucional SABERULA
Universidad de Los Andes – Venezuela

www.saber.ula.ve
info@saber.ula.ve