



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**  
**Vice-Rectorado Académico**  
**Doctorado de Antropología**

**INTERCULTURALIDAD:**  
**identidad del otro o**  
**identificación del nos-otros,**  
**desde una experiencia piloto multidireccional en Mérida**  
(Tesis para optar al título de Doctora en Antropología)

**Responsable:** MSC. Yanitza Lolaneyra Albarrán

**Tutor:** Dr. Omar González Ñañez

Mérida, 2015

## ÍNDICE

---

	<b>Pág.</b>
INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I	
1.1 Educación Intercultural Bilingüe en Nuestra América: Realidad y Deseo.....	10
CAPÍTULO II	
2.1 Interculturalidad para Europa y Nuestra América: Necesidad o Filosofía.....	23
CAPÍTULO III	
3.1 Educación Intercultural en Venezuela: Transverzalizar, Formación Ciudadana, Derechos Humanos o Utopía.....	33
CAPÍTULO IV	
4.1 Aula Intercultural: Experiencia Piloto Multidireccional en el Estado Mérida.....	55
CAPÍTULO V	
5.1 Interculturalidad: Identidad de los Otros o Identificación del Nos-otros.....	144
CAPÍTULO VI	
6.1 Hasta Arribar a la AutoEtnografía.....	159
CAPÍTULO VII	
7.1 Posibilidades de lo Intercultural en Venezuela: Ideal o Promesa.....	193
CONCLUSIONES.....	226
BIBLIOGRAFÍA.....	233

## INTRODUCCIÓN

---

Esta investigación se escribe desde el Sur, como lugar o *locus* de enunciación (Albarrán, 2014), influida por el pensamiento de autores del Sur o de Nuestra América: Briceño Guerrero, González Ñañez; Emilio Mosonyi; Clarac de Briceño; Yara Altez, Castro-Gómez; Dussel; Quijano; Grosfoguel; Boaventura Santos, Cusiquanki, Fornte-Bentancourt; López, Férrao; Freire; Mato; Sanchez y Ortega; Walhs; Garcia Linera; Césaire; Segovía; con un tema que nació en el Sur y como concepción educativa en Venezuela. Es mirarnos con nuestros propios ojos y vernos a través de quienes son de aquí o piensan desde este lugar, como espacio generador de conocimiento, con una “posición geohistórica y biohistórica” (Mignolo, 2006: 201), que contribuye en lo posible al pensamiento decolonizador y al camino emancipador.

Todo se origina hace siete años con la propuesta de trabajo en un proyecto de educación intercultural en los estados Amazonas y Zulia (para el 2007) con la organización IWINE y financiado por UNICEF, bajo la coordinación del Dr. Omar González Ñañez; para lo cual, se emprende una revisión bibliohemerográfica de la historia y desarrollo de la interculturalidad en Venezuela y Latinoamérica, con la producción literaria que el Doctor González facilita y de la cual buena parte de la misma es autor, junto al otro teórico del país en el tema, como es el Dr. Esteban Emilio Monsonyi. Se observó entonces que hasta ese momento la educación intercultural había estado intrínsecamente vinculada a los pueblos indígenas y sus contextos ancestrales, tal como fue concebida desde sus orígenes en 1974 por los teóricos mencionados. Dicho proyecto no se concretó, pero dejó la inspiración por iniciar una investigación de una **interculturalidad para todos**, por la que he decido consagrar mis décadas subsiguientes.

Ese inicio consultando la literatura relacionada con el tema se redimensiona con la experiencia vivida durante varios años –desde el 2008 hasta el 2011- de acompañamientos pedagógicos y visitas de formación a las instituciones educativas, ubicadas en los 22 de los 23 municipios que conforman el Estado

Mérida, esto ha revelado la necesidad de visibilizar la población indígena, afro/descendiente, campesina y rural merideña en el Sistema Educativo -desde el nivel inicial hasta la universidad-. El proyecto nace por la necesidad de aplicar una investigación de intervención social, que concencie de la historia regional desde épocas antiguas y sensibilice de lo socio-histórico-cultural a los docentes del nivel de primaria; para el reconocer su propio patrimonio tangible e intangible y la interculturalidad. Esto aprovechando la variedad cultural de nuestro estado merideño, en el cual, tenemos comunidades indígenas autóctonas, comunidades indígenas inmigradas, comunidades afro, comunidades rurales y urbanas “criollas” y/o “mestizas”, sin el reconocimiento entre unas con otras, por ende, con posibilidades ciertas del racismo, discriminación e invisibilización, muy observable sobre todo en la población asentada en las zonas urbanas.

La población autodenominada cultural y fenotípicamente “criolla” y/o “mestiza”, se reconoce numéricamente como la mayoría en la sociedad, no obstante, faltan los resultados oficiales del Censo 2011 con la pregunta del auto-reconocimiento étnico<sup>1</sup>; pues es éste segmento el que está en los espacios de poder y además en la toma de decisiones, especialmente en la realidad abordada, como es la educación primaria en Mérida. A pesar del giro por la puesta en vigencia de leyes que transversalizan la interculturalidad (LOE, 2009), es tímido y en algunos casos inexistentes la creación de “condiciones para (el) libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes” (Art. 27), por parte de los representantes del Sistema Educativo y del Estado mismo.

Los orígenes y el proceso de ésta modalidad educativa en Latinoamérica y especialmente en Venezuela, se concibe como **educación intercultural** y es impartida por el MPPPE desde 1979, y se ha enfocado en estar exclusivamente

---

<sup>1</sup> Entendiendo que es la primera vez que en nuestro país se aplica un censo con estas características, que reflejan lo étnico-cultural-fenotípico, la cual es importante señalar se le presentó muchos tropiezos por la aptitud tomada por parte de funcionarios y la población misma, que refleja la evidente presencia de racismo, discriminación y vergüenza étnica presente en la sociedad venezolana y reflejada por autores expertos en la materia.

dedicada hacia los pueblos indígenas con lengua materna, ejemplo de ello es la cultura Wayúu, sólo recientemente y a propósito del marco legal vigente en la nación, se agregaron, aún tímidamente, a las comunidades de origen afro y las comunidades indígenas que no mantienen su idioma, como son la cultura: Timote y Xamú, pertenecientes al Estado Mérida; pero hasta el presente **no ha estado metódicamente dirigida a la población criolla**, en ésta última sólo se intenta como “elemento de organización o integración de los saberes y orientación de las experiencias de aprendizaje (...), para fomentar valores, actitudes y virtudes” (Tomado del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana, 2008), específicamente en las escuelas bolivarianas.

La dedicación exclusiva de la educación intercultural a pueblos y comunidades indígenas y afro, según nuestra óptica, incrementa la mirada de separación de las culturas, evitando entonces la interrelación y el diálogo circular entre las mismas, fomentando además, la invisibilización y la actitud peyorativa frente al presente y al pasado indígena, e impidiendo el reconocimiento de la presencia e integración de las culturas de origen africano, por parte de la sociedad que se auto-reconoce “*criolla*”, es decir, no se auto-reconoce descendientes de indígenas y afro, sino esa falsa categorización étnica de “mestizos” (Monsonyi y García, 2014: com.per.); además es la población señalada de cometer los actos de discriminación, exclusión y racismo.

Luego de reflexionar este contexto nacional que igualmente se proyecta en el estado Mérida y actuando en consecuencia a la escuela antropológica de formación, de una *Antropología del Sur* (Clarac, 2011: com. per.), comprometida con crear metodologías y teorías propias, que sirvan a nuestras sociedades para entender el diverso, complejo y dinámico presente; se considera hacer un Proyecto de Educación Intercultural, basado en otra mirada, con otra dimensión y bajo otras premisas epistémicas, categorizado **Multidireccional**, es decir hacia todas las direcciones, **desde** la “criolla”-“mestiza” **hacia** la indígena, **desde** la “criolla”-“mestiza” **hacia** la afrovenezolana, **desde** la indígena **hacia** la “criolla”-“mestiza” y **desde** la afrovenezolana **hacia** la “criolla”-“mestiza”.

El proyecto nace con las siguientes interrogantes: ¿Qué puede hacer un investigador para internarse y cambiar situaciones problemáticas que observa en su entorno? ¿Cómo se plasma en el Sistema Educativo del Estado Mérida el transversalizar la Educación Intercultural? ¿Con quiénes trabajar la interculturalidad: hacia los indígenas, los afro/descendientes y/o los *auto-reconocidos criollos-mestizos*? Por lo expuesto, se presentó en julio del año 2008 ante las nuevas autoridades de la Zona Educativa del Estado Mérida, el cual, fue aprobado y se me asignó de inmediato trabajar en la Coordinación de Interculturalidad como Equipo Asesor y de Apoyo. Por estas razones, la investigación se trabaja dentro del sistema, en básica nivel de primaria, con los directivos, docentes, los y las escolares “criollos”-“mestizos”, pertenecientes a la población de las instituciones educativas del eje metropolitano de Mérida.

Esta realidad representa un reto laboral y metodológico, es hacer investigación de campo en mi propio lugar de trabajo, etnografía en el espacio del coexistir cotidiano. La permanente co-habitación en el lugar de estudio permite una conexión inmediata con los sujetos de estudio, y además al estar en un espacio mezo del organigrama, se ejerce jerarquía. Pero debes hacer observación participante de un contexto propio, semejante, el debate constante es entre la otredad y mismidad, entre lo cercano y lejano en tiempo y espacio. Corresponde entonces ser funcionaria y etnógrafa al unísono.

Se asume una investigación hacia los contextos propios, desde nuestra realidad, estudiarlos a ellos, es decir a nosotros mismo, pues el sujeto principal es la realidad cercana que nos circunda y de la cual se forma parte diariamente. Lo cual, le da una pincelada de intensidad al proyecto, porque no es una investigación que se realiza haciendo abordajes esporádicos a la comunidad estudiada, sino que por el contrario, se convive entre ellos cada día del desarrollo del proyecto durante seis años. Pero durante el abordaje directo a las instituciones seleccionadas, ocurrido desde marzo 2012, se padece una confusión de roles, no sabía si la que asistía al Aula era la funcionaria del MPPPE o la Etnógrafa estudiante del Doctorado de Antropología en la Universidad de Los Andes; elegí en esos últimos dos años del trabajo de campo ser sólo una etnógrafa, que había

decidido laborar y permanecer en la realidad estudiada durante seis años, para hacer una investigación de aplicabilidad social como propuesta metodológica.

La investigación a desarrollar es la aplicación de una experiencia etnográfica, formativa, intercultural y multidireccional, en una escuela de primaria de los municipios: Santos Marquina, Libertador y Campo Elías, que conforman el eje metropolitano del Estado Mérida. Dicha experiencia se aplica a los docentes del nivel educativo de primaria y al personal directivo, los cuales en su mayoría se auto-reconocen “criollos” y/o “mestizos”; y son quienes atienden a la población escolar de orígenes socio-culturales y étnicos diferentes, cursantes de primero a sexto grado, con edades comprendidas entre siete y doce años; periodo en que la mayoría de los niños y niñas muestran un interés muy especial cuando se les introduce en un lenguaje sencillo y sensitivo en el mundo indígena (Mosonyi, 2006: 68) y afro.

El modelo es **Piloto, Experimental, Intercultural y Multidireccional** y de **Co-creación** entre los investigadores de antropología, arqueología, etnología; indígenas y cultores afro/descendientes, para los docentes y el personal directivo de las escuelas de primaria seleccionadas. El mismo, está compuesto por tres (3) momentos transversalizados por lo Etnográfico: a) Acercamiento Étnico-cultural al aula de clases, b) Creación y Aplicación del modelo desde la co-creación c) Observación, Compilación e Interpretación. El presente se aplica con el objetivo de observar si acontecen modificaciones del enfoque en torno a la diversidad cultural, es un saber si se logra concienciar desde el respeto y las afectividades, en creación colectiva del saber y el comprender la interculturalidad, en los docentes y directivos de primaria abordados con la experiencia formativa-multidireccional.

Es un sumergirnos en y con la diversidad cultural, propia de los diferentes grupos humanos, es lo pluricultural, multiétnico, y plurilingüe, un intercambio de experiencias culturales, vivencias, saberes ancestrales, el respeto a los derechos territoriales, al marco legal vigente, la cosmovisión y cosmogonía de los pueblos indígenas: Timote, Xamú, Wayúu; y comunidades afro/descendientes, es la experiencia vivida y sentida con los representantes, voceros de carne y hueso

presentes en el **Aula Intercultural**, pertenecientes a cada cultura que cohabita en nuestro territorio merideño y por eso lo conforman y nos conforman.

Mérida, un territorio pluricultural por la presencia de las culturas indígenas Timote, en el municipio Miranda; Guazábaras, Quinaroes, Quinanoque, Horcaz, Mucumbu, y Casés antes llamados pueblo Xamu o Jamuén, ahora divididos en parcialidades étnico-culturales en el municipio Sucre; Wayúu, “de origen arawak, posee una historia de movilizaciones. Como se sabe de su territorio ancestral, La Guajira; está dividido entre los países de Colombia y Venezuela. El mayor porcentaje de territorio pertenece a Colombia, sin embargo, en Venezuela se encuentra el mayor número de wayuu” (Segovia, 2012). En el Estado Mérida este grupo migratorio está asentado en los municipios: Alberto Adriani, Caracciolo Parra y Olmedo y Obispo Ramos de Lora. La cultura Afro y/o Afro/descendiente, se ubica en el municipio Tulio Febres Cordero principalmente, correspondiente a la zona geográfica del Sur del Lago.

Los capítulos se fueron construyendo al unísono, pues ellos están imbricados, no les corresponde lo fragmentario, la distancia o las separaciones, no están concebidos en la mente de quien la escribe, ni en la esencia de la interculturalidad misma, por lo cual, solo se ha tomado es una propuesta organizativa, desde la imagen del panorama, que permita el pasearnos ordenadamente por capítulos como elementos de una estructura indivisible.

Se inicia con el Capítulo I, que corresponde dar la mirada del contexto de Nuestra América, con los casos de algunos países considerados por los teóricos como relevantes; Capítulo II, establece las diferencias y visiones entre lo propuesto por América Latina y Europa; Capítulo III presenta un recorrido de la EIB en Venezuela; Capítulo IV se centra en la investigación que va desde el diagnóstico, la observación y la aplicación en tres municipios del estado Mérida de la denominada “Aula Intercultural”; Capítulo V reflexiona por la identidad, procesos de identificación del yo, nos-otros y ellos; Capítulo VI la llegada a la Autoetnografía, un escrito de la cultura desde el “Yo” y el Capítulo VII se cierra con las posibilidades de la Educación Intercultural, la EIB y la interculturalidad en Venezuela.

# CAPÍTULO I

## 1.1 Educación Intercultural Bilingüe en Nuestra América: Realidad y Deseo

---

La educación pública o la propuesta de masificación en América Latina, se crea con el fin de dar cumplimiento a los grandes objetivos de construcción del Estado-nación y de incorporar a la población a los procesos industrializadores implementados en la región a partir de la primera mitad del siglo XX. La conformación de élites políticas, de burocracias estatales, de mano de obra fabril y de servicios de baja calificación y poco remunerados, de una población elite letrada, de los grandes consensos ideológicos y de la homogeneización cultural (Ottone & Hopenhyn, En Cornejo, 1996: 8).

Por ende, la Educación Intercultural Bilingüe nace hacia los años setenta, para estar inmanentemente enlazada con “políticas de identidad que se expresan desde los niveles macro de los Estados-nación y organismos internacionales hacia los niveles más micro de la constitución del sujeto en relación con el otro” (Ströbele-Gregor, Kaltmeier y Giebeler, 2010: 7). Pues en los tiempos actuales en que persistentemente se dialoga de educación intercultural, parece acertado señalar que cuando nos referimos a la población denominada o autodenominada: *blanca e indígena*, como dos grupos bien diferenciados, conviene recordar que la población indígena de América Latina no es homogénea (Albo, 2002) en número, cosmovisión y características socio-culturales-históricas-geográficas, además de señalar las mismas connotaciones para las comunidades y culturas, afro y/o *afrodescendientes*, igualmente autodenominadas *blancas-criollas* o *blancas-mestizas*.

Pero la conciencia alcanzada en la actualidad no siempre fue así, pues durante la época colonial la idea favorecida fue la asimilación abierta y directa de los indígenas por parte de la cultura perteneciente a la potencia colonizadora, esto ocurrió hasta las primeras décadas del siglo XX, y se caracterizó por una violencia

etnocéntrica explícita, que intentó imponer la cultura hegemónica sobre las poblaciones indígenas, el proyecto aplicado era eliminar al "otro" (Ferrão, 2010), proyecto éste que se materializaba con el proceso de explotación y esclavitud dirigido tanto a la población originaria y los africanos desembarcados de los barcos negreros.

Después de la Segunda Guerra Mundial, con los procesos de descolonización se produjo un cambio (Alsina: 1995), pues a partir de las primeras décadas del siglo XX, esa eliminación adquiere otra forma de "*asimilación*", la cual, es base para la construcción de la homogeneidad requerida por los Estados nacionales modernos (Ferrão, 2010). Desde occidente –entendido como los países del norte- se trataba de conocer la cultura de distintos pueblos para poder comunicarse y fundamentalmente, para negociar con ellos. Contribuyó así para la creación de la Sociedad de Naciones (1920), la ONU (1945) y las otras organizaciones internacionales como: Organización Mundial de la Salud, Banco Mundial, UNESCO, surgidas como manifiesto en la imperante necesidad de comunicación entre los distintos pueblos y culturas (Alsina, 1995).

América Latina constituye un territorio culturalmente complejo y diverso, en el cual convergen aproximadamente cuatrocientos pueblos indígenas, pero su representación numérica no es uniforme en todos los países, en países como Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Paraguay y Venezuela, la población indígena no supera el 5% de la población total, pero por las políticas de estado y el marco legal que rige en algunas de estas naciones tienen representaciones en las distintas instancias del gobierno. Sin embargo, para Guatemala, Bolivia, (México), Perú y Ecuador, los indígenas forman verdaderas mayorías nacionales (López, 2001, Oquendo, 2011), tanto, que en algunos casos han accedido al poder político en los distintos espacios gubernamentales, hasta alcanzar la presidencia de república –tal como es el caso de Bolivia-.

El movimiento por una educación intercultural ha sido un proyecto cuyos protagonistas han sido los mismos docentes indígenas, quienes han elaborado los contenidos curriculares formando parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje (Oquendo, 2011). Dicho proceso, fundado en sus prácticas milenarias

y desde una *educación informal* (Oquendo, 2012: 151), tiene sus primeras apariciones en Latinoamérica para los años 30', cuando en poblaciones de alto porcentaje indígena, algunos profesores idearon cartillas para la enseñanza de la lengua materna. En la década de los 40' en países como México y Perú por la densidad poblacional indígena que presentan hasta la actualidad, se da una educación bilingüe, pero como elemento compensatorio en los primeros grados del sistema educativo.

Para los 60' surgen programas educativos alternativos institucionales, pero siempre ligados a la neo-evangelización y la castellanización. Es finalmente en los 70' cuando emerge un modelo de educación bilingüe, desde el enfoque del mantenimiento de lo ancestral, abandonando el carácter compensatorio que lo había caracterizado en las primeras etapas (Lopez y Kuper, 1999: s/p). Esta noción surgió en el contexto educativo, a través de un proyecto desarrollado con una población indígena en Venezuela por los teóricos Mosonyi y González para el año de 1974, quienes tenían las preocupaciones de una Propuesta Educativa en relación con los contextos indígenas, específicamente con los arhuacos-arawacos, de la región de Río Negro (Ferrão, 2010), entre la cuenca del río Amazonas y el Orinoco; el mismo fue discutido y elaborado en una reunión continental convocada conjuntamente por la UNESCO y el Instituto Indigenista Interamericano (Mosonyi y Rengifo, 1986).

En nuestra región la interculturalidad está estrechamente relacionada con la problemática indígena latinoamericana (López, 2001; Oquendo, 2012). En las décadas del 80 y del 90 se ha acrecentado la importancia del tema multicultural en el continente, época en que numerosos países latinoamericanos reconocieron en sus Constituciones el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades. Como consecuencia, las políticas públicas en el área educativa se han visto en la necesidad de contemplar las diferencias culturales y las diversas reformas en educación han incluido la perspectiva intercultural, ya sea, instituyéndola en uno de los ejes de articulación de los currícula escolares, o incorporándola como transversal en los temas relativos a las diferencias culturales (Ferrão, 2010).

Con la aplicación de estos modelos por primera vez otras lenguas se incorporaban al espacio escolar, además de la oficial. Pero, salvo raras excepciones, estas escuelas veían el bilingüismo simplemente como una etapa de transición necesaria: un modo de alfabetizar y "civilizar" más fácilmente a pueblos indígenas enteros (Oquendo, 2011). Fue esta concepción de bilingüismo la que influyó en las políticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas en toda América Latina hasta la década del 70, época en que se da comienzo a otra etapa de desarrollo de la educación escolar indígena, esto a partir de las experiencias alternativas protagonizadas por líderes comunitarios, como resultado de una acción conjunta entre universidades y sectores progresistas de la iglesia católica (Ferrão, 2010).

El aprendizaje, la enseñanza y el uso de las lenguas indígenas en la escuela enriquecen la educación de los educandos indígenas, además contribuyen a un mejor rendimiento escolar de los mismos. Esto es producto del leer y escribir en la lengua materna, pues esta práctica no constituye como hasta hace poco se consideraba, un obstáculo para el aprendizaje de un segundo idioma ni para el aprendizaje en general, sino más bien, es la base y el sustento de la aptitud para todo nuevo aprendizaje, incluido el lingüístico (López, 2006). La experiencia de escuelas interculturales indígenas que se han desarrollado en el continente incluyó una nueva dimensión con relación a la idea de cultura en el espacio escolar. Las diferentes lenguas fueron el primer paso para que se propusiera un diálogo entre las diferentes culturas (Ferrão, 2010).

La modalidad de educación intercultural se origina con el fin de brindar una educación diferenciada a los pueblos indígenas en los contextos o territorios ancestrales y que conservan el idioma materno, por tal razón el régimen aplicado fue el de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en la cual, se resaltan las especificidades y particularidades, culturales, lingüísticas, étnicas y sociales de dichas comunidades, a través de docentes que pertenecen a la cultura del territorio donde se asienta la institución educativa y tienen el dominio de la lengua materna, de no ser posible, se complementa con la participación de ancianos(a), caciques y/o chamanes.

La interculturalidad ha venido adquiriendo especial relevancia en América Latina, sobre todo a partir de los años noventa y ha servido de estímulo para la elaboración de políticas públicas que, o se centran en ella, o la contemplan. Además de la educación escolar indígena, otros grupos contribuyeron para que creciera la discusión sobre las relaciones entre educación e *interculturalismo*. Entre ellos, podemos mencionar los movimientos negros -y/o afro-descendientes-latinoamericanos que, en general, son ignorados por la bibliografía que trata de educación intercultural en el continente. Sin embargo, a nuestro ver esos grupos contribuyen de modo significativo para la ampliación del concepto de educación intercultural (Ferrão, 2010) en esta parte del continente.

En la actualidad la EIB está en “crisis, (pero ésta) no puede ser entendida solamente partiendo de una mirada crítica al concepto y a las prácticas, sino que es indispensable tomar en cuenta el contexto social en el cual se implantan los conceptos de la EIB” (Kaltmeier, 2010: 27). Por tanto, se dará una mirada a los contextos actuales de la EIB en algunos países de América Latina, para hacer un acercamiento a cuál es la realidad vivida en los inicios del Siglo XXI y cuál es su deseo.

En México un país con un buen porcentaje de población indígena, la educación *bilingüe-bicultural* fue en la realidad de su práctica un instrumento para castellanizar a los niños indígenas, atacando una de las columnas vertebrales de la cultura como lo es la lengua, vehículo del sistema de pensamiento. Todavía en la actualidad, la educación mexicana no logra superar este estigma y el resultado de ello en el sistema educativo, es que no hay programas de historia de México que reflexionen acerca de la participación y los aportes indígenas en la construcción de la nación. El único espacio educativo en el que se analizaban las culturas indígenas de México y aún, las del mundo, fue la Escuela Nacional de Antropología e Historia, de la cual procederían los actores de la aculturación (Fáregas, 2012: s/p).

En el sistema educativo de México para la década de los 90 la EIB se brinda a niñas y niños indígenas de 43 grupos étnicos ubicados en 23 entidades federativas y abarca los niveles de educación inicial, preescolar y primaria, en

pocos casos incluye educación secundaria (Vergara, 1999: 267). Muchos factores determinan el estado de la educación indígena, entre ellos está: la desigualdad social, la accidentada geografía, la pluralidad cultural y lingüística, la necesidad de trabajo de quienes no han cumplido la mayoría de edad, la precaria infraestructura de las instituciones educativas, el modelo de escuelas unitarias, la escasa formación de profesionales en el área, las frágiles condiciones de vida, la amplitud del curriculum y su separación de los elementos cognoscitivos y contextuales de los alumnos (Vergara, 1999).

Para Colombia un país con poco porcentaje de población indígena, comparado porcentualmente con otras naciones, pero complejo por estar conformado por comunidades culturalmente diferenciadas, lo cual implica una diversidad epistémica y cultural (Pendreros, s/f), además de lingüística. En cuanto a los movimientos indígenas y negros señalan, que el ejercicio y la significación de la interculturalidad no están limitados al campo político o a la estructura estatal (centralizada o descentralizada). Sus luchas no son simplemente luchas identitarias, sino cognitivas, entre posiciones hegemónicas y subalternas relacionadas con diversas formas de producir y aplicar el conocimiento. Por eso una manera distinta de concebir la interculturalidad es entorno del campo epistemológico, es decir, en relación con el conocimiento, o conocimientos en plural (Pendreros, s/f).

En relación a los países andinos de Bolivia, Ecuador y Perú, sus poblaciones están representadas por un importante número de indígenas y corresponden en gran medida a la conformación de la riqueza y diversidad sociolingüística y cultural de América Latina (Moya en Zavala, 2007). Como es conocido, estos tres países andinos han sido el escenario histórico de civilizaciones y culturas milenarias tanto andinas como amazónicas (Moya en Zavala, 2007: 11). El trabajo de investigación realizado a solicitud de CARE Internacional, y que es tomado para hacer una revisión del tema en la presente investigación, tuvo como objetivo “ayudar a pensar en políticas desde abajo” (Zavala, 2007: 23), es decir, a través del estudio de casos concretos, para determinar especificidades, el mismo, se centró en seis estrategias aplicadas

durante cinco años en experiencias de la EIB como son: participación social; capacitación, monitoreo y seguimiento en aula; desarrollo curricular; revitalización de lenguas; metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua; y desarrollo de la lengua *vernácula* en contextos urbanos (Zavala, 2007: 24).

En Bolivia para el 2006 con la nueva Ley de Educación, se propone principalmente que ésta debe responder al conjunto de necesidades educativas de los pueblos y naciones, a todos los bolivianos del campo y la ciudad, en la misma, se contempla el bilingüismo para todos, es decir, el uso pedagógico de las lenguas originarias y del español así como la adquisición de alguna lengua extranjera (Zavala, 2007: 17), para el manejo entre tantos factores, del turismo.

En relación a Ecuador, la EIB también fue institucionalizada en la segunda mitad de la década de los 80, con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), concebida como oferta educativa para el área rural, pero con un concepto de “territorialidad” que abarcaba casi todas las provincias serranas, amazónicas y parte de las ubicadas en la costa, donde existen pueblos indígenas ancestrales (Zavala, 2007). Para los 90 la DINEIB, se constituyó en un sistema técnico, administrativo y financiero autónomo y dicha institución ha buscado atender a la población migrante, básicamente de la nacionalidad quichua, en la ciudad de Guayaquil y en las Islas Galápagos, y existe la apertura para atender unas pocas unidades de EIB en Quito (Zavala, 2007: 17), pero a pesar de lo referido no existe una política institucional definida para atender la EIB en las zonas urbanas ecuatorianas (Kaltmeier, 2010: 61).

En el Perú la EIB está planteada básicamente desde el escenario de la educación rural ((Zavala, 2007: 18), pese a los intentos por atender a la EIB urbana ocurre igual que en Bolivia y Ecuador, la oferta de EIB continúa siendo fundamentalmente rural, localizada en la periferia de las regiones, no obstante el innegable incremento -sin precedentes en la historia reciente-, del vaciamiento de las comunidades indígenas -especialmente andinas-, hacia las ciudades pequeñas, intermedias y grandes, donde los indígenas pasan a conformar los cordones de pobreza, los cinturones de miserias. El tratamiento de la EIB urbana

es aún, por tanto, una asignatura pendiente (Zavala, 2007: 19), lo cual intensifica que sean los desposeídos y marginados de las urbes.

Luego de hacer un acercamiento a la realidad de la EIB en algunos países de América Latina, ahora corresponde en acercarse a los deseos, retos y desafíos en los albores del siglo XXI:

Para Zavala (2007) el gran desafío del presente y del futuro inmediato es “cómo no perder de vista los intereses culturales y educativos peculiares sin olvidar los intereses generales de los pueblos indígenas” (22). Por lo cual, se hace imprescindible el desarrollo de propuestas curriculares relevantes y perseverantes con la exaltación de la diversidad cultural, pero la propuesta de “la autonomía curricular, administrativa y financiera por parte del pueblo indígena que lo solicite parece peligrosa” (Zavala, 2007: 22) para los estados que administran e imponen la educación a sus sociedades.

Entre los temas que corresponde centrarse la EIB en la actualidad es lo que se aprende fuera del aula, pues se transmiten modelos que se alejan de ser interculturales (Zavala, Cuenca y Córdova 2005), otros fundamentales de la interculturalidad en la nueva era de la globalización-tecnológica-interconectada son: “El auge de la etnicidad como repuesta política; los estados americanos y las nuevas ideologías étnicas; migraciones y dialogo intercultural; políticas interculturales” (SERVINDI, 2005: 44), agregando además, las nuevas tecnologías, la identidad, los procesos identitarios y los elementos de identificación en los albores del siglo XXI.

En (Zavala, 2007):

*La de metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua es clave para el desarrollo de la EIB, debido a que el aprendizaje del castellano por parte de los niños de estas escuelas hasta ahora causa rechazo en los padres de familia, y también debido a la falta de apoyo del Estado y de los organismos internacionales. Por otro lado, la estrategia de revitalización de lenguas nos ayuda a reflexionar sobre el rol que debe cumplir la EIB en contextos en los que la lengua se encuentra en peligro de no ser transmitida a las nuevas generaciones, pero en los que la población se moviliza para revertir tal proceso. Finalmente, la estrategia de desarrollo de la lengua vernácula en contextos urbanos constituye un aporte fundamental para el reto “desruralizador” que enfrenta la EIB en el siglo XXI, dado*

*que las ciudades latinoamericanas albergan escenarios sociolingüísticos y culturales muy distintos a los de hace varias décadas (28).*

Para la interculturalidad no es suficiente saber, reconocer y aceptar que existen diferentes culturas, porque según Walsh (2009), “el gran reto es la interculturalidad en las sociedades latinoamericanas que han sido marcadas por la ruptura colonial” (19). “Las estructuras en las geopolíticas del saber sólo pueden ser cambiadas tras una aceptación social y la co-existencia de las culturas presentes” (Kaltmeier, 2010: 17). En la actualidad no es suficiente que la EIB esté dirigida por el estado-nación hacia los pueblos indígenas, pues la relación es vertical y los pueblos originarios “denuncian que es un plagio de otra cultura, (porque) no se toma la cosmovisión de los pueblos indígenas, se forma a los niños con otras ideas, con ideas de colonización, sin reafirmar la sabiduría y conocimientos de nuestras culturas milenarias” (Ströbele-Gregor, 2010: 8), en desmedro de su lengua, costumbres y su cosmovisión.

Lo que ocurre con al EIB en América Latina según la voz de los pueblos indígenas es que:

*El modelo está orientado completamente a la asimilación. La cultura de origen es desvalorizada. La presión para asimilarse y la discriminación cultural conducen a la enajenación o a la negación de la cultura de origen. A menudo, las consecuencias son una autoestima baja, la inseguridad acerca de la propia identidad, la pérdida de la lengua indígena y el “ocultamiento” de la cultura de origen en la siguiente generación (Ströbele-Gregor, 2010: 9).*

Por lo tanto, es importante reconocer que entre los deseos superiores de la interculturalidad es contribuir transversalmente a la superación de la exclusión, la discriminación y el racismo, y para alcanzarlos, según Gundara se requiere: “el desarrollo de un *interculturalismo crítico* que esté intelectualmente fundado y basado en la idea de que la inclusión es la directriz de las instituciones y de la sociedad, (además de fomentar) una investigación comprometida y crítica” (En Ströbele-Gregor, 2010: 9); esto porque amerita que concienciamos que es trascendental determinar las “relaciones de poder” (Ströbele-Gregor, 2010: 10),

que están presentes y subyacentes en lo meramente observado de culturas diferentes, que se rozan, se tocan o se enfrentan discontinuamente.

Más que deseo, ésta propuesta final se convierte en una utopía, pero “el problema se mantiene: si la educación formal reproduce la relación entre subalternidad y dominación” (Beverley, 2011: 63), una educación así: crítica y consciente, ha sido vista como *peligrosa* (Zavala, 2007), por eso la educación intercultural, o educación indígena, educación propia, educación endógena (González, 2004; Mosonyi, 2006; Ströbele-Gregor, 2010), corresponde ser:

*...modelos educativos propios. En parte, tienen una larga tradición. Líderes indígenas, especialistas religiosos y culturales de la comunidad y ancianos juegan un rol central en estos enfoques educativos. Esto es válido tanto en el programa de enseñanza como en la transmisión de saberes, normas, valores y conocimientos (Ströbele-Gregor, 2010: 11).*

Entre los programas que proponen fomentar estos espacios son los *Nichos Lingüísticos* (González, 2004<sup>a</sup>) en el Amazonas venezolano, donde se rompe con la práctica jerárquica que impone el estado y se deja fluir en las lógicas, los tiempos y los códigos de cada comunidad indígena, además se desarrolla en los espacios por estas considerados; pero dicho planteamiento no ha contado con el beneplácito ni el apoyo del Ministerio de Educación (MPPE), y esta actitud es comprensible, porque la práctica rompe con la hegemonía del estado y su visión impositiva, vertical desde sus lógicas y sus modos.

La posición de los estados debe estar direccionada por hacer esfuerzos en incorporar la riqueza de la diversidad a sus procesos organizativos y de gestión, lo que implica la recuperación de los conocimientos, saberes y tecnologías ancestrales, al unísono con los avances de la ciencia y la tecnología contemporánea (Comboni-Salinas, 1996). No se puede seguir en la promulgación de leyes o decretos que no revitalicen nuestra pluriculturalidad, por lo cual, desde estas páginas se celebra la creación del Instituto de Idiomas Indígenas (10 de agosto 2015) y todo lo que implica, en el respeto, comprensión y difusión de los

idiomas indígenas para las instituciones y la sociedad auto-reconocida “criolla/mestiza”.

El planteamiento es la diversidad para la unidad (Mosonyi, 2014: com. per.), es necesario avanzar el retraso que genera la discusión y el enfrentamiento de lógicas, por el construir nuevos enfoques, rescatar la alteridad, la diversidad cultural, la interacción con la naturaleza y la pluralidad de saberes como rasgos enriquecedores y no problemáticos de la humanidad (López, 1995). Es por ello que “la formación para la ciudadanía, lejos de la uniformidad ideológica, requiere activar en los educandos la disposición al diálogo en la diferencia y la comunicación entre distintos” (Cornejo, 1996: 9).

Como es conocido la política educativa de los estados-nación latinoamericanos ha sido:

*El proceso de homogeneización cultural, ha sido el intento de hacer coincidir el territorio con la unidad simbólica. En ese entendido a la educación le era asignada la tarea de erradicar las culturas locales y particularidades étnicas, imponiendo una racionalidad común a fin de consolidar la unidad político – territorial, por medio del disciplinamiento de los sujetos expresado en los códigos de la modernidad y la adhesión a los valores nacionalistas (Cornejo, 1996: 9).*

Detenerse en los objetivos de la educación intercultural implica:

*La función transformadora, vale decir, aquella que promueve la igualdad de derechos de todos los(as) ciudadanos(as), cualquiera sea su nacionalidad, origen étnico o situación legal. Una segunda función, más de carácter técnico, apunta al “control del proceso”, La tercera función que vale la pena subrayar es la **“función prospectiva de los objetivos”, lo cual implica que la educación intercultural conlleva una reacción activa** frente a las realidades preexistentes (Comboni-Salinas, 1996: 12).*

Realidades que deben incorporar y tener consciente que nuestra conformación es dominante el pensamiento colonial, lo que resalte y se considere superior la lógica europeizante y por tanto de los países nortes en especial los EE.UU., dándosele poco valor a las culturas originarias y/o afroamericanas. Otra causa apuntada para la presencia precaria de la perspectiva intercultural en las

escuelas fue la ausencia de esta temática en los centros de formación de profesores/as (Ferrão, 2010: 12).

Dichos espacios de formación corresponde que esté presente en todos los niveles del sistema educativo, que entienda que:

*...la interculturalidad latinoamericana está relacionada, en primer término, con ese más de medio millar de idiomas indígenas u originarios a los que nos hemos referido y con los patrones culturales y visiones del mundo que tales idiomas vehiculan; en segundo término, con la existencia de lenguas criollas<sup>1</sup> --como el papiamento del Caribe holandés o el francés creole hablado en Haití o el castellano palenquero del Caribe colombiano-- y de las culturas que en ellas se expresan; y, en tercer término, por la presencia de lenguas extranjeras diversas, producto de la migración europea y asiática. (López, s/f: 9).*

La educación intercultural, en la realidad de nuestras sociedades latinoamericanas es concebida como una materia curricular, una obligación, un requisito legal o académico, pero lo que se desea es que se dimensione en un instrumento social, una estrategia política, por lo que se señala que se inicie con el redimensionar de su dirección, es por esto, que se propone que no solo debe estar dirigida a las poblaciones indígenas y las culturas afro, desde lo étnico, sino que es imperativo que la interculturalidad sea una **educación para todos y en todos los ámbitos**, es decir, concebida, aplicada e internalizada desde todas las direcciones, dejar de estar solamente en un “plano declarativo y en (un eje) transversal de las propuestas curriculares” (López, s/f).

Por tanto, la interculturalidad para todos constituye una asignatura pendiente y necesaria en la agenda educativa latinoamericana (López, 2000; Ströbele-Gregor, 2010; Ferrão, 2010; Fábregas, 2012; Comboni-Salinas, 1996; Cornejo, 1996), es de total vigencia el deseo de “**la propuesta de interculturalidad para todos**, en tanto una innovación tal conllevaría, de un lado, a la revaloración y recuperación de la conciencia histórica de los sujetos implicados en la acción educativa y, de otro, a la práctica de la vida en convivencia, aceptando nuestras diferencias **en cuanto a formas de ser, pensar, sentir y actuar**” (López, 2000: 9).

La interculturalidad debiera ser para nuestra América más una práctica que un discurso, ser co-creación con el otro (Fornet-Bentacourt, 2009: 4-5) y desde el otro, entendiendo que somos un nos-otros. Debiera ser más vivencial, social, que académico-teórico, ser un ejercicio cotidiano, estar desde el encuentro presencial, multidimensional, multidireccional, sensorial, en el que se auto-reconozca el yo diverso, y el “reconocimiento colectivo de las diferentes lógicas de ser y pensar, en la propuesta de las interIdentidades-interLógicas” (Fornet-Bentacourt, 2009: 38).

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## **CAPÍTULO II**

### **2.1 Interculturalidad para Europa y Nuestra América: Necesidad o Filosofía**

---

El ser humano ha sido un eterno migrante, emigrante e inmigrante, su afán ha sido migrar, moverse, el traslado de un lugar a otro, es un viajero permanente hacia tierras cercanas y lejanas. Desde su proceso de hominización en la madre África; sus movimientos le permitieron trasladarse a otros continentes, en diferentes contingentes, por múltiples formas y vías, somos los transeúntes, los peregrinos de la historia. Las migraciones se han hecho por múltiples razones, bien sean económicas, políticas, conflictos o disfrute, a veces solo un cambio de ambiente para conocer y disfrutar.

Pero este constante transitar ha llevado, a lo que en antropología se conoce como: choques culturales, cuando dos o más culturas coinciden en tiempo y espacio, desconociendo sus códigos, lenguas y lógicas, pues el ser humano hacia donde se dirige lleva sus pertenencias con él, entre ellas la cultura y su lengua materna. Esos intercambios a veces son conflictivos, hasta violentos, y escasamente suelen ser de negociación y encuentro.

Como es bien conocido en el siglo XX por sus avances y transformaciones en el transporte moderno –aviones- las migraciones por razones económicas se dieron hacia Europa, por contingentes de personas que se iban para allá, o movimientos internos, que se trasladaban de un país a otro en busca de mejoras en la calidad de vida, condiciones laborales o por razones académicas y hasta en algunos casos por exilio político. Por tanto, este continente se vio colmado de oleadas de personas desplazadas a sus tierras.

Con eso contexto, le correspondió a Europa experimentar esa diversidad cultural y formular mecanismos de convivencia pacífica con la diferencia (Bloomfield, 2008). Esto se ha ido agudizando con “la conciencia de la globalización, que es sinónimo de interconexiones, multidimensional entre

unidades sociales del planeta anteriormente no conectadas” (Mato, 1999: 152). En este continente por tanto, lo intercultural lo reconocen como una competencia, una habilidad, esto, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL en Trujillo, 2005).

Está descrita como “conciencia intercultural y destrezas interculturales” (MCERL en Trujillo, 2005: s/p), la primera es la capacidad de relacionar culturas, la sensibilidad cultural, la capacidad de mediación y la capacidad de superar estereotipos (MCERL en Trujillo, 2005: s/p); la segunda está vinculada con las competencias lingüísticas, es decir el plurilingüismo, conocimiento sobre otra lengua u otras lenguas, que permite conocer las culturas de los idiomas que se hablen, pero siempre como un foráneo, eso sí con buenas condiciones para el intercambio, pero sigues siendo un inmigrante, solo un invitado más, no eres natural de esas tierras.

Bajo esta concepción Europa crea mecanismos para los encuentros dados, para las diferencias, para los roces bruscos y/o afortunados, y se genera uno de ellos conocido en España como: La Mediación intercultural (AEP. Desenvolupament Comunitari. Andalucía Acoge, 2008). Entre sus fines no está la asimilación, sino la preparación para una práctica intercultural (Cohen-Emerique, 2008). El trabajo que realizan es con profesionales muy bien capacitados, originarios del país a donde llega el inmigrante que requiere de sus servicios, y se da bajo una investigación-acción.

El trabajo consiste en desarrollar una *dimensión intercultural*, caracterizada por:

- La descentración: *hacer emerger los propios marcos de referencia y sus representaciones del otro diferente para relativizarlas y acceder a una cierta neutralidad cultural.*
- Descubrir el marco de referencia del otro: *intentar ver el mundo a través de la mirada del otro, es decir, a través de sus marcos de referencia, para encontrar sentido a sus demandas y conductas y darles una respuesta adecuada.*
- La negociación-mediación: *se sitúa en la fase de resolución de problemas que el profesional ha de ayudar a resolver. Esos problemas son producidos bien por una gran distancia o incomprensión entre los colectivos*

*inmigrantes y los servicios encargados de acogerles, atenderles, y/o ayudarles; bien por los conflictos de valores que se producen entre la sociedad y la familia inmigrante; o bien dentro de la familia misma: entre padres e hijos, o entre la pareja, pues todos se hallan afectados por diferentes procesos de aculturación (Cohen-Emerique, 2008: 19-20).*

Los profesionales con estas competencias y habilidades se le conocen como mediadores interculturales, que pueden ser especializados en derecho, comunicación o antropólogos, u otra profesión, pero que siempre tenga el compromiso de situarse entre las dos culturas que protagonizan el encuentro, es quien maneja una buena articulación de los códigos, las lógicas y los simbolismos de cada una, él está en un espacio neutral, de comprensión por los otros, para propiciar la proximidad, el diálogo, la armonía del espacio común que se comparte. Es en fin un mediador, un negociador intercultural, es decir, un negociador entre culturas.

La formación de estos servidores es con el objetivo de minimizar las dificultades que los inmigrantes atraviesan en su proceso de adaptación al nuevo país; la intervención de estos profesionales se centra en el transcurso de acomodo, como elemento clave para consolidar formas de convivencia y la cohesión social, los temas posibles que debieran manejar, según A.E.P. Desenvolupament Comunitari. Andalucía Acoge (2008), son:

1. La inmigración y los aspectos sociales
2. Mediación intercultural
3. Mediación social y comunitaria
4. La mediación en los contextos educativos
5. La mediación en los contextos familiares
6. Gestión de la multiculturalidad en las empresas
7. Técnicas y herramientas en la mediación intercultural
9. La evaluación del proceso de la mediación

Estos procesos de formación están en construcción, en vías de consolidación total, de su legalización y profesionalización académica, para ir más allá del ámbito de la experiencia circunstancial; pues en Europa la inmigración está ligada a la interculturalidad, por lo cual se promueve y se generan dispositivos en las escuelas e institutos educativos europeos con el fin de propiciar el conocer a ese otro, distinto y diferente, ya no desde el miedo, sino desde el intercambio, con el fin de apaciguar las tensiones culturales y permitir el comprender las diferencias. Pero esto no ha evitado los procesos de marginalización, discriminación y hasta exclusión que han derivado a veces en la violencia.

El mediador intercultural, es un profesional que tiene el estatus y reconocimiento de la comunidad (AEP. Desenvolupament Comunitari. Andalucía Acoge, 2008), le corresponde las competencias y habilidades de: “saber, saber hacer, saber ser y estar” (Wulf, 2004: 154), con disposición de cooperación, de la observación mutua, el escucha activo y el respeto por lo diferente, todo el proceso se vive desde una experiencia natural, abierta e imaginativa, además de honesta, sincera, comprometida, solidaria, flexible, coherente, serena y equilibrada (AEP. Desenvolupament Comunitari. Andalucía Acoge, 2008).

La mediación intercultural significado, tipos y funciones (AEP. Desenvolupament Comunitari. Andalucía Acoge, 2008):

- *La mediación como: un servir de intermediario en situaciones en las que no existe conflicto, sino más bien dificultad de comunicación...*
- *Intervención destinada a poner de acuerdo, conciliar o reconciliar a personas, o partes.*
- *Proceso creador por el cual se pasa de un término inicial a un término final.*
- *Tipos de mediación: **Preventiva**, consiste en facilitar la comprensión y comunicación entre personas con códigos culturales diferentes.*
- ***Rehabilitadora**, la que interviene en la resolución de conflictos de valores, entre los inmigrantes y la sociedad de acogida.*
- ***Creativa**, consiste en un proceso de transformación de las normas, o creación de nuevas formas*

- *Funciones: 1.- Facilitar la comunicación; 2.- Fomentar la cohesión social; 3.- Promover la autonomía y la inserción social (99-119).*

Este proceso se ha teorizado como estrategias adaptativas al nuevo medio que según Berry (En: AEP. Desenvolupament Comunitari. Andalucía Acoge, 2008: 56-61), se da bajo el siguiente esquema: “La **separación**, que produce exclusión, miedo, rechazo a la relación con los diferentes, seguido de la **asimilación**, o arte de parecerse a los otros para ser aceptado, la **marginalización**, entendida como el fracaso de las estrategias y finalmente la **integración**, o el resultado de la valoración positiva, aprecio y curiosidad por los otros, que confluye en relaciones de intercambio”.

Como se observa, el diseño de la estrategia es para la concepción de una sociedad multicultural, donde se propicia todo para la convivencia pacífica, pero sin permitir el proceso de concienciación de que esa cultura foránea forma parte de la mía, esto porque los pueblos que llegan, los inmigrantes no conforman en su integralidad histórica y culturalmente a la sociedad dominante, su presencia es circunstancial y no transcendental en ellos. Lo que se propone es una “integración intercultural, es decir, la apertura y la disposición para ir aprendiendo de los otros, al tiempo que manteniendo los elementos centrales de la propia identidad” (AEP. Desenvolupament Comunitari. Andalucía Acoge, 2008: 63); manteniendo vivas y claras las relaciones de poder y mecanismos de discriminación.

En Europa la interculturalidad “constituye una clave para la calidad, calidad que estará determinada esencialmente por una relación distinta con lo foráneo, con lo otro de la propia cultura” (Wulf, 2004: 137). Por lo cual, adquiere una importancia especial en torno a la formación intercultural, esto por la complejidad del problema que viven, en relación a violencia, racismo y xenofobia, por ende, se abocan a la tarea de lo intercultural, en donde es indispensable que cada individuo aprenda a vivir con el otro, que es diferente de él (Wulf, 2004: 12).

En el continente europeo se asume es el “interculturalismo como forma de convivir pacíficamente con la diferencia” (Appiah; Sen En: Bloomfield, 2008: 9), concebida como “una reacción a las amenazas globales del proceso cotidiano de

la cosmopolitización involuntaria por medio de la globalización del proyecto político conscientemente cosmopolita” (Beck, En: Bloomfield, 2008: 9). Las propuestas europeas es ver “un marco conceptual alternativo para analizar las dimensiones humanas de la globalización. A través de esta lente, el proceso de gentes de diversos entornos culturales mezclándose produce una nueva cultura, añadiendo nuevas tendencias a las tradiciones existentes, o bien rompiendo con la tradición y produciendo formas híbridas radicalmente nuevas” (Bloomfield, 2008: 10).

Para Europa por su contexto sociopolítico y su conformación histórica-cultural, el cual, es diferente al latinoamericano y mediante la interculturalidad se busca, “asimilar a la población migrante -en su gran mayoría minoritaria- al cauce de la cultura hegemónica, aunque planteándose también el enriquecimiento de ésta con elementos de las culturas de los migrantes, salvo aquellos, como los religiosos por ejemplo, que sustentan modos de pensar y también prácticas de vida” (López, 2000: 9).

Por sus condiciones conciben “lo intercultural como dinámica... (se debaten desde) los equilibrios entre lo local y lo global, los paradigmas del pasado y la liquidez del presente, entre la teoría y la práctica que intentaremos buscar aquellos intersticios dónde se hallan las intuiciones de una visión culturalmente consciente para abrir el debate a nuevas preguntas y a nuevas geografías de conocimiento creativo (Franzil, 2008: 7).

En Europa la interculturalidad es para la calidad de vida, con el fin que exista una mejor relación con lo foráneo, con lo diferente, se establece desde lo propio versus lo extraño, un encuentro con la diferencia frente al otro... Formas y mecanismos generados para que no disuelvan la diferencia, sino la mantengan, “es el desafío, que escapa de la comprensión que se hace desde una posición jerárquica, de poder y desde la asimilación, por ende la disolución del otro, a través de una traslación. La protección es de lo particular que no puede ser entregado en aras de lo universal, pero entendiendo que sin lo transnacional no es concebible el futuro de Europa” (Wulf, 2004: 139, 140).

En cambio para Nuestra América la educación intercultural “supone un trabajo sistemático de construcción de actitudes (y) autoconceptos” (Comboni-

Salinas, 1996: 12). Nos corresponde un *diálogo intercultural transversal* (Dussel, 2005: 19), es decir, "promover el diálogo y (respeto) sin afectar las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes" (Tubino, En Ferrão 2010: 11), es situar el diálogo no en los constructos teóricos y espacios académicos, o desde la oficializada de las instituciones involucradas, sino, "debe ser un diálogo multicultural que no presupone la ilusión de la simetría inexistente entre las culturas (Dussel, 2005: 19).

Un diálogo intercultural que se desarrolle en la comprensión histórica-cultural-étnica y contextual de nuestras heterogéneas y diversas culturas, como referidos primordiales para la comprensión y concienciación de un diálogo simétrico con los otros (Fornet-Betancourt, s/f: 13), que en Nuestra América no es con el otro diferente, como en Europa, sino es la *nos-tredad*, desde lo diverso que nos conforma y caracteriza, negarla es negarnos a nosotros mismos; por tanto, deben fomentarse o crearse "las condiciones necesarias para equilibrar el mundo" (Fornet-Betancourt, s/f: 13).

Es según el teórico cubano Fornet-Betancourt (s/f: 14, 24, 31):

*...el desarrollo de las competencias interculturales para la práctica cotidiana demanda la superación de nuestros modos de saber y saber hacer, o sea, desechar la carga de orientación occidental en todos los niveles como única manera de organizar e interpretar el mundo... (Siendo consciente que) las definiciones dogmáticas resultan siempre excluyentes y contraproductivas para el diálogo intercultural... (En la conciencia que las) culturas son pluritradicionales; que no hay una cultura con una tradición o, mejor dicho, que hay muchas tradiciones dentro de cada cultura. La génesis social de las culturas muestra la pluritradicionalidad de las mismas. De ahí la lucha por y entre las costumbres, simbolizada (lo que está entre paréntesis es nuestro).*

La interculturalidad es un marco conceptual y filosófico, en cuanto a constructo teórico, la interculturalidad se presenta en Nuestra América como el horizonte, pero en la práctica, en la cotidiana en cada uno de los ámbitos de la sociedad, del gobierno y de los medios de comunicación, hoy la interculturalidad también supone apertura frente a las "diferencias étnicas, culturales y lingüísticas; a la aceptación positiva de la diversidad; al respeto mutuo; a la búsqueda de

consenso y, paralelamente, al reconocimiento y aceptación del disenso y, actualmente, a la construcción de nuevos modos de relación social y de más democracia” (Ferrão, 2010: 8).

La interculturalidad se ha asumido como una estrategia que favorece la cohesión social, así fue concebida esta investigación en una primera idea, pero luego de la revisión de los teóricos venezolanos y latinoamericanos, se comprendió que esa concepción de cohesión asimila a los grupos socioculturales subalternizados por la cultura hegemónica, es un proceso sutil de asimilación y de dominación en sus neo-versiones.

Es importante comprender en este punto que para Europa existe un Interculturalismo funcional y en Nuestra América nos debatimos entre las cuestiones socioidentitarias, pero este aún no logrará concienciar sin generar cambios en la estructura y relaciones del poder, es por esto que los teóricos revisados plantean como una de las salidas a esto, el centro de la interculturalidad crítica (Walhs, 2006; Fonet-Bentacourt, s/f, 2010; Dussel, 2005; Mignolo, 2006) con el fin de empoderar a los excluidos, es decir, cambiar el sistema dominante por los auto-reconocidos criollos-mestizos. Pues según Tubino (En Ferrão, 2010: 19), “la asimetría social y la discriminación cultural no permiten un diálogo intercultural auténtico. Por eso no hay que comenzar por el diálogo, sino por cuestionarnos cuáles son las condiciones existentes de diálogo”.

Considerando que a pesar de las asimetrías existentes para el diálogo, López (2010) plantea, que se podría aprovechar e identificar las estrategias metodológicas y los avances que ha tenido la aplicación de la educación intercultural en Europa, en cuanto a las prácticas cotidianas comunicativas y educativas en las instituciones escolares y en especial en el aula. Señalando que cuando se trata de la educación intercultural de Nuestra América, no se está incluyendo Estado Unidos, ya que, su situación es diferente, porque ellos están enfocados es en el multiculturalismo, entendiendo “lo *multi* como la existencia de varias culturas, no existe relación, de conflictos y lo *Inter*, refiere relación e intercambio mutuo” (Hidalgo, s/f: 20).

Estableciendo las diferencias entre lo *multi e inter cultural* “en América Latina, la noción de multiculturalidad traduce y refleja una realidad: en su gran mayoría, nuestras sociedades son desde siempre multiculturales; frente a esta situación se plantea la interculturalidad como propuesta de diálogo, intercambio y complementariedad. La interculturalidad entonces se constituye en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias pero no a su desaparición, bajo el lema de la unidad en la diversidad” (López, 2010: 34).

En Nuestra América y entre los conceptos de multiculturalismo, interculturalismo, educación intercultural bilingüe e “interculturalidad para algunos/as versus interculturalidad para todos/as” (Ferrão 2010: 12). La presente investigación se pone del lado de la interculturalidad para todos, por eso este proyecto, el cual durante siete años, al inicio tuvo un giro desde la interculturalidad como cohesión social, pasando luego por la educación intercultural hacia pueblos indígenas y afro-descendientes, hasta concienciar que la interculturalidad ha de ser para todos; porque la interculturalidad se concibe como un horizonte contra-hegemónico, un sedero post-colonial y des-colonizador, un hecho social y político, no solo reducido a lo educativo.

Luego de concebir la EIB dirigida hacia los pueblos indígenas en la década de los 70' por los teóricos antropólogos lingüistas en Venezuela, sufre transformaciones y se generan nuevas concepciones, es por esto que a partir de la década del 90, se ha venido afianzando la postura de que la interculturalidad debe ser trabajada por todos los agentes sociales, si realmente queremos que se vuelva una característica de la sociedad como un todo, en su proceso de construcción democrática. La perspectiva de la interculturalidad crítica acentúa este aspecto e intenta trabajarlo a partir de sus postulados (Ferrão 2010: 15).

Esto porque vivimos en sociedades fuertemente marcadas por desigualdades socioeconómicas y por procesos de discriminación y prejuicio, pero a pesar de los objetivos superiores que plantea sus postulados desde la crítica, algunos teóricos se preguntan (Fornet-Bentacourt, 2010; Walhs 2006; Ferrão 2010) si esa preocupación por la interculturalidad no será una "trampa", en el sentido de que la misma nos aleja del verdadero problema del continente: la

construcción de la justicia social; romper las relaciones de poder, los mecanismos de discriminación, pues hoy en día se desvinculan las cuestiones relativas a la desigualdad de aquellas relativas a la diferencia (Ferrão 2010: 16), estando unidas e imbricadas.

La propuesta de lo intercultural para Nuestra América es un encuentro entre el nos-otros, pues la alteridad está en nosotros mismos somos una *nostredad* desde lo diverso y no desde la diferencia, porque no existe como tal en nuestra conformación socio-histórica-cultural. No nos corresponde los juicios de valor, ni el acercamiento con el otro, porque ese otro ya está dentro de nos-otros mismos, así en ese respetar la alteridad es un conocer al otro en sí mismo individual, y la educación intercultural no siempre debe tratar de lo otro excluido, no permitido, opuesto a las normas de la sociedad y del individuo, sino su enfoque desafiante es interculturalidad hacia todos y en todos los ámbitos.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## CAPÍTULO III

### 3.1 EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN VENEZUELA: Transversalizar, Derechos Humanos, Formación Ciudadana o Utopía

---

*Toda cultura humana posee en el fondo una lógica sencilla  
Y de claro contenido vivencial, hecha a la medida del ser humano;  
Si nos acercamos a ella con criterios mecánicos y deshumanizados,  
Sólo nos tropezaremos con otros niveles de la realidad, ajenos a la cultura*  
MOSONYI, 2006

Es Venezuela el primer país en Nuestra América de “discusión, aplicación y bases teóricas del concepto *Interculturación*” (Mosonyi, 2006: 199; González, 2014), con los teóricos -antropólogos lingüistas- Esteban Emilio Mosonyi<sup>2</sup> y Omar González Ñañez<sup>3</sup> (Mosonyi y González, 1974); el concepto propuesto es “una relación de contacto armónica, horizontal, no impositivo sino respetuoso de la pluralidad entre dos o más configuraciones socioculturales, las cuales constituyen por igual patrimonios del país y por ende de la humanidad entera” (Mosonyi, 2006: 200).

Su intención ha sido superar una educación *etnocida* y *sesgada* que sólo preparaba al indígena para recibir enseñanza en la lengua y cultura *hispano* dominante y se le transmitían conocimientos de esa sociedad mediante programas de educación occidental (González, 2014). La propuesta es de una educación intercultural bilingüe que se levanta además contra el *biculturalismo*<sup>4</sup>, en defensa de los idiomas originarios y la cultura de los pueblos indígenas.

---

<sup>2</sup> En el libro: El Indígena Venezolano en pos de su Liberación Definitiva. E. Mosonyi, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1975.

<sup>3</sup> Tema tratado en la extensa literatura publicado por el autor y recogida en la Ponencia para el Encuentro Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio del Poder Popular para la Educación, Dirección de Educación Intercultural, en Caracas, 29 y 30 de Octubre 2014.

<sup>4</sup> Propuesta de Norteamérica y México (Mosonyi, 2006).

El **Régimen de Educación Intercultural Bilingüe** luego del **Decreto N° 283** en **1979** del Ministerio de Educación, nace “por el ejecutivo nacional como política lingüoeducativa y de implementación gradual” (Ramírez, 2010: 65; Mosonyi, 2009). En las páginas siguientes se presenta desde los orígenes en la década de los años 80’, momento de aplicación del decreto hasta el presente que ha ocurrido y sigue pasando con esta propuesta educativa, social y liberadora, realizada hace cerca de 35 años. Se inicia por contextualizar que ha acontecido en el sistema educativo en Venezuela, el cual, ha estado marcado por planes educativos, reformas y actualmente consultas, todo con el objetivo de transformar la sociedad a través de la educación de sus ciudadanos.

Para Ortega y Sánchez (2006) desde los años 60’ hasta los inicios de los 80’ la educación en Venezuela, se caracterizó por la expansión, popularización, acceso de todas las clases sociales, inversión en construcciones escolares y dotación, además de la preparación masiva de docentes. A partir de los años 80’ se aplicaron en el país reformas educativas a nivel de Primaria, el objetivo era la transformación en relación a las estrategias y los valores en cuanto a lo pedagógico. Los cuales, según los autores, han llevado desde el comienzo a: *improvisación, visión cortoplacista, inadecuada capacitación docente, entre otras*. Esto ha ocasionado que constantemente se esté entre el ensayo y el error, procesos inestables e inacabados, con lo más delicado que tiene una nación, como es el sistema educativo.

Lo aplicado para esa década con el **Decreto N° 646** del 13 de junio de 1980 y la **Ley Orgánica de Educación** del 26 de julio de 1981<sup>5</sup> es: propagar por el país la Educación Básica como el segundo nivel del sistema educativo para niños de 8 a 10 años. Para mediados de los 90’ el Estado se plantea de nuevo una reforma

---

<sup>5</sup> Esto bajo la Constitución de 1971 que solo destaca el Artículo 77 hacia los pueblos indígenas y su mención es para aplicar la asimilación, bajo el principio etnocida de eliminación y no reconocimiento de la diversidad cultural siempre presente en Venezuela

curricular, igualmente en el nivel de Educación Básica<sup>6</sup>, centrado en la incorporación de los ejes transversales como elementos de integración, planificación globalizada a través de proyectos pedagógicos, evaluación centrada en el enfoque cualitativo, el currículo regional representado en un 20%, para responder a las necesidades particulares de cada entidad federal (Sánchez y Ortega, 2006).

Después del proceso histórico vivido en 1999 con la promulgación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la cual, desde el preámbulo hasta el desarrollo de todo su articulado plasma la sociedad multiétnica, pluricultural, plurilingüe y el principio de interculturalidad, todo esto debido al ascenso en el poder del Comandante Hugo Chávez, un líder con visión patriota, forjada en las raíces de libertad, igualdad y respeto a la diversidad cultural, es en este contexto que se crea para dicho año el proyecto de Escuelas Bolivarianas, como política educativa nacional, basado en los principios de solidaridad, trabajo colectivo y la co-responsabilidad en el tema entre la sociedad y el Estado.

Se caracteriza por la cobertura escolar, en cuanto, se establece la jornada escolar completa o turno integral, la creación del Programa de Alimentación Escolar, conocido como PAE; entre sus objetivos esta el garantizar que a los niños, niñas y jóvenes venezolanos(as) la igualdad de oportunidades educativas, para que sean capaces de leer, escribir, hablar, escuchar y pensar críticamente, y capaces de utilizar estas habilidades y competencias para promover la justicia y la inclusión social (Sánchez y Ortega, 2006); en la actualidad se ha dotado a las instituciones educativas de laptop, denominadas *canaimitas* y de la Colección de Libros Bicentenario en el nivel Básica y Media.

Luego de múltiples intentos de introducir el Currículum Bolivariano, el cual, solo se quedó en la promulgación de textos para profesores y la formación de

---

<sup>6</sup> El contexto social era de altos índices de inflación, devaluación de la moneda, incremento de la deuda externa, aumento de la corrupción (Sánchez y Ortega, 2006), desempleo, incredulidad hacia los partidos políticos existentes y protestas en las calles.

Docentes por decenas de horas, esa propuesta no se materializó, pero generó una confusión entre los docentes, quienes aplicaban en sus aulas de clases al libre albedrío un curriculum antiguo y un actual no aprobado, siendo ambos no oficiales, dicho vacío pedagógico en el sistema educativo lo intenta cubrir en el año 2009, diez años después, la nueva **Ley Orgánica de Educación**.

Dicha Ley está basada en la filosofía del “respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos, (...) lo pluricultural, multiétnico, intercultural y plurilingüe, (...) la educación intercultural bilingüe indígena, (...) intercambio de experiencias, saberes populares y ancestrales, que fortalezcan la identidad de nuestros pueblos latinoamericanos, indígenas y afrodescendientes, (...) el respeto a los derechos de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, (...) lucha contra la exclusión, el racismo y toda forma de discriminación, (...) y finalmente señala que la educación intercultural transversaliza al Sistema Educativo y crea condiciones para su libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes” (LOE, 2009).

Para marzo 2014 se da inicio a la Consulta Nacional por la Calidad Educativa, el MPPE convoca a la sociedad toda a la participación para la discusión, con el fin de conocer los diversos enfoques que se tiene, en cuanto a la *educación que tenemos y la que queremos* en el país. Para “la construcción de una sociedad igualitaria, libre, plural, solidaria, participativa y profundamente democrática” (MPPE, 2014); para tales fines, se generó una organización del evento nacional, asentándola en cada uno de los municipios del territorio nacional, dirigido por el Jefe Municipal designado previamente por las Zonas Educativas estatales, éste a su vez conformaba un equipo municipal, que era réplica en cada una de las instituciones presentes en su jurisdicción, el cual, consta de las siguientes comisiones: Sistematización, Logística, Facilitadores, Supervisores, Fuerza Bolivariana y Registro Audiovisual; las mismas, eran replicadas a nivel estatal y nacional. Los principios que las regían eran: *la participación, la integridad, la transparencia y la corresponsabilidad*.

El marco ético y legal en que se fundamenta es:

- 1) *La educación es un proceso social que dura a lo largo de toda la vida;*
- 2) *Es un derecho humano inalienable y un deber del Estado garantizarlo como un todo orgánico contenido en múltiples niveles y modalidades, por lo tanto asume la rectoría en los procesos de definición, organización, ejecución y supervisión de las políticas educativas del país;*
- 3) *La educación es pública, obligatoria, laica, y gratuita en todos sus niveles;*
- 4) *La educación está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad;*
- 5) *Son principios de la educación la democracia participativa, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas, la formación para la independencia, la defensa de la soberanía, la formación en una cultura de paz, la justicia social, el respeto por los derechos humanos, la equidad de género y la inclusión, la sustentabilidad del desarrollo, el fortalecimiento a la identidad nacional, la lealtad a la Patria y la integración latinoamericana y caribeña (MPPE, 2014).*

Con el fin de focalizar la discusión se plantearon 10 temas:

- *Objetivos y características de la educación básica.*
- *Perfil integral de las y los egresados de la educación básica.*
- *Ejes integradores y áreas de aprendizaje de la educación básica.*
- *La organización y la cultura escolar en sus diferentes niveles y modalidades.*
- *El desempeño institucional y las buenas prácticas educativas.*
- *Las prácticas de supervisión, seguimiento sobre los procesos educativos.*
- *La carrera profesional de las y los trabajadores académicos y de apoyo.*
- *La importancia de la vinculación de los centros educativos con la comunidad.*
- *La participación de la familia, la comunidad, los niños, niñas y adolescentes en la gestión educativa.*
- *Educación, sociedad y trabajo en lógica de educación permanente. (MPPE, 2014).*

La metodología para celebrar la consulta se diseña en fases: “la **consulta concentrada** que se hizo a partir de encuentros temáticos, municipales, estatales y nacionales con sectores específicos; y la **consulta difusa**, que se realizó a través de: foros, preguntas estructuradas en páginas web, recepción de opiniones en buzones itinerantes y llamadas telefónicas” (MPPE, 2014).

Los sectores a ser consultados fueron:

*Educadores de todos los niveles, escuelas universitarias de educación, trabajadores académicos y de apoyo de la educación básica, jefes de las zonas educativas, directores de escuelas, padres, madres, representantes, gremios, asociaciones privadas dedicadas a la educación, movimientos sociales cuyas prácticas están asociadas a la educación, comunidades indígenas, mujeres, afrodescendientes, campesinas, pescadores, personas con diversidad funcional y necesidades especiales, personas en edad escolar que están fuera del sistema educativo, asociaciones culturales, deportivas, estudiantes de todos los niveles y modalidades, privados de libertad, gobernadores, alcaldes y otras instituciones del Estado, especialistas en el área, defensorías escolares, el sector productivo del país, representantes de las principales iglesias, comunidades organizadas, medios de comunicación, organismos e instituciones internacionales vinculadas al tema educativo. (MPPE, 2014).*

A pesar de todas las buenas intenciones, las políticas gubernamentales y el marco legal vigente<sup>7</sup>, en la praxis del que hacer educativo y pedagógico todo ese articulado magistralmente concebido, sigue siendo una propuesta que no se alcanza en su totalidad, solo por parcialidades aisladas se evidencian avances y resultados, por tal motivo, la educación en Venezuela es un verdadero desastre, debido al persistente déficit en lo pedagógico, deterioro de las instalaciones en parte de los centros educativos, construcción de nuevos, bajo rendimiento de los alumnos y de los educadores del sistema, colocan lamentablemente al país como

---

<sup>7</sup> Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas LOPCI, (2005). En el 2008 se sancionó la Ley de Patrimonio Cultural de los Pueblos y Comunidades Indígenas (2008); Ley Orgánica de Educación, (2009) y la Ley de Idiomas Indígenas (2009). Creación de los institutos indigenistas e indianistas; Creación de la Universidad Indígena. La Ley de Idiomas Indígenas, (2009); la Ley Orgánica Contra la Discriminación Racial, (2011), y más recientemente la creación del instituto de Idiomas Indígenas, entre lo más destacado.

uno de los últimos en cuanto a rendimiento escolar (Sánchez y Ortega, 2006), ocupando pésimos lugares cuando se hace una evaluación de su realidad educativa a nivel mundial (Mosonyi, 2006).

Ahora es importante mirar la historia de la educación intercultural en Venezuela, que se ha debatido entre la etnoeducación, la educación propia, educación indigenista, educación indígena, los nichos lingüísticos, lo bilingüe; con las limitantes y avatares vividos por el sistema educativo. La propuesta de educación intercultural nace por la conjugación de alianzas estratégicas entre los docentes de la Escuela de Sociología y Antropología de la Universidad Central de Venezuela y los Movimientos de Indigenistas, quienes con años de lucha y a pesar de las adversidades, alcanzan materializar ésta como modalidad por respeto hacia “la diversidad y las características socioculturales de las distintas etnias que, desde tiempos ancestrales, habitan nuestro territorio, prestando especial interés a las manifestaciones lingüísticas de cada pueblo indígena en particular y promoviendo su desarrollo en el proceso educativo de niños, niñas y jóvenes” (González, 2014: 2).

Se definen a continuación con los teóricos que profusamente han trabajado este tema fundamental en el país, las nociones entre las que se debate la educación intercultural. Para Mosonyi, la **etnoeducación** “es la disciplina de naturaleza teórico-práctica que estudia, interpreta y planifica todo lo concerniente al sistema educativo particular y específico de cada sociedad humana, tanto en lo que respecta a su existencia tradicional como en lo relativo a las innovaciones autónomas llamadas a insertar armónicamente dicho proceso en el acontecer humano contemporáneo” (2006: 255). Según González, la **educación propia** es “un constructo propio elaborado y administrado por cada pueblo, cualquiera; en nuestro caso, es la educación que diseñaron los sabios de los Pueblos indígenas desde sus orígenes; esta educación no es escolarizada al estilo criollo y su ámbito es toda la comunidad y el territorio ancestral” (2014: 3).

La **Educación Indigenista**<sup>8</sup> “es la política educativa formalmente diseñada e implementada desde el Estado, por ciudadanos no indígenas, en su mayoría de la sociedad criolla envolvente, para intervenir en el proceso educativo de las etnias” (González, 2014: 3), foránea y desde una posición, jerárquica, vertical e impositiva. La Educación Indígena, o denominada por los especialistas comprometidos: “**Pedagogía Aborígen o Propia**”<sup>9</sup>, entendiéndola por ella “todas las pautas de socialización y transmisión del conocimiento tradicional que los pueblos indígenas utilizan para formar a sus miembros dentro de los valores culturales específicos de cada etnia y donde la estructura social y el tipo de familia juegan un papel fundamental” (González, 2014: 3; Rivas-Rivas, 2007); ligada a la comunidad, la naturaleza, el territorio, su hábitat, en su tiempo y su espacio (Molina y Jabares en González, 2014; Moreno, 2010), una educación colectiva y circular, bajo los principios autónomos y propios de la diversidad de cada cultura, a través de lógicas y con sus códigos.

Los **nichos lingüísticos** “son preescolares cuyo sentido es relacionar las diferentes generaciones, especialmente a los indígenas ancianos con los niños de 5 a 8 años, para que estos adquieran una mayor destreza en el manejo de su lengua y cultura (Mosonyi, 2006: 205; González, 2004); pero el proceder oficial - desde el MPPE- frente a la propuesta, ha sido que en el “2011, los colectivos Baniva, Baré y Warekena<sup>10</sup> estaban en un momento exitoso de recuperación de sus prácticas de educación inicial propia, mediante la estrategia de un programa de *Nichos Etnolingüísticos* desarrollados con el apoyo de Fundayacucho (Caracas) y la Asociación civil IWINE (Caracas)” (González, 2013: com. per.); la respuesta desde el nivel central del MPPE fue que no se podía comprometer y los colectivos indígenas quedaron a la deriva, aunque continúan con el esfuerzo de

---

<sup>8</sup> Es “un proceso netamente colonizador cuyos lineamientos básicos surgieron en 1948 durante la celebración del *Primer Congreso Indigenista Interamericano*; Pátzcuaro, Estado de Michoacán-México” (González, 2014: 3).

<sup>9</sup> Estos sistemas educativos no han sido aceptados por muchos investigadores por cuanto los ubican como educación no formal, ya que nacen de la construcción originaria y soberana de los pueblos indígenas (González, 2006: 3).

<sup>10</sup> Pueblos Maipure-Arawakos migrados a barrios urbanos de Puerto Ayacucho, Estado Amazonas (González, 2013: 2).

mantener el programa ya su actividad ni es reconocida oficialmente, ni reciben ningún apoyo presupuestario” (González, 2013: 3).

A pesar del marco legal vigente y las instituciones gubernamentales específicamente dirigidos a los Pueblos y Comunidades Indígenas la *Educación Propia Indígena* ha sufrido obstáculos, tal como “fue que los docentes de EIB en las regiones, especialmente en el Zulia y Amazonas, con el apoyo de la Dirección de Intercultural, hasta la gestión del Profesor César Quintero y el apoyo también de Unicef, venían elaborando en mesas técnicas sus Proyectos Educativos por Pueblos Indígenas (los llamados “PEPI’s”), el cambio de director paralizó este proceso, cambiando el nombre y la filosofía de los “*Proyectos Educativos*” por el de “*Orientaciones Metodológicas*” (González, 2013: 4).

La **Educación Intercultural Bilingüe** “ha sido una construcción teórica y metodológica criolla o no indígena para reproducir en el aula, es decir, de manera escolarizada, la educación tradicional indígena tratando de reproducir y respetar los patrones educativos originales pero administrada por la sociedad hegemónica, por el Estado-Docente” (González, 2014: 1; Ferrão, 2010; Kaltmeier, 2010; Ströbele-Gregor, 2010; Zavala, 2007). La EIB está concebida en Venezuela y otros países de Nuestra América como el “derecho que tienen los pueblos y comunidades indígenas, en el marco del Estado, a tener un servicio educativo que favorezca el conocimiento, de forma respetuosa e igualitaria, tanto de los elementos de la propia cultura indígena como de otras, incluyendo la cultura mayoritaria, así como los idiomas de los respectivos pueblos autóctonos y el de la sociedad dominante” (Moreno, 2010: 34; Kaltmeier, 2010; Ströbele-Gregor, Kaltmeier y Giebeler, 2010).

Según Rivas-Rivas la **educación intercultural bilingüe** “se expresa desde lo más originario de la ancestralidad del continente, lo más antiguo, constante y específico hasta lo más diverso y pleno de la actualidad histórica. Momento único del florecimiento de los estados plurinacionales, multiétnicos y pluriculturales en la América nuestra, *volviendo su savia a las comunidades como las mejores universidades convivenciales para refundar el arte del buen vivir*” (En González, 2013: 5). La educación intercultural bilingüe para Mosonyi, es entendida como un

proceso a “desarrollar una metodología flexible y adecuada a todas las culturas indígenas (...). Es un reto que exige una fuerte colaboración interdisciplinaria y un alto nivel de participación de los educadores, dirigentes, padres de familia y niños(a) de cada etnia” (2006: 249).

La EIB nace para levantarse frente a la antigua práctica etnocida, depredadora, unilateral y occidentalizante, con los principios de asimilación y exclusión, que pretendía una educación homogenizante ante la diversidad cultural del país. Esta modalidad de más de treinta años se ha visto “aplicada –a pesar de las fallas- en los yanomami, ciertas comunidades wayuu, kariña, warao, pemón, entre otras. Pero, lamentablemente, en la generalidad de los casos no hay educación bilingüe, ni intercultural (Mosonyi, 2006: 213; Ramírez, 2010: 67; González, 1997, 2004a, 2004b, 2013, 2014). A pesar del marco legal existente y de las acciones emprendidas se evidencia una insuficiencia (Ramírez, 2010; Biord, 2004) palpable en la EIB de Venezuela.

Es importante revisar que ha influido en este contexto dibujado, pues Mosonyi señala que “desde los años 80”, es decir en la década de aplicación de la EIB, ésta está perdiendo terreno (...), uno de los indicadores más graves es la imposición en zonas indígenas del sistema preescolar nacional, absolutamente ajeno a toda interculturalidad y (...) amenaza ya con erradicar algunas de las lenguas indígenas (...), con el escaso apoyo a los nichos lingüísticos, a pesar de haber sido aceptados por el Ministerio de Educación (...), maestros y dirigentes indígenas, con apoyo de sus aliados (...) tendrán que producir también sus propios materiales y recursos didácticos (2006: 214), desde una profunda voluntad colectiva e individual en la protección de sus idiomas y sus culturas propias.

La escasez de docentes indígenas y hablantes de su lengua propia en las comunidades indígenas, tal es el caso, de la Escuela única de la EIB en Mérida<sup>11</sup> “La Ranchería”, además como lo analiza Mosonyi, la situación se agrava con docentes “menos conscientes y menos comprometidos, menor supervisión, una programación asfixiada por la inercia, la apatía de los familiares junto a la poca

---

<sup>11</sup> Ubicada en el Sector La Ranchería, Guayabones, Municipio Obispo Ramos de Lora, Estado Mérida, Venezuela.

participación de los alumnos” (2006: 207); es un estancamiento de la EIB en los lugares donde se ha logrado aplicar, con la realidad evidente de la lejanía de los principios que le dieron vida.

Otro de los elementos agravantes es la metodología como se aplica en las aulas ubicadas en comunidades indígenas, se caracteriza por “fijar solo dos horas al final de la tarde, ya cuando los niños están agotados, para la enseñanza de la lengua indígena o patrimonial es una forma de exclusión (...) dadivosa y discriminatoria” (González, 2014: 4); el mismo trato le correspondió a la aplicación formativa del proyecto piloto, que se desarrolla en la presente tesis, de la educación intercultural a los docentes “criollos-mestizos” de tres municipios del Estado Mérida, dos (2) horas semanales al final de la jornada laboral, se puede observar en la realidad la interculturalidad a pesar de los constructos teóricos, se palpa como le permiten su aplicación real en el sistema educativo.

La EIB “no ha trascendido el carácter nominal” (Ramírez, 2010: 69), por esto, se propone en los PEPs Wayuu 2011 (González, 2013: 4) que “debe responder a las necesidades propias de cada pueblo indígena, lo que la hace compleja, se considera un constructo pedagógico cuyos componentes deben ser los valores propios y los valores de los otros”. Entendiendo que lo “intercultural se encuentra relacionado a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo, social y culturalmente” (González, 2013: 5) diferenciado; es importante reconocer por todos los involucrados que “la dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios” (González, 2013: 5).

Pero para el VII Congreso Latinoamericano de EIB, realizado en Bolivia (2006), se declaró que la educación de los pueblos indígenas “ha significado un instrumento de dominación, dependencia y etnocidio por formar a las nuevas generaciones de estos pueblos desde referentes culturales y epistemológicos exógenos” (Moreno, 2010: 32); en el cual se resalta lo indígena, destinándolo como consigna y símbolo al igual que al mundo afro, pero se desprecia a la persona por razones fenotípicas, aún en nuestras sociedades no se respeta en el quehacer cotidiano la diversidad en todas sus formas conexas.

Para la EIB en Venezuela, los especialistas proponen tomar las siguientes medidas (Mosonyi, 2006: 22):

- 1.- *Conjugar un plan viable de EIB con proyectos de recuperación cultura y económica igualmente realizables.*
- 2.- *Tomar la máxima previsión de que en cualquier proyecto comunal o colectivo ocupe un lugar destacado la revitalización lingüística y cultural, sin lo cual el propio proyecto perdería su base de sustentación y hasta su sentido último.*
- 3.- *Los(a) maestros(a) y otros dirigentes deberán monitorear y supervisar discretamente el desempeño de los padres y adultos en l trasmisión de la lengua y cultura nativa a las nuevas generaciones.*
- 4.- *igualmente deberán monitorear y asesorar la creación y funcionamiento de los nichos lingüísticos, para lograr plenamente la reproducción generacional de la lengua.*
- 5.- *Alternar la recuperación cotidiana de la cultura con momentos estelares de festividades y ritos tanto lúdicos y solemnes, de forma tal que no se produzca ruptura o extrañamiento respecto de la actividades habituales de la gente.*
- 6.- *reforzar los progresos logrados mediante el uso de materiales impresos en lengua nativa junto con implementos audiovisuales ligados al medio.*
- 7.- *Aplicar el presente modelo revitalizador tanto en comunidades relativamente estables como en otras en proceso de desintegración, sin excluir formaciones nuevas, tales como nuevos asentamientos más recientes o barrios urbanos indígenas.*

Moreno expone las expectativas y retos de la EIB en Venezuela, según lo arrojado en la reunión Técnica de Planificación y Programación entre el Ministerio de Educación y Unicef (2003):

- 1.- *Profesionalización docente: para fortalecer su identidad y desarrollo lingüístico.*
- 2.- *Planificación lingüística por pueblo indígena: basados en diagnósticos sociolingüísticos, generen planes, programas y proyectos de enseñanza bilingüe de desarrollo, mantenimiento y adición (...). Asumir la internet como oportunidad para la promoción y desarrollo de la diversidad lingüística a fin de superar la brecha digital existente.*

*3.- Materiales educativos pertinentes para los requerimientos de la EIB: en función del contexto y por pueblo indígena.*

*4.- Diseño curricular por pueblo indígena: con modo participativo esto con el fin de que los conocimientos, cosmovisiones, idiomas, valores y culturas indígenas sean incorporados y desarrollados en los diseños de currículos pertinentes que satisfagan las demandas de la población destinataria para la formación docente y producción de materiales didácticos.*

*5.- Desarrollar la interculturalidad como principio y eje integrador del sistema educativo venezolano. (2010: 38,39)*

En el presente después de haber hecho una aproximación, por demás sucinta, de los cambios vividos en el sistema educativo, la historia y recomendaciones que los especialistas señalan para la EIB en el país, se considera revisar la conceptualización de la interculturalidad más allá de la educación, entendida, expuesta, mirada, que se expone desde los entes gubernamentales oficiales, los teóricos, los grupos sociales y que considera o se propone en torno al ideal de interculturalidad.

**La interculturalidad** es “sin asimetría, reconociéndola especificidad de las organizaciones sociales y políticas en los pueblos y comunidades, así como el carácter multiétnico, pluricultural y plurilingüe de la sociedad venezolana. Vista desde la diversidad cultural, está en permanente diálogo; cobra en ella importancia los conocimientos y saberes; como construcción de un espacio imaginario social para la lucha contra la hegemonía, para la oposición y crítica del orden dominante colonial” (Documento de las Líneas Estratégicas en el Marco Del Proceso Curricular Venezolano, en González, 2013: 3).

Interculturalidad es “establecer mecanismos serios de diálogo respetuoso y aprendizaje mutuo en todas las esferas, sin pretender jamás reducirlas a un patrón único o ponerlas bajo la tutela de un código cultural dominante” (Mosonyi, 2009: 189). Entendida la interculturalidad según Albo (citado por Barreto en Moreno) “como la manera de desarrollar la capacidad de la gente de diversas culturas para

relacionarse entre sí, de manera positiva y creativa, generando un enriquecimiento mutuo y sin perder por ello la identidad de los interlocutores” (2010: 34).

Se propone entender la interculturalidad “...Como estrategia o vehículo social vinculante entre pueblos, sociedades o culturas, lo intercultural es de una importancia innegable y, por tanto, debe verse como una estrategia y no como un programa educativo” (Farias, en González, 2014: 5), entorno a esto González señala que la interculturalidad “representa, no sólo una nueva forma de fundamentar la Educación, sino también una forma de vida , de **convivencia** en la pluralidad cultural y étnica, y en el respeto mutuo; prioriza la cooperación sobre la competencia, partiendo de un modo de ser y de vivir para cada pueblo o grupo humano, respetando la identidad personal y colectiva” (González, 2014: 5).

Biord (en Ramírez: 2010) propone que la interculturalidad debería estar “concreta en acciones dirigidas en primer término a difundir la EIB en todos los sectores. Segundo, planificar y desarrollar acciones para erradicar los viejos esquemas coloniales que perviven en el grueso de la población, como tipos de discriminación velada, encubierta e introyectada. Tercero, expandir la EIB a todos los niveles, modalidades sustentada en una ley que la respalde (p. 219), tal como, lo reza el Artículo 27 de la LOE (2009) para transversalizar al sistema educativo. Entendiendo que todo venezolano, indígena o no, tenga “conocimiento de la cultura propia y de los otros pueblos es decir, acceso a los contenidos de la propia cultura, de la de los otros pueblos indígenas, de la cultura regional, nacional y universal” (Ramírez, 2010: 75).

La noción de “interculturalidad” que proponen los teóricos latinoamericanos consultados (Lopez y Kuper, 1999; Zavala, 2007; Walhs, 2003<sup>a</sup> y b; Ströbele-Gregor, Kaltmeier y Giebeler, 2010; Ansión, 2000; Lozano, 2005; Moreno, 2010; Ramírez, 2010; Díaz, Diez y Thisted, 2009; Ferrão, 2010; Fornet, 2010; Sanchez y Ortega, 2006; Hernaiz, 2004; Hirmas, 2008; Loncon y Hecht, 2011, López, 2001; Sacavino, 2011; Salas, 2003), es el de considerarla no como el adosamiento de culturas que cohabitan, se toleran y mantienen un diálogo inerte, sino como el acumulado de relaciones sociales, económicas, lingüísticas y culturales suscritas en un tejido social colmado de contradicciones, negociaciones y en un escenario

de poder, entre encuentros y desencuentros (Zavala, 2007). Es, por tanto, el recambio de estas relaciones en favor de la ampliación de la democracia y de los derechos humanos universales y culturales específicos, lo que dotará de sentido y de valor a la misma participación social.

La interculturalidad como propuesta educativa nace en nuestra América, en Venezuela, con la filosofía de romper “el impuesto de la monocultura” (Fornet-Bentancourt, 2010: 171; López, 2006; Ferrão, 2010), no es un evento europeo, los teóricos que lo proponen –Mosonyi y González- lo hacen desde este territorio, pero además con el lugar de enunciado en el Sur, al igual que las metodologías aplicadas son nuestras, pero cabe resaltar que la EIB, en efecto surge de la unión de académicos y organizaciones indígenas, pero su institucionalización y su proceso en el devenir se han permeado elementos como: *criollización, jerárquico, impositivo y vertical*.

Por lo expuesto, se presenta a continuación los resultados generales de la **Consulta Nacional por la Calidad Educativa** (marzo-2014), a los mismos se tiene acceso por internet<sup>12</sup> y se centran según Héctor Rodríguez ministro del MPPE (2015) en:

- *Una participación de 7.4 millones de personas*
- *Duración de cinco meses*
- *Crear un nuevo sistema de evaluación de la educación, llegar al 100% de la matrícula escolar, tener una educación de tiempo completo, integral, y la necesidad de garantizar la formación del docente.*
- *Los resultados regirá por los próximos 10 años.*
- *Generar autoevaluaciones en las escuelas, analizar sus datos estadísticos y que la escuela lleve una información sobre cada niño: sus problemas y situaciones familiares que son necesarias atender. (Lacueva en MPPE 2014).*

---

<sup>12</sup> Consultada en la página web: <http://www.cerpe.org.ve/noticias-lector-principal> (11 de julio 2015).

En torno a los resultados al tema que se trabaja en la presenta, está el Informe oficial “**Nuestra palabra para una Educación Intercultural Bilingüe**” y en la misma se refleja lo siguiente MPPE (2015):

*En la Consulta Nacional por la Calidad Educativa también participaron los pueblos indígenas, siguiendo los lineamientos constitucionales que reconocen los derechos de los pueblos originarios por el carácter multiétnico y pluricultural de la nación; en especial el artículo 121, que hace referencia al derecho de los indígenas a una educación propia, contextualizada y con un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe (11).*

*La consulta se llevó a cabo a partir de encuentros estatales en los que participaron 2.034 representantes de los pueblos indígena Inga, Jivi, Wotjuja, Paipoco, Kurripaco, Ñengatü, Baré, Yabarana, Yekuana, Püinave, Sáliva, Yanomami, Baniva, Kariña, Wayuu, Cumanagoto, Pumé, Kuiba, Amorúa, Warao, Chaima, Ayaman, Pemon, Arawako, Eñepá, Arawayo, Sanemá, Añú, Barí, Japreria y Yukpa. Para este fin, se contó con la participación de estudiantes y docentes, hombres y mujeres, ancianos y ancianas indígenas. En cada mesa de trabajo se nombró un relator, un facilitador y un sistematizador, quienes fueron los responsables de facilitar el debate, registrarlo y entregar los resultados del mismo (12).*

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

Los resultados de la consulta educativa a los pueblos indígenas en torno a la educación que tienen:

- *Consideramos que la educación para los pueblos indígenas atraviesa una serie de problemas que afectan el desarrollo y la consolidación de una educación intercultural bilingüe que promueva la preservación de nuestras culturas.*
- *No se asume la cosmovisión indígena en la educación, pues en la educación venezolana aún hay vestigios de la colonialidad del poder, los programas carecen de contenido curricular intercultural.*
- *No hay una definición educativa con carácter propio e intercultural bilingüe en la práctica.*
- *No se está cumpliendo el mandato constitucional.*
- *No se conocen las diferentes étnicas del país, se evidencia con la poca integración de las costumbres y saberes de los pueblos indígenas de la nación (y de su región).*
- *En el proceso de avance del estudiante en el sistema educativo se aleja de sus usos, costumbres ancestrales, hasta el punto de abandonar su comunidad por la urbanidad.*

- *En los planes y programas de la educación media y media técnica no existen áreas de aprendizaje autóctonas sobre los pueblos y comunidades indígenas.*
- *Nuestros maestros y maestras no reconocen nuestra ancestralidad.*
- *No se ha logrado conciliar la presencia de dos culturas diferentes, criollos e indígenas, en las instituciones educativas interculturales.*
- *Predomina la supervisión descontextualizada de la realidad indígena.*
- *Se nos incluye en el mismo modelo del sistema educativo nacional, bajo normativas y lineamientos no adaptados a la realidad y al contexto sociocultural de los pueblos indígenas.*
- *Aún tenemos una cultura hegemónica con preponderancia del idioma castellano.*
- *Se reproducen patrones coloniales en la educación y trabajo.*
- *Ser indígena es motivo de discriminación*
- *Existen barreras que mantienen distanciada la escuela y la comunidad.*
- *Tenemos escuelas de palmas y madera*
- *No existe apoyo continuo por parte de los gobiernos locales (MPPE, 2015: 24 - 29).*

Los aportes a la consulta educativa por los pueblos indígenas en torno a la educación que desean:

- *Educación inclusiva, en cuanto al cumplimiento del mandato constitucional. Que garantiza una sociedad multiétnica y pluricultural, que permita a las comunidades indígenas recibir una formación integral contextualizada, en la que se respeten sus creencias, cosmovisión y valores ancestrales. En tal sentido, consideramos que los objetivos de la educación deben enmarcarse en la libre determinación de los pueblos indígenas para la defensa de los pueblos y su cultura.*
- *Maestros y maestras que estén formados y comprometidos. Licenciado en educación, conocedor de su cultura y hablante del idioma.*
- *Una supervisión contextualizada. Manejo de las dos lenguas (bilingüismo) y de la interculturalidad.*
- *Formar que nuestros jóvenes permanezcan en a comunidad.*
- *Educación de calidad para nuestros pueblos.*
- *Escuela y comunidad mancomunadas para una mejor gestión educativa (MPPE, 2015: 30-40).*

Qué se propone para avanzar hacia una educación intercultural bilingüe:

*Objetivos para seguir avanzando hacia una Educación Intercultural Bilingüe, se proponen los siguientes objetivos:*

- *Universalizar las lenguas originarias, así como el reconocimiento de la cultura e identidad de los pueblos originarios según el contexto, tomando como base la sabiduría ancestral.*
- *Fomentar la formación en el niño, la niña, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos, con conciencia histórica y ética, bajo la cosmovisión de los pueblos indígenas.*
- *Desarrollar un currículo contextualizado por cada pueblo indígena*
- *Potenciar el carácter permanente y continuo de la EIB.*
- *Garantizar el ejercicio de la democracia, el respeto a los principios, valores, saberes y tradiciones ancestrales, sin discriminación y en igualdad de condiciones, y que se enseñe a las nuevas generaciones a valorar y a convivir con las comunidades indígenas, con el fin de fortalecer la cultura como pueblo originario.*
- *Impulsar los valores culturales y humanos, e impartir el idioma de acuerdo con cada pueblo indígena, de manera que se hable, se enseñe y se escriba el idioma.*
- *Favorecer la producción alimentaria.*

Por lo expuesto, es importante señalar la discusión entre los caminos a transitar por la Interculturalidad en Venezuela, que pueden ser: *transversalizar, formación ciudadana, derechos humanos o utopía:*

Esto de transversalizar iniciando en lo educativo es solo un eje que se diluye, porque se considera que está en todo y no aparece nunca en nada, pero además, se aplica como una materia pendiente, un acto puntual, un proyecto de aprendizaje en particular de punto de un tema específico, un momento, un algo que tiene principio y fin, con lo cual no se quiere minimizar las grandes voluntades observadas en las instituciones educativas que se esfuerzan con el cumplimiento, unas desde el deber y otras desde el compromiso amoroso, pero en la presente junto con los teóricos venezolanos y latinoamericanos se propone que la interculturalidad, no es solo un asunto educativo o solamente dirigido a los pueblos, comunidades y culturas indígenas y afro, sino debe ser un hecho en lo social, presente en lo concreto desde la cotidianidad, y no solo un discurso o un panfleto sustraído de un bolsillo.

Por tanto, se revisa entonces los caminos posibles de la interculturalidad, como la formación ciudadana y los derechos humanos. Según Comboni-Salinas (1996: 10):

*La escuela ha de promover una “ciudadanía intercultural”, que no es otra cosa que una ciudadanía consonante con la democracia pluralista que incluye la diversidad cultural. Ella supone el recíproco reconocimiento igualitario de todos los sujetos de derechos, capaces de participación política.*

La educación intercultural no sólo debe plasmarse en aquellos establecimientos educacionales con presencia de estudiantes de orígenes o sensibilidades diversos y/o heterogéneos, sino una necesidad ineludible del sistema educativo con la presencia de estudiantes “criollos-mestizos”, pero además, se considera que debe desbordarse hacia lo social, lo político, para hacerse consciente en lo cotidiano en los ámbitos donde nos conectamos inconsciente con la interculturalidad.

Los teóricos proponen:

*De ahí la necesidad de reformular la concepción de ciudadanía, en una formulación “compleja” que conjugue en ella las diferentes identidades. Esta ciudadanía compleja ha de conjugar la construcción de una identidad común con la legítima diferenciación étnico –cultural como individuos y como grupos con identidad propia e irrenunciable. El desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja que contenga la pertenencia a múltiples esferas. Lo propio de la ciudadanía contemporánea es la pluralidad de ámbitos de desempeño y construcción de la identidad a partir de esa pluralidad, y no sólo desde un eje dominante y excluyente (Tedesco, En Ströbele-Gregor, Kaltmeier y Giebler, 2010: 27).*

La interculturalidad implica entonces estar en la educación e ir a la dimensión y responsabilidad pro-activa y pro-positiva, que implica “la construcción de sensibilidades y conocimientos que nos ayuden a trascender lo propio y a saborear lo diferente, a reconocer lo propio en lo ajeno, a apreciar y a respetar las claves de la felicidad de otros” (Fornet-Betancourt, s/f: 11). Es la diversidad para la unidad (Mosonyi, 2014: com.per.), es un proceder y un pedagogía intercultural que se eleva hacer una filosofía (Fornet-Betancourt, s/f: 11), un horizonte en la vida de los ciudadanos diversos y heterogéneos que forman y conforman la sociedad,

entendiendo que la diversidad nos es por grupos, sino dicha diversidad habita en cada individuo.

Por tanto, corresponde:

*...impulsar encuentros interculturales en que los involucrados reflexionen sobre el uso y ejercicio del poder en el manejo del diálogo y en el desarrollo de objetivos socioeconómicos y políticos más equitativos e igualitarios... No sólo con base en el reconocimiento de la igualdad en las diferencias sino en la construcción de una praxis compartida con intereses y responsabilidades comunes (Fornet-Betancourt, s/f: 13).*

Es hacernos conscientes de las relaciones de poder, las desigualdades socio-económicas, que están vivas y activas, no solo las diferencias son étnico-culturales en Venezuela y en Nuestra América, por eso se insiste que la interculturalidad no le corresponde ser únicamente un constructo teórico o un marco legal y su aplicación focalizada a diversidad indígena y afroafrodescendiente, sino que corresponde quebrar o trascender estos mecanismo de verticales y jerárquicos.

Por esta razón Ferrão (2010: 11), analiza que dentro de esta perspectiva, la educación intercultural “se dirigía exclusivamente a los grupos subalternizados, generalmente étnico-raciales y sobre todo a los indígenas y, menos frecuentemente, a los afroamericanos. Son estos grupos los "otros", los "diferentes" y los que, desde la óptica de la interculturalidad funcional, deben ser integrados a la sociedad nacional”. Es muy reciente cuando se asumen otros grupos subalternizados, y han sido tímidas sus aplicaciones, aunque por la fuerza y sus códigos culturales la diversidad afro-descendiente se les está materializando lentamente sus incansables luchas de muchísimos años.

Lo intercultural no solo debe estar dirigido a los niños niñas, adolescentes y jóvenes, sino a la población toda en todas sus edades y en todos sus ámbitos, por lo cual, debe desbordarse e imbuir lo socio-político e histórico, estar en las escuelas sí, debe intensificarse en la EIB y en Educación Intercultural para todos, con el fin de quedarse en las almas, mentes de la sociedad. Por tanto, hay que

romper prejuicios contruidos desde la vergüenza étnica y los ideales de la cultura hegemónica y dominante, que acepta la diversidad en lo bucólico, pues Se ama la cultura indígena y se desprecia al indígena (Bazo, Rivero y Vidal En: Moreno, 2010), pero no en la realidad del día a día, en el rostro, el lenguaje o la mirada de lo diverso, entendiendo que no es diferente, sino solo diverso. Pues a nuestro parecer la diversidad no es colectiva solamente, sino que la tenemos cada uno de los individuos que conformamos esta sociedad multiétnica y pluricultural.

Es por esto que para Walsh (2003: 63), la interculturalidad significa un proceso de descolonización que imagina un nuevo proyecto de sociedad y una nueva condición de saber, poder, naturaleza y ser y que orienta estrategias y acciones para construirlo”. Es entonces la interculturalidad un camino de emancipación, de liberación, presenta el horizonte contra la colonialidad, resaltando que cuando se habla de interculturalidad se está en el lugar de enunciación, pues nuestra episteme está en el Sur, y se habla del nos-otros y no de los otros.

Es por esta razón fundamental que se aplica el proyecto del “Aula Intercultural” hacia los docentes directamente y a los escolares que no se auto-reconocen indígenas ni afro-descendientes, afro o negro, esto se hace con el fin de ensayar la experiencia piloto de la interculturalidad critica, pues el Integracionismo civilizador, oculta un desprecio a la diversidad y un racismo (Moreno, 2010). La interculturalidad debe ser plataforma que se fortalezca para generar a futuro los cambios sociales y las políticas, que permitan romper las relaciones de poder, los mecanismos de discriminación y exclusión aún presentes, tal como se observa en los resultados en la Consulta Nacional por la Calidad Educativa en el país.

La interculturalidad si se escucha a los líderes de los movimientos indígenas y afro-descendientes, tal es el caso de: Sabino (2013) –cacique Yukpa de Perijá, Estado Zulia; asesinado por la tenencia de las tierras- y a Jesús “Chucho” García Directivo de la Red de Organizaciones Afrovenezolanas (ROA), mencionaba y menciona en cada uno de sus discurso los derechos humanos, para que las acciones esten enfocadas al “goce pleno de derechos sociales,

económicos, culturales, civiles, políticos, ambientales y al desarrollo (...) con el establecimiento de metas concretas para enfrentar las brechas existentes” (García, 2013: 124). Esto porque a riesgo de equivocarnos con García (2013: 23), las primeras banderas de los derechos nacieron de los levantamientos *afroindígenas* en nuestras tierras en los siglos XVI, XVII y XVIII.

Por la carga histórica y cultural de la interculturalidad López (2000: s/p) plantea “un amplio relacionamiento y de negociación de sentidos y significados, de forma tal que los educandos latinoamericanos se preparen para enfrentarse a una situación creciente de contacto e interrelación, real o virtual, con otras realidades, expresiones y manifestaciones culturales y lingüísticas”. En la comprensión de los “aportes lingüísticos, étnico-culturales y conocimientos en etnociencia, pero no lo hacemos, además no nos centramos en estudiar nuestra ser diverso, pues instituciones extranjeras si dedican hacerlo. Es posible que esto refleje el desprecio por lo que somos” (Mattéi, 2003: 477).

En el camino de la ciudadanía, cabe resaltar que la misma es una construcción legal de identidad (Valencia, 2013: 126), pero debe iniciarse con educar para la ciudadanía es construir un ciudadanía intercultural (Sánchez y Ortega 2006: 168) que nos permita según los autores a:

...desarrollar un currículo inclusivo que integre el estudio de la diversidad cultural del país. La atención y el tratamiento que se le da a las diferencias culturales, en el ámbito educativo, varían, desde enfoques que niegan de hecho tales diferencias, hasta aquellos que la valoran tanto en el plano educativo como en el social. ...Se necesita un currículo abierto y flexible,... Un currículo que garantice la elaboración conjunta del conocimiento, que tome en cuenta la representación social de la realidad y que se oriente hacia el desarrollo de competencias comunicativas interculturales. No un conocimiento prescrito, sino algo para ser explorado y con significado personal. La noción de interculturalidad concibe a la educación como construcción cultural... de una ciudadanía intercultural (169)

Luego de dedicar unas pocas páginas al recorrido experimentado por la EIB en Venezuela, y a la luz de los resultados de la Consulta Nacional por La Calidad Educativa junto a los caminos de: transversalizar, derechos humanos, formación

ciudadana; al final se cree que la utopía de la interculturalidad en nuestra patria, está cuando las lógicas de la diversidad que nos conforman permeen la estructura estatal y avancemos de un estado monocultural, monocivilizador y uniorganizativo hacia una transformación política de lo que en realidad somos (García: 2003), que caminemos más allá del proyecto post-colonial e ir al sendero des-colonizador (Mignolio 2003: 83) o contra la colonialidad, un trascender del pensamiento ideal a la práctica efectiva, bajarnos de estos constructos teóricos a la realidad, conscientes que es contra-hegemónico, subversivo e insurgente.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## CAPÍTULO IV

### 4.1 Aula Intercultural: Experiencia Piloto Multidireccional en el Estado Mérida

---

#### PRIMER EPISODIO:

Son muchos los **recorridos** emprendidos durante ese periodo de mi vida en permanencia para la Coordinación de Interculturalidad, por ende, la vasta información de lo vivido y las experiencias entre los años 2008 y 2011, se dividen por **líneas** en este **primer episodio**; reflejando sólo la extracción de una realidad más rica y compleja, que resulta inaprensible para unas cuantas páginas, la misma será presentada en fríos cuadros sinópticos con datos y fotos que aspiran ilustrar un poco lo observado en ese tiempo, ese inicio que hoy resulta lejano y se tiene la voluntad de mostrarlo para contextualizar las dinámicas de la investigación.

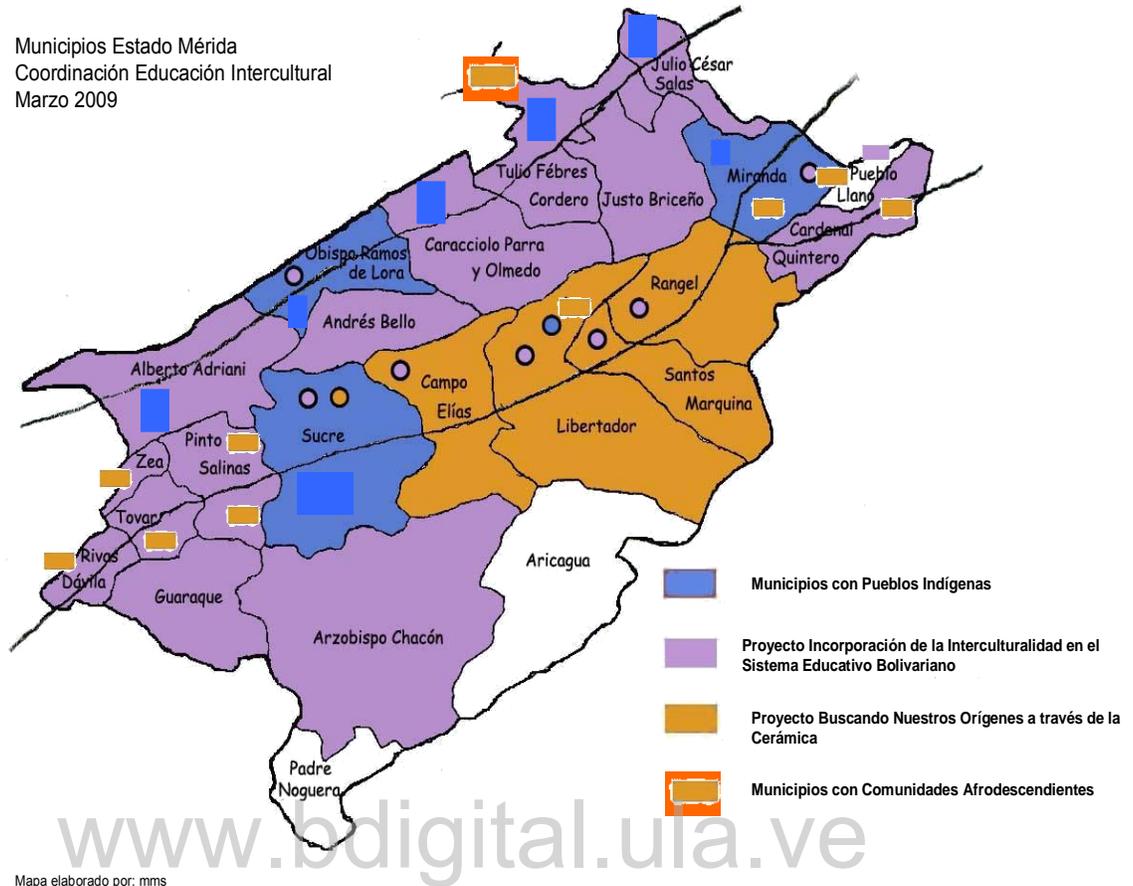
Lo presentado son experiencias, esfuerzos colectivos voluntarios concebidos como procesos de cambio (Pereira, 2013. Lo que en Jara (En: Pereira, 2013) se trata como “procesos dinámicos en permanente cambio y movimiento” que en cuanto tales son “procesos sociales complejos” en los que se interrelacionan, de forma contradictoria, un conjunto de *factores* objetivos y subjetivos”. El proceso a mostrar es cómo se concibe la interculturalidad desde el ente rector de la educación en Mérida, para lo cual me interne con ellos en cada momento y experiencia, la que se señala de la forma siguiente:

- Línea de Formación Permanente
- Línea de Eventos Académicos
- Línea de Conmemoración de Fechas
- Línea de Censo y Estadística
- Línea de Acompañamiento Pedagógico

En esos primeros tres años los recorridos fueron por todo el Estado (mapa 2), pues antes de la aplicación del proyecto de investigación central (El aula Intercultural: una experiencia piloto multidireccional), no estaban definidos los criterios por la investigadora ni por la coordinación de interculturalidad del MPPPE para la selección de los municipios, pues esta es azarosa, tanto de las instituciones y de las zonas abordadas; viajaba solo el equipo que conforma dicha coordinación y no se contaba con financiamiento de la propia institución, ni de entes externos. Traer esos años tan lejanos a este momento presente es un ejercicio difícil y solo se intenta evidenciar por medio de la muestra del dato frío de un lugar, un número o los temas presentados, que dieron origen a experiencias siempre más sutiles, y al final de cada episodio se identificarán los elementos y el análisis de la relación entre ellos.

El **primer episodio** se caracterizó por conocer la concepción, metodología y aplicación de la interculturalidad en el sistema educativo de Mérida. La observación participante fue como una más del equipo, obedeciendo y cumpliendo los lineamientos del nivel central y la planificación diseñada para el Estado. Es un reconocer desde adentro, para posteriormente hacer la interpretación “crítica de una o varias *experiencias* que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, por qué lo han hecho de ese modo” (Jara, En: Pereira, 2013: 107).

Municipios Estado Mérida  
 Coordinación Educación Intercultural  
 Marzo 2009



**Mapa 2 (Fuente: Informe de Gestión 2008-2009)**

- **Línea de Formación Permanente**, se caracterizó por fortalecer la Interculturalidad como Principio Rector en el Curriculum Regional de los distintos niveles educativos del Sistema de Educación Bolivariano de Mérida, fundamentados en la Educación Propia de los pueblos indígenas, comunidades afrovenezolanas y culturas locales, a través de:

1. La formación de docentes y comunidad del 90% de los Municipios del Estado Mérida, en torno a la Interculturalidad, en el marco de la Educación Bolivariana.

2. La formación se hizo en los temas de: Artesanías originarias del Territorio, incorporando lo mitológico, la historia, las tecnologías autóctonas y las culturas indígenas y afro/descendientes.

A continuación se presenta un cuadro sinóptico con los resultados cuantitativos del 2008-2009, (cuadro 1):

<b>Cuadro 1</b>			
<b>Temática</b>	<b>Municipios</b>	<b>Población Atendida</b>	<b>Instituciones</b>
1. Interculturalidad y Educación Propia: 2. La Cultura Xamú, 3. Sensibilización sobre la Afrodescendencia 4. Buscando nuestros orígenes a través de la Cerámica 5. Patrimonio tangible del mundo aborigen, edo. Mérida	Miranda	Instituciones educativas: 6  Comunidad: Mancomunidad Indígena Timote  <u>Total personas: 19</u>	UEB El Paramito, UEB El Salado, UEB Los Llanitos, UE Canónigo Uzcpategui, UEB Mucutujote, UEB Sta. Cruz de Mijará,  Mancomunidad Indígena Timote
1. Interculturalidad y Pedagogía del Mito 2. Interculturalidad y Educación Propia: La Cultura Xamú 3. Buscando nuestros orígenes a través de la Cerámica 4. Patrimonio cultural del Estado Mérida	Rangel,  Cardenal Quintero,  Pueblo Llano	Instituciones educativas: 10  <u>Total docentes: 23</u> Coordinadores de cultura  (19 coordinadores culturales)	EE Emiliano Salcedo, UEB La Mitisús, EB Las Piedras, EB Martha González, UE El Arbolito, UEB Millo, UEB Adela Bastidas, EBB Foción Febres, UEB Mutús, UEB Mariano Picón Salas
Interculturalidad y Currículo	Santos Marquina	Instituciones educativas: 1  <u>Total docentes: 70</u>	LB Miguel Otero Silva
1. Interculturalidad y Pedagogía del Mito 2. Interculturalidad y Educación Propia: La Cultura Xamú	Santos Marquina	Instituciones educativas: 2	EB 21 de noviembre, UEB La Mucus Alta

3. Buscando nuestros orígenes a través de la Cerámica		Total docentes: 4 Coordinadores de cultura	
1. Taller Tecnologías Agrícolas Mérida:  2.Hominización, 3.Sensibilización Culturas Afrodescendientes, 4.Principios de Vida Culturas Indígenas  5.Cultura Xamú	Santos Marquina, Libertador.	Instituciones educativas: 14  <u>Total docentes de Huertos Escolares: 17</u>	UE La Joya, UE 5 Águilas, UE Tovar, UE Zumba, UEB Estanques, EB El Playón, UEB Mariño Tovar, UE Sta. Eduvigis, UE Llano Grande, UE 21 de noviembre, UE Parra Picón, UE Km 51, UEB Los Maitines, UE Ma. de los Santos
Cine foros Kiriku, Cultura Africana NOV	Tulio Febres Cordero	Instituciones educativas: 1 <u>Total docentes: 5</u> <u>Total alumnos: 90</u>	UEB Palmarito
<b>Total</b>	<b>Total Municipios: 7</b>	<b>Subtotal Instituciones educativas: 34</b> <b><u>SubTotal personas: 262</u></b>	_____

**Cuadro 2**

Temática	Municipios	Población Atendida	Instituciones
Cine Foro Pensamiento Andino ancestral Cultura Xamú	Rivas Dávila	Instituciones educativas:1 <u>Total docentes: 35</u>	UEB Flor de Maldonado
Cine Foro Pensamiento Andino ancestral Cultura Xamú	Campo Elías	Instituciones educativas:1 <u>Total docentes: 4</u> <u>Total Alumnos: 80</u> <u>Total Comunidad: 4</u>	ET Comercial José Ricardo Guillén
Cine Foro Pensamiento Andino ancestral Cultura Xamú	Libertador	Instituciones educativas:1 <u>Total docentes: 2</u> <u>Total Alumnos: 20</u>	Preescolar El Vallecito
Taller Cultura Xamú	Sucre	Instituciones educativas:1 <u>Total docentes cultura, Comunidad: 27</u>	Misión Cultura
1. Patrimonio tangible del mundo aborigen, edo. Mérida 2. Hominización 3. Historia del Edo Mérida	Libertador	Instituciones educativas: 13 (33 docentes)  <u>Total docentes: 15</u> <u>Total: 16 Coordinadores y Docentes de Cultura</u>  <u>Total: 33 personas</u>	UEB San Jacinto, UEB Camilo Contreras, UEB Juan Ruiz Fajardo, UEB Humberto Tejera, UEB Rivas Dávila, UEB Zumba, UEB Bella Vista, UEB Gladis Carnevalli, UEB Ramón Parra Picón, UEB Los Maitines, UEB El Plan, UEB Creación Chamita, UEB 10 de diciembre
Cine foros pensamiento Andino ancestral Cultura Xamú	Libertador	Instituciones educativas: 1 <u>Total docentes: 3</u> <u>Total alumnos: 15</u>	UEB La Joya, El Arenal
1. Patrimonio cultural del Estado Mérida 2.Interculturalidad y Educación Propia: La	Libertador. Parroquia Los Nevados	Instituciones educativas: 4 <u>Total docentes: 9</u> <u>Total comunidad: 4</u>	UE Las Plumas, UE Los Nevados, UE Estadal Apure, NER 003 (El Morro)

Cultura Xamú 3. Buscando nuestros orígenes a través de la Cerámica. 4. Poblamiento de Mérida 5. Cine foros Pensamiento Andino Ancestral, Cultura Xamú			
Interculturalidad	Alberto Adriani	Instituciones educativas:1 Total Alumnos: 70	EB Bolívar 2000
<b>Subtotal</b>	<b>Subtotal Municipios: 7</b>	<b>Subtotal Instituciones educativas: 70</b> <b>SubTotal personas: 427</b>	_____

Conversatorios, Jornadas de Sensibilización, Seminarios, dirigidas a Misión Sucre y Misión Cultura:

- Conversatorio con Activadores de la Misión Cultura, Mulp. Sucre. Avances en la Investigación de la Cultura Xamú. **Octubre 2008.** 20 participantes.
- Charla de Interculturalidad. **Octubre y noviembre 2008.** 40 participantes de la Misión Sucre, Mulp. Sucre, UE Manuel Gual. (7pm a 9pm)

Actividades organizadas y desarrolladas para grupos de estudiantes

- Inducción a la Interculturalidad. **Octubre 2008.**

UE La Poderosa (docentes y alumnos).

Municipio Santos Marquina



- Inducción a la Interculturalidad “Preescolar Independencia”. **Octubre 2008.** Municipio Libertador. (2 docentes y 20 alumnos).



- Visita guiada al Museo Arqueológico. **Octubre 2008** con alumnos de la UE Juan Ruiz Fajardo, Mucp. Libertador.



Talleres de Formación en Educación Intercultural Bilingüe, específicamente del idioma indígena Wayuunaiki (cuadro, 3), correspondiente a la cultura migratoria Wayuu, asentada desde hace 100 años en el Eje Panamericano; y la Educación Intercultural, enmarcada en el tema Afro, por ser el 2011 declarado año Internacional de la Afro/descendencia, (cuadro 4).

www.bdigital.ula.ve

<b>Cuadro 3 TALLER DEL IDIOMA INDÍGENA WAYUUNAIKI - 2010</b>				
<b>FECHA</b>	<b>MUNICIPIOS</b>	<b>TEMÁTICA PONENTE</b>	<b>FORMADOS</b>	<b>ESTADÍSTICA</b>
Sábado 29 Enero 2011	Libertador Zea Rivas dávila Cardenal quintero Campo elias Santos marquina	Idioma wayuunaiki  Prf. Eloy fereira	Docentes de aula Y especialista de cultura	30 personas
Sábado 12 Febrero 2011	Libertador Zea Rivas dávila Cardenal quintero Campo elias Santos marquina	Idioma wayuunaiki  Prf. Eloy fereira	Docentes de aula Y especialista de cultura	24 personas
Sábado 26 Febrero 2011	Libertador Zea Rivas dávila Cardenal quintero Campo elias Santos marquina	Idioma wayuunaiki  Prf. Eloy fereira	Docentes de aula Y especialista de cultura	19 personas
Sábado 12 Marzo 2011	Libertador Zea Rivas dávila Cardenal quintero Campo elias Santos marquina	Idioma wayuunaiki  Prf. Eloy fereira	Docentes de aula Y especialista de cultura	14 personas
<b>24 hrs.</b>	<b>7 municipios</b>	-----	-----	<b>87 docentes</b>

<b>Cuadro 4</b>						
<b>RUTA ESCLAVIZADORA -2011</b>						
<b>EJE GEOHISTÓRICO</b>	<b>FECHA</b>	<b>TEMÁTICA Y FORMADORES</b>	<b>FORMADOS</b>	<b>ESTADÍSTICA</b>		
				<b>H</b>	<b>M</b>	<b>T</b>
PÁRAMO	08-02-11	PROCESO DE ESCLAVITUD ANTES DEL SIGLO XV. MSc. YANITZA ALBARRAN TRATA NEGRERA MSc EWARD YSEA	DOCENTES ESPECIALISTAS DE CULTURA, LA RED PEDAGÓGICA Y ACTIVADORES CULTURALES	13	50	63
PANAMERICA PARTE I	15-2-11	PROCESO DE ESCLAVITUD ANTES DEL SIGLO XV. MSc. YANITZA ALBARRAN TRATA NEGRERA MSc EWARD YSEA	DOCENTES ESPECIALISTAS DE CULTURA, LA RED PEDAGÓGICA Y ACTIVADORES CULTURALES	51	276	327
MOCOTIES	17-2-11	PROCESO DE ESCLAVITUD ANTES DEL SIGLO XV. MSc. YANITZA ALBARRAN TRATA NEGRERA MSc EWARD YSEA	DOCENTES ESPECIALISTAS DE CULTURA, LA RED PEDAGÓGICA Y ACTIVADORES CULTURALES	38	115	153
LIBERTADOR	22-2-11	PROCESO DE ESCLAVITUD ANTES DEL SIGLO XV. MSc. YANITZA ALBARRAN TRATA NEGRERA MSc EWARD YSEA	DOCENTES ESPECIALISTAS DE CULTURA, DE LA RED PEDAGÓGICA Y ACTIVADORES CULTURALES	7	245	282
PANAMERICANA PARTE II	23-2-11	PROCESO DE ESCLAVITUD ANTES DEL SIGLO XV. MSc. YANITZA ALBARRAN TRATA NEGRERA MSc EWARD YSEA	DOCENTES ESPECIALISTAS DE CULTURA, DE LA RED PEDAGÓGICA Y ACTIVADORES CULTURALES	14	60	74
<b>5 EJES 23 MUNICIPIOS</b>	<b>40 HRS.</b>	-----	-----	153	746	899
<b>TALLER DE WAYUUNAIAKI.....87 DOCENTES</b>						
<b>RUTA ESCLAVIZADORA.....899 DOCENTES</b>						
<b>TOTAL .....986 DOCENTES</b>						

Lo que se presenta es siempre una muestra de la experiencia más amplia y rica vivida en los **recorridos** por el Estado Mérida, resulta casi infructuosa el hacer una descripción densa de cada uno de los encuentros en los talleres o jornadas de formación, recordar cada rostro, lo dicho, lo sentido durante todas esas semanas, meses y hasta años, una se rinde ante lo inaprensible de la realidad y con

sinceridad y desde la ética expone los fríos datos cuantitativos. Además en ese **primer episodio** mi papel fue de una observadora participante que intentaba ser ellos, pues nunca se logra ser esa *otredad* estudiada, que en el presente caso y por sus características es una *Nos-tredad* (Rujano, s/f). Es solo una intención, valiosa sí, que permite el acercamiento emocional, el involucrarse socialmente, una comprensión más cercana, pero no dejaras nunca de ser una etnógrafa, una interventora, una extraña, es decir, un ojo investigador que los mira y es mirado.

Lo evidenciado es que la formación se efectuó en el 90% de los municipios, dirigida a coordinadores, activadores culturales, estudiantes de la Misión Cultura, docentes especialistas, docentes de aula y alumnos en los distintos niveles del Subsistema de Básica, quienes numéricamente son cientos, y los temas abordados los sumergen desde la integralidad hacia el sensibilizarlos en la diversidad cultural presente hoy en el territorio merideño.

**Línea de Eventos Académicos**, se centra en realizar ponencias, simposio y/o congresos que permitieran a quienes participaban en los talleres en sus instituciones educativas durante el año escolar, asistir a un evento central y anual, que sirve para el intercambio con los sabios y especialistas invitados, a su vez con los otros docentes sensibilizados hacia la interculturalidad (cuadro: 5, 6 y 7).

<b>Cuadro 5</b>			
<b>Evento</b>	<b>Municipios</b>	<b>Población Atendida</b>	<b>Ponentes / Instituciones</b>
Taller de Redacción, Diseño y Montaje de Recurso Educativos Bilingües. Septiembre 2008	Miranda, Sucre, Alberto Adriani, Obispo Ramos de Lora, Carraciolo Parra y Tulio Febres Cordero,	Instituciones educativas y comunidades indígenas Wayuu, Timote, Jamuén: 6  <u>Total: 31 personas</u>	Dictado por Dirección Nacional Educ. Intercultural, Apoyo Logístico de Coord. Educ. Intercultural Mérida y CRAM
Jornada Formación Intergral: Un espacio para la Diversidad Cultural, Mérida Noviembre 2008	Libertador	Instituciones Educativas: 12  <u>Total: 60 personas</u>	Red Afrovenezolana. Invitado: Dike Mayorca Coordinación de Educación Intercultural Museo Arqueológico ULA
Conversatorio Mitología Timote.	Mun. Rangel, Sucre, Pinto Salinas, Zea, Rivas Dávila, Tovar, Miranda	Instituciones Educativas: 7  <u>Total: 57 personas</u>	Invitado: Capitán Ramón Araujo. Mancomunidad Indígena Timote
Taller Tecnologías	Santos Marquina,	Instituciones educativas:	Coordinación de Educación

Agrícolas Mérida	Libertador.	14 <u>Total docentes de Huertos</u> <u>Escolares: 17</u>	Intercultural
Curso de Educación Ambiental y Agroecología comunitario	Libertador, Sucre, Tovar, Santos Marquina, Alberto Adriani, Campo Elías	Instituciones educativas: 30 <u>Total docentes, bomberos y personal Rescate: 42</u>	Coordinación de Educación Intercultural
<b>Subtotal</b>	<b>Subtotal Municipios: 3</b>	<b>Subtotal Instituciones educativas: 69</b> <b>SubTotal: 207 personas</b>	_____
<b>TOTAL</b>	<b>TOTAL Municipios: 17</b>	<b>TOTAL Instituciones educativas: 173</b> <b>TOTAL: 896 personas</b>	_____

**Cuadro 6**

Evento	Municipios	Población Atendida	Ponentes / Instituciones
4 Foros de Difusión de la LOE, donde se habló sobre la Educación Intercultural. Entre el 10 de sept y el 29 de sept	Campo Elías y Libertador	Coord. Intercultural, IPASME, Preescolar las 5 Águilas, Palacio de los Niños, Comunidad El Moral, Campo Elías.	Yanitzá Albarrán
Jornada Nacional de Formación para la Educación Intercultural. 28 sept. 2 oct 2009	Caracas	Dirección General de Educación Intercultural, Coordinaciones de Intercultural del país.	Valerio Gutiérrez, Ligia Rodríguez

**Cuadro 7**  
**CONGRESO PEDAGÓGICO JULIO 2009**  
**AMBIENTE – U.E. VICENTE DÁVILA**

Ponente	Municipio	Tema	Institución
2	1. Aricagua	Pedagogía Enseñanza de la Ciencia	UEB Fco Uzcátegui Dávila (1)
1	2. Justo Briceño	Ambiente	UEB Briceño Méndez (1)
1	3. Obispo Ramos	Interculturalidad	UEB Antonio Verdi (1)
1	4. Justo Briceño	Lenguaje	UEB Briceño Méndez (1)
1	5. Guaraque	Interculturalidad	UEB El Pueblito (1)
1	6. Tulio Febres Cordero	Interculturalidad	UEB Palmarito (1)
1	7. Libertador	Pedagogía/ Interculturalidad	EB 10 de diciembre (1)
2	8. Zea	UNESCO / Diagnóstico Integral	EB Santa Bárbara / Coord El Playón (2)
1	9. Alberto Adriani	Interculturalidad / Lenguaje	UEB Caña Brava (1)
2	10. Tovar	Lenguaje y Literatura / Curriculum	Colegio la Presentación / UEB Monseñor Moreno (2)
2	11. Carraciolo Parra y Olmedo	Interculturalidad / Diagnóstico Integral	UEB Fundo San Benito/ UEB Gral. José Antonio Páez (2)
5	12. Rivas Dávila	Medios Audiovisuales	EB Apolunio Rosales / UEB Otra-banda

		(1), Escuela-Comunidad (1), Manifestación Cultural (2), Ambiente (1)	/ UEB Mariño (3)
2	13. Andrés Bello	Ambiente/ Esc-Com	.....
2	14. Cardenal Quintero	Manifestaciones culturales. Medios Audiovisuales	UEB las Piedras (1)
1	15. Julio César Salas	Manifestación cultural	EP Roberto Picón Lares (1)
3	16. Santos Marquina	Brigada juveni Cruz Roja/ Manifestaciones culturales/ Ambiente,	UE San Rafael de Tabay/ EB La Mucuy Alta/ 21 de noviembre (3)
3	17. Miranda	Diagnóstico Integral / Unesco (2)	UE Emilio Maldonado (1)
1	18. Rangel	Pedagogía Escuela-Comunidad	EB Cacute-Escagüey (1)
1	19. Sucre	Interculturalidad	EB San Benito (1)
2	20. Pinto Salinas	Estado Socialista / Manifestación cultural	UEB La Ranchería / Maldonado López (2)
3	21. Arzobispo Chacón	Diagnóstico Integral (2) / Curriculum	EB El Molino II / NER 049 / UEB Maldonado López (3)
<b>38 ponencias</b>	<b>21 Municipios</b>		<b>31 Escuelas Bolivarianas</b>

### Congreso Encontrándonos desde la Interculturalidad – 2010.

“Dentro del marco legal y educativo se planteó un nuevo Encuentro Intercultural Pedagógico, **Encontrándonos desde la Interculturalidad**, uno de los varios Encuentros que se promovió y desarrolló con el apoyo de la Coordinación de Educación Intercultural, FundaPeliwasi, la Zona Educativa de Mérida, comunidades indígenas de Venezuela y América, otros aliados y la participación de docentes del Estado. Buscando compartir experiencias pedagógicas en educación intercultural; reflexionar sobre las líneas de trabajo, estrategias pedagógicas e investigación en Interculturalidad; valorar y promover las culturas constitutivas de nuestra identidad pluricultural; fortalecer el diálogo intercultural. Se presentan especialistas y sabios indígenas como ponentes de sus investigaciones y/o de sus aportes culturales, docentes interculturales bilingües y no bilingües de instituciones educativas asentadas en comunidades indígenas, urbanas y rurales, para intercambiar sus saberes y experiencias pedagógicas. Logrando preciosos avances en nuestra Meta por una Educación basada en

el diálogo entre culturas, paradigmas, civilizaciones, por una Educación para la Paz, la Reciprocidad y el Respeto a toda Vida, y seguir trabajando, aún falta mucho, mucho por hacer juntos a favor de nuestra Venezuela, el Mundo pluricultural, por Nuestra Madre Tierra abundante y diversa” (Tríptico, Marlene Sueke, 2010).

Cuadro 8 Contenido Programático de Encontrándonos con la Interculturalidad - 2010				
Hora	Lunes 03 Ponencias	Martes 04	Miérc 05 Ponencias Experiencias Pedagógicas	Juev 06 Ponencias Experiencias Pedagógicas
8am-8.30am	Apertura Director. Zona Educativa Enrique Plata.	Ponencia: <i>Educación Intercultural en Mérida: Avances y Desafíos.</i> Yanitza Albarrán.	Charla: <i>Danza wayuu.</i> Ángela Ferreira (Mun Alberto Adriani).	Edward Isea. <i>Identidad y Afrovenezolanidad.</i> (Munp. Tulio Febres).
8.40am-9am	Ponencia: <i>El Encanto en la Cultura de Mérida</i> Julio Carrillo.	Ponencia. 3er Cacique Guasábara Octavio Rangel. <i>Atavíos y Atavismos de la Comunidad Guasábara.</i>	Charla: <i>Danza Wayuu.</i> Arelys Ramos (Mun Obispo Ramos).	Ponencia. Virginia Montiel. <i>Primer Velorio Wayuu.</i> (Munp. Tulio Febres, Carracciolo Parra.).
9.10am-9.30am	Ponencia: <i>Llano del Anís: Parque Paleo-Arqueológico de Mérida.</i> Jacqueline Clarac.	Charla Don Ramón Araujo Capitán Timote: <i>Relatos de Encantos</i>	Ponencia. Chiquinquirá Rangel. <i>Plantas Medicinales nuestro Legado.</i> (Mun Sucre).	Charla. Elena Ríos. <i>Segundo Velorio Wayuu.</i> (Munp. Tulio Febres, Carracciolo Parra.).
10am-10.20am	Ponencia: <i>Nuestro Miguel Jusayuu.</i> Alberto Rodríguez.	Charla. Marlene Morales Sueke. <i>Interculturalidad, Paradigmas, Paradigma Mítico, Amerindio</i>	Ponencia: Teodosio Vivas. <i>Palma Real y Desarrollo Sustentable en Aldea Mariño.</i> Mun Rivas Dávila	Ponencia. Edelmira Rosales. <i>Expedición Pedagógica con nuestro Pueblo Guasábara.</i> (Mun Santos Marquina).
10.30am-10.50am	Ponencia: <i>Primeros Wayuu en el Sur del Lago de Maracaibo.</i> Sabio Wayuu Eloy Ferreira.	Ponencia. <i>Oralidad y Memorias de Mamá Blanca.</i> Delsy Mora. Jefa División Cultura	Ponencia: Israel Rivas. <i>Culturas Indígenas en Páramos de Mérida.</i> (Mun Miranda).	Yolimar Barruci. <i>Conociendo el Mundo Xamú. Danza Confereza.</i> (Munp. Libertador).
11am-11.20am	Charla: <i>Proyectos para la promoción de la Interculturalidad.</i> Andrés Cedeño REAUnesco	<i>Diálogos con los Poetas,</i> Mireya Krispin, Hector López.	Ponencia: Rosalba Candales y Ynela Hernández, <i>Aprendemos jugando con la Astronomía.</i> Mun Libertador.	George Contreras. <i>Experiencias de Interculturalidad en la Modalidad de Educación Especial.</i> (Munp. Sucre)
11.30am-12.30am	Diálogos con Albersi Plata y alumnos de UEB La Joya: <i>Cultura e Identidad.</i> Ruta Bicentenario.	<i>Diálogos con los Poetas</i> Gonzalo Fraguí, José Ochoa.	Ponencia: Yginia Carrero. <i>Lagunas y Mitos para conservar nuestro Ambiente.</i> (Mun. Rivas Dávila).	Antonio Prato y Tamara Cañas. <i>Conociendo el Pueblo Indígena Jiví.</i> (Mun Libertador).
2pm-5pm Talleres	<b>Grupo I: Taller Elaboración de Casabe Jiví.</b> Antonio Prato	<b>Grupo I: Taller Estrategias de Alfabetización Audiovisual:</b> Cooperativa Momoy.	Ponencia. Lourdes Collazo. <i>Moldeando nuestros Saberes.</i> Mun Rangel.	<b>Grupo I: Taller Plantas Medicinales. Tradición Quinaroe.</b> Chiquinquirá Rangel.
<b>Viern 07</b>	8am a 10 am	Mesa de Trabajo Grupo I: Jornada de Reflexión y Propuesta Curricular	Ponencia. Nilse Contreras. <i>Proyecto Endógeno La Sábila.</i> Mun Sucre.	
<b>Viernes 07</b>	10.30am a 11.30am	Plenaria.	Ponencia. Flor Noguera. <i>Harina de Cambur generador del Desarrollo Endógeno.</i> Mun Tovar.	
<b>Viernes 07</b>	12m	Clausura	Ponencia. Jorge Riera. <i>Prevención de Riesgos y Conservación Ambiental.</i>	



### **Encontrándonos desde Interculturalidad 2010 (Foto: MMS)**

Como se observa desde la Coordinación se organizaron a lo largo de esos tres años, eventos que permitieron el encuentro y la interrelación, con ponencias y presentaciones nacidas desde lo vivido y lo mágico-mítico, que permite adentrarse hacia lo diverso y complejo de las culturas indígenas y afro presentes hoy en el territorio merideño. La organización de cada evento llevaba meses de preparación, los cuales se iniciaban con los talleres impartidos en las instituciones de los docentes asistentes a los simposios y congresos, realizados una vez al año y culminaban en las visitas de seguimiento y acompañamiento pedagógico.

**Línea de Conmemoración de Fechas**, es un día para las remembranzas de los momentos que marcaron la historia e indican porque estamos aquí; inicia con el:

**Decreto Extraordinario** de la Alcaldía Municipio Sucre en reconocimiento a los Pueblos Indígenas que habitan en el Municipio: “Decreto: Artículo 1ro: Se reconoce la existencia de Pueblos Indígenas en jurisdicción del Municipio Sucre, Edo Mérida, que sobrevivieron al proceso de extinción y que a pesar de haber perdido su Lengua, mantiene en la actualidad una fuerte identidad étnica, que han podido preservar, por la fuerza de su tradición oral y la vigencia entre ellos de muchas representaciones y prácticas simbólicas de antiguo origen, respetada por los jóvenes.” “Artículo 2do: Se reconoce a los Guasábaras, Quinanoque, Quinaroes, Horcás, Mucumbú, Casés, como Pueblos Indígenas que habitan en la

jurisdicción del Municipio Sucre, Edo Mérida, según su relato, descendientes de la Nación Jamuén” **Octubre 2009.**



Foto: MMS

**Cuadro 9**

Conmemoración	Municipios	Población Atendida	Ponentes / Instituciones
<b>12 de Octubre Día de la Resistencia Indígena:</b> Ofrenda Floral a Padre de la Patria Plaza Bolívar Lagunillas; Marcha a Ateneo de Lagunillas en protesta por clausura desde hace 10 años; Decreto Extraordinario de Alcaldía Mup. Sucre de reconocimiento a los Pueblos Indígenas que habitan en dicho territorio.	<b>Sucre 2009</b>	Comunidades indígenas Quinaroés, Guasábaras, Quinanoques, Comunidad mestiza de Lagunillas y Mérida.	Coordinación de Educación Intercultural, Zona Educativa Edo Mérida, Alcaldía Municipio Sucre, Ministerio del Poder Popular para los Pueblos y Comunidades indígenas, Quinaroés, Guasábaras, Quinanoques.
<b>12 de Octubre Día de la Resistencia Indígena,</b> Discursos de los Alcaldes, palabras de reflexión de la Prf. Yanitza Albarrán, Exposiciones artesanales, baile de la Yonna y sancocho.	<b>Obispo Ramos de Lora 2010</b>	Wayuu	Coordinación de Educación Intercultural, Zona Educativa Edo Mérida, Alcaldía <b>de Obispo Ramos de Lora y de Alberto Adriani</b>



Foto de YLA

También se conmemoró el **Día de la Afro-venezolanidad 10 de Mayo** en Palmarito, Municipio Tulio Febres Cordero (2011), con un conversatorio de la “Diáspora Africana” por el Dr. Hernán Lucena de la Cátedra Asia y África, Universidad de Los Andes; la proyección del cortometraje “Gotas del Agua”; los bailes de la Gaita Tambora y los Imbangalitos, con la participación de la comunidad afro/descendiente del lugar, los niños y niñas afro/descendientes y Wayuu, quienes estudian en la escuela bolivariana y son como institución educativa una de las realidades culturales más complejas y ricas en diversidad.

**Línea de Censo y Estadística**, para el periodo 2005-2007 se había aplicado en las instituciones educativas en los distintos niveles del subsistema de básica, un primer censo que arrojaba la población indígena presente en Mérida. Pero este es un proceso que debe realizarse periódicamente, por tal razón, para el 2009 se levantó otro censo, incorporando una mayor especificidad socio-cultural al instrumento y abordando los municipios con población afro/descendiente en el Estado (cuadro 10).

<b>Cuadro 10</b>		
<b>Censo de las Instituciones Educativas con Población Indígena o Afro/descendiente (Septiembre - 2009) / Estado Mérida</b>		
<b>Municipio</b>	<b>Pueblos indígena y afro/descendiente</b>	<b>Institución educativa a que asisten</b>
<b>Sucre.</b> Parroquia Chiguará. <u>Org de comunidad</u> por Marlene Morales Sueke, En proceso identificación de estudiantes.	Comunidad descendientes del Resguardo Llano del Gigante y Llano de la Honda. Idioma: Español	E. Bas. Llano del Anís, LB Llano del Anís <b>1</b> personal administrativo de la comunidad indígena.
<b>Sucre. Sector:</b> La Alegría, Lagunillas, Pueblo Viejo, La Trampa, San Martín <u>Por Actualizar</u> , Responsable: Valerio Gutiérrez	Comunidades Guasábara, Quinaroos, Quinanoques, Casés, Molino, Mucumbú, Quinonenses, Calera, Agua de Urao, Azules, Orcáz, San Benito, Mucumbú, San Miguel	UE La Alegría, UEB 24 de junio, JI-UE Manuel Gual, UE La Calera, UE El Molino, Fermín Toro, UEB Casés, UE Luis Márquez Barillas, Esc. Tec. Estanquillo, UEB Caracoles, UE Los Amarillos, UE Horcás, UE La Huerta, EBU 246.
<b>Miranda,</b> Timotes, Paramito Alto <u>Actualizado</u> por Marlene Morales	Mancomunidad Indígena Timotes 25 niños y niñas Timote censados	EB El Paramito Alto, Matrícula Total <b>38</b> . <b>16</b> Familias Timote, <b>1</b> Docente Timote. Idioma: Español.
<b>Miranda, Parroquia Timotes.</b> <u>Actualizado</u>	No se reportaron estudiantes Timote. <u>Se necesita el 1er año de LB en</u>	UE. Canónigo Uzcátegui, UE. Francisco de Paula Andrade, UE

Por Lourdes Ruiz, Yanitza Albarrán	<u>Comunidad Paramito Alto</u> , es muy Dificil bajar a estudiar en Timotes.	Filomena Ruiz de Rodríguez
<b>Libertador.</b> En <u>proceso de actualización</u> por Marlene Morales Sueke	estudiantes indígenas de distintos pueblos indígenas de Venezuela	UE San Javier del Valle Grande: <b>5</b> Universidad de Los Andes: en proceso
<b>Obispo Ramos de Lora.</b> Guayabones, <u>Por actualizar.</u> Responsable V. Gutiérrez	Comunidad Wayuu	U.EB La Ranchería, UEE Sta. Elena, UEB Guachicapazón, UE El Crucero
<b>Alberto Adriani.</b> <u>Por Actualizar.</u> Responsable Nivia Moreno	Comunidad Wayuu	UEB Caña Brava, UEB Km 51, EB Km 53 UEE El Crucero, LB 12 de febrero, EB 24 de julio, UEB Sta. Isabel, UEB Km 49
<b>Tulio Febres Cordero.</b> <u>Actualizado,</u> Responsable: Directora Raquel Bermúdez	Comunidad Wayuu.	UEB Palmarito Matrícula Total: <b>350</b> . Estudiantes wayuu: <b>12</b>
<b>Tulio Febres Cordero.</b> <u>En proceso,</u> Responsable: Dtra Raquel Bermúdez	Comunidad Wayuu.	UEB Agua Blanca Matrícula Total: <b>189</b> . Estudiantes wayuu: <b>30</b> Afro/descendientes: ¿
<b>Tulio Febres Cordero.</b> <u>Por Actualizar</u> Responsable: Ligia Rodríguez	No han sido censadas aún las escuelas con población afro/descendiente, en Palmarito y Bobures.	UEB Ma. Caudales, Otros
<b>Carracciolo Parra.</b> <u>Actualizado, en Proceso, ubicación de estudiantes:</u> Responsable: Lourdes Ruiz, Yanitza Albarrán, Dtor.Ciro Rojas,  <b>Julio César Salas</b> (sin censar)	Comunidad Wayuu	<u>LB José A Páez</u> ; <u>LB Vicente Campo Elías</u> (Tucaní: matrícula 180, 4 wayuu); <u>UEB Fondo San Benito</u> (matrícula total: 94, 6 niños wayuu, 1 obrero wayuu, 2 profesoras wayuu); <u>UEB Chimomocito</u> (niños wayuu desertaron, no hay presencia de afro/descendientes); <u>UEB Chiquinquirá</u> (matrícula total: 332, 9 niños wayuu); <u>UEB Antonio Verdi</u> (no tienen); <u>EB Pascual Villasmil</u> (Tucaní: matrícula total: 1198, <b>58 afrodescendientes;10 wayuu</b> )

Las planillas del instrumento aplicado reposan en los archivos de la Coordinación de Interculturalidad, el censo se aplicó nuevamente en el 2014 y se presentarán los resultados en el **segundo episodio**.

**Línea de Acompañamiento Pedagógico**, las estrategias pedagógicas estaban diseñadas para que las líneas presentadas formaran una red, donde sus urdimbres y tramas estaban concatenadas, y generar alguna incidencia en torno a la sensibilización de la interculturalidad, por ende, el último eslabón es el acompañamiento pedagógico; pero por el cuantioso número de docentes formados y lo distantes e imbricados de los municipios, no se logró materializar en todos, y menos con la frecuencia necesaria; a pesar de esto, siempre arrojó

resultados a favor de la comprensión de la diversidad cultural presente en el territorio merideño, seguidamente se presentan cuantitativamente algunos abordajes:

**Acompañamiento y Seguimiento de los proyectos educativos de educación integral comunitaria (PEIC)**, se ha realizado la asesoría y acompañamiento de 51 Proyectos Pedagógicos de Aula y 1 Proyecto Pedagógico Comunitario en los Municipios del Estado:

Trimestre Octubre-Diciembre 2008: 6 Instituciones Educativas

UEB Las Piedras, UE La Mitisús, Mulp. Cardenal Quintero; UEB El Arbolito, Mulp. Pueblo Llano; UEB Bella Vista, Mulp. Libertador; P. El Centenario, Mulp. Campo Elías; IEE Lagunillas, Mulp. Sucre. Los resultados de estos trabajos se presentaron en la Exposición El Sendero de los Pesebres, (Prof Lourdes Ruiz)

Foto de MMS



Trimestre Enero- Marzo 2009: 9 Instituciones Educativas

IEE Lagunillas, Mulp. Sucre; UE La Providencia, Mulp. Pinto Salinas; UEB Bella Vista, Mulp. Libertador; IEE Zea, Mun Zea; EB Flor de Maldonado, Mun Rivas Dávila; UEB Mariño, Mulp. Rivas Dávila; UEB La Mucuchache, Mun Rangel; NER 196, Mulp. Miranda; UEB Juan Picón González, Mulp. Tovar: estas escuelas mostraron sus resultados en la Exposición Nuestros Mitos y leyendas a través de la Cerámica, marzo 2009, Lugar: Casa Bossett. (Prof. Lourdes Ruiz).



Foto de MMS

Liceo Bolivariano Miguel Otero Silva, Municipio Santos Marquina (Prof Marlene Morales Sueke).



Foto de MMS

Trimestre marzo-junio 2009 Asesoramiento a los Equipos de Sistematización de la Misión Cultura y Misión Sucre, Municipio Sucre, en relación a las Investigaciones relacionadas con Interculturalidad y Cultura de los Pueblos Indígenas (Profesores: Valerio Gutiérrez, Yanitza Albarrán y Ligia Rodríguez).

Trimestre octubre-diciembre 2009: UEB Flor de Maldonado, Comunidad Llano el Gigante del Anís (Prf. Yanitza Albarrán).

El trabajo formativo de ésta etapa se reunió en un CD, con el material de apoyo digitalizado, a partir de la investigación bibliográfica levantada por el Equipo de la Coordinación de Educación Intercultural Mérida (2009), el mismo, se facilitó a

los Docentes formados en el Estado: Promoviendo la Interculturalidad como Principio Rector (Selección, Revisión y Digitalización: Marlene Morales Sueke):

- Módulo I: Xamú: Una Cultura en Resistencia. Valerio Gutiérrez (Presentación Power Point)
- Módulo II: Estrategias de Educación Intercultural. Nuestra experiencia en Mérida. Marlene Morales Sueke. (Presentación Power Point)
- Módulo III: Lecturas para la reflexión. Interculturalidad
- Módulo IV: Conociendo la Historia de Nuestra Mérida. Yanitza Albarrán (Presentación Word)
- Módulo V: Multilinealidad del Resistir. La Resistencia Cultural como Medicina. Marlene Morales Sueke. (Presentación en Word).

Además se recogieron las Charlas, Foros y artículos preparados para difundir y dialogar sobre las bondades de la Ley Orgánica de Educación, 2009.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

CIERRE DE ESTA ETAPA....

Lo presentado es la reconstrucción de una etapa, a partir de la sistematización, se persigue el descubrimiento de la lógica del proceso vivido a lo largo de las experiencias y no la comparación con metas (Pereira, 2013). A través de los datos expuestos en los cuadros sinópticos, los mapas e ilustraciones, es una fría evocación de lo sucedido que ya no está, no es repetible y es imposible de representar en la dimensión de la escritura. Solo se muestran trazos tímidas pinceladas de una realidad siempre más compleja y más rica, por tal razón, lo que se presenta es una interpretación que evidencie el proceso de la interculturalidad desde el ente rector educativo.

El contexto donde se desarrollan las experiencias de ese **primer episodio** es cultural y goehistóricamente diverso, pues se asistía a Municipios con presencia **Indígena**: Miranda, Sucre, Alberto Adriani, Obispo Ramos de Lora, Caracciolo Parra y Olmedo; Municipios con presencia **Afro**: Tulio Febres Cordero;

Municipios **rural-campesino**: Rangel, Cardenal Quintero, Pueblo Llano, Julio Cesar, Pinto Salinas, Rivas Dávila, Tovar, Guaraque, Arzobispo Chacón, Zea, Justo Briceño, Andrés Bello, Santos Marquina y Municipios del eje **metropolitano**: Libertador y Campo Elías<sup>13</sup>.

En todos los municipios abordados las Jornadas de Formación estaban dirigidas en un alto porcentaje a docentes especialista que se auto-reconocen “criollos-mestizos”, en menor cantidad asistían los docentes interculturales que atienden población indígena y los pocos docentes bilingües con escolares de la cultura Wayúu (cuadro, 11).

**Cuadro 11**

**DOCENTES INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ESTADO MÉRIDA (2011)<sup>14</sup>**

- U.E.B. LA RANCHERIA, MUNICIPIO OBISPO RAMOS DE LORA, PRF. ARACELIS FERREIRA.
- U.E.B. SAN BENITO, MUNICIPIO CARACCILO PARRA Y OLMEDO, PRF. ELENA RIOS.
- U.E.B. PALMARITO, MUNICIPIO TULIO FEBRES CORDERO, PRF. VIRGINIA MONTIEL.
- U.E.B. KM. 51, MUNICIPIO ALBERTO ADRIANI, PRF. ANGELA FERREIRA.
- E.E.B. KM 53, NER LOS POZONES, MUNICIPIO ALBERTO ADRIANI, PRF. ELOY FERREIRA.

El equipo interdisciplinario de la coordinación de interculturalidad (Prf. Valerio Gutierrez, perteneciente a la cultura Quinaroe del pueblo Jamuén, Cultura Xamú, Municipio Sucre; Prf. Marlene Sueke socióloga; Prf. Lourdes Ruiz ceramista; Prf. Ligia Rodríguez de la educación liberadora y el movimiento afro;

<sup>13</sup> Los Municipios que no se lograron abordar por razones de distancia y financiamiento son: Padre Noguera y Aricagua.

<sup>14</sup> Esa realidad ha cambiado, los docentes wayuu bilingües, han renunciado al MPPPE, pues nunca lograron estabilidad laboral, otros, por razones personales se mudaron y están en instituciones con niños alijunas y los que aún quedan en las instituciones mencionadas, están en aula y con un grado específico, no atienden a la población indígena presente en la escuela; la única excepción en el Estado para el 2014 es la Prf. Virginia Montiel en la UEB. Palmarito del Municipio Tulio Febres Cordero.

Prf. Nivia Moreno, agro-economista y Mi persona, Historiadora del Arte y Etnógrafa), formaba a los Docentes Especialistas, es decir, los docentes de las instituciones educativas bolivarianas que se dedican a los temas de: teatro, música, danza, literatura, deporte y huerto; llegándose a abordar el 90% de los municipios que conforman el Estado Mérida (ver nota 1).

Se llegó a sitios muy apartados de la ciudad. Las salidas hacia el interior del estado se organizaban por mes, previendo la logística de transporte, pues la alimentación y el hospedaje la ofrecían las instituciones abordadas en conjunto con las autoridades locales; el trabajo podía durar de uno a dos días, dependía de la lejanía del municipio seleccionado. Se evidencia a continuación, el caso de la parroquia más alejada del municipio Libertador, Los Nevados, un pueblo enclavado detrás de la Sierra Nevada de Mérida, ubicado a 3.200 m.s.n.m.



Fotos de JMG

Con antelación a la fecha de los abordajes pedagógicos se ofician misivas desde la División Académica, con la anuencia de la Jefatura, a los coordinadores municipales y estos a su vez a los supervisores, para que finalmente la información llegue a los Directores, estos últimos seleccionan los docentes en su mayoría especialistas, asistentes de todas las instituciones educativas bolivarianas correspondientes al municipio o conjunto de ellos. Los temas abordados eran: cerámica un arte milenario, mundo afro/descendiente, agroecología, cultura Quinaroe, ritual de la palabra, mi tema es la interculturalidad como eje transversal en la educación.

*...Nos encontramos los integrantes del Equipo a las 7am en la sede de la Zona Educativa, el transporte de una Toyota Land Cruise esperaba para llevar a las Profesoras Lourdes Ruíz, Nivia Moreno, Ligia Parra, el prf. Valerio Gutiérrez y mi persona a la Parroquia Los Nevados, la más alejada del Municipio Libertador. La carretera es peligrosa, tiene unas pendientes muy inclinadas solo para ser superadas por un auto de doble tracción y un excelente chofer. ...Llegamos al medio día, son 4 horas de camino, nos instalamos en una posada y de inmediato fuimos almorzar para descansar solo un rato, pues a las 2.30pm se iniciaba la Jornada en las instalaciones de la institución educativa Ubicada en el pueblo (ver foto).*



Foto de YLA

La estrategia de la coordinación en torno a la interculturalidad en el Estado es la Formación Permanente con jornadas integrales a los docentes en sus instituciones de origen, sino eran convocados en una escuela piloto, que recibía los docentes de los municipios aledaños; esto era durante el año escolar. Los eventos académicos se organizaban anual, y constaban de los Encuentros de la Interculturalidad y los Congresos Pedagógicos, de los cuales se escogían una representación nacional e internacional. Paralelamente el equipo asiste a la Conmemoración de Fechas centrales del mundo indígena y afro (12 de octubre y 10 de mayo), las otras señaladas en el calendario se conmemoran por medio de carteleras alusivas que eran expuestas en los salones, pasillos de las instituciones y la coordinación de la División Académica (ver fotos). Durante el primer lapso (trianual) se levantaba el Censo y la Estadística en los municipios con presencia escolar indígena y afro, en el tercer lapso (anual) se realizaban los

Acompañamientos Pedagógicos, los cuales no llegaban a todos los docentes formados por la cantidad, logística y distancia.



Foto de YLA

La estrategia pedagógica de la Coordinación de Interculturalidad del MPPPE en Mérida era y aun es, el impartir jornadas de formación a lo ancho y largo del estado, realizar los eventos académicos de los encuentros interculturales o la participación en los congresos estatales y nacionales; participar en las fechas de conmemoración del calendario escolar (Resistencia Indígena y Día de la Afro-venezolanidad) y la actualización del censo y la estadística; pero en la actualidad la realidad es que el equipo multidisciplinario ya no está<sup>15</sup>, entre otros factores que juegan como debilidades y fortalezas, se analizan a continuación.

### Fortalezas

- La conformación de las Mesas Técnicas Pedagógicas de las Culturas Indígenas y Afro: Timotes, Xamu, Wayuu y Afrodescendientes de Palmarito, desde el año 2011.

<sup>15</sup> El equipo se disolvió, por razones de jubilación, incapacidad médica y traslados.



Foto de YLA

- La vocería indígena ante las instancias institucionales nacionales y regionales. El Cacique Segundo Octavio de la Comunidad Indígena Guazábara y la Vocería Afro en la persona de Eward Ysea, como representante para las comunidades Afro/descendientes del Sur del Lago (hasta mediados del 2014).
- Presencia de la Escuela Intercultural Bilingüe “La Ranchería” ubicada en el municipio Obispo Ramos de Lora (pero sin docente intercultural bilingüe).

#### Nudos críticos y/o Debilidades

- La falta de titularidad de los Docentes Intercultural Bilingüe, es un contexto que se padece desde hace más de siete (7) años. Por la condición especial de estos docentes de cumplir funciones en el abordaje total de la institución con población escolar indígena, no están en funciones en un aula específica, razón por la cual no cumplen con uno de los requisitos exigidos por el MPPPE en relación a la titularidad, dejándolos en desventaja laboral y económica, dicho planteamiento ya ha sido elevado al despacho ministerial en un papel de resultados en diciembre 2010 en el evento de la Dirección de Educación Intercultural, realizado en las instalaciones de Anauco – Caracas, bajo la Dirección del Prf. Cesar

Quintero (pero aún no se ha tratado este tema tan sensible en alta dirección del MPPPE).

- El no reconocimiento de Mérida como un *Estado Pluricultural* (Albarrán, 2011) con presencia Indígena y Afro, expresado públicamente en los distintos eventos académicos por los investigadores comprometidos con tan sensible causa. El mismo debe proceder con la inclusión oficial entre los estados con dicha Diversidad Cultural, por parte de la Dirección General de Educación Intercultural, el Parlamento Indígena de América y las demás instancias involucradas con el tema. Esto contribuiría a una mayor y efectiva participación en los eventos, reuniones para la toma de decisiones de manera directa y protagónica en todos los ámbitos, incluido el legal, lo cual también permitiría en las políticas revolucionarias que se tienen frente a las poblaciones originarias y afro que conforman nuestra patria.
- Es una coordinación que no cuenta con recursos propios en el POA general de la Zona Educativa, ni financiamientos de entes externos. Por las características particulares de la coordinación de estar siempre en Trabajo de Campo con las comunidades indígenas y afro, ubicadas en los municipios alejados e imbricados y para cumplir con tal función fundamental no se cuentan con la logística que podría obtenerse con la articulación efectiva inter-institucional.
- La Coordinación no cuenta actualmente con un equipo integrado por especialistas en el área, sensibilizados y comprometidos con la causa especial, sólo cuenta con la Coordinadora Rosa Osuna.
- Además también es necesaria la dotación de mobiliario de oficina y de equipos de computación, pues la misma cuenta sólo con una mesa, dos sillas y un archivador, y un equipo de computadora gestionado por la Administradora de la DGEI Lic. Gladys Serrano, en la coordinación de la Prf. Yanitza Lolaneyra Albarrán.

La elección de los municipios era azarosa, se hacía sin financiamiento interno ni externo, los formadores son el equipo de la coordinación; los docentes sólo podían compartir una vez al año con los caciques, chamanes indígenas, sabios y cultores afro, se abordó el 90 % de los Municipios, de todas las caracterizaciones culturales: indígena, afro, rural-campesino y metropolitano, el número de docentes formado alcanzaba a cientos pertenecientes a decenas de instituciones, por lo cual el seguimiento y acompañamiento pedagógico no podía llegar a todos y con la constante frecuencia. No se pretende con este análisis una evaluación de lo positivo o lo negativo en un tiempo específico, sólo se muestran los datos y las interpretaciones para la comprensión y no para la medición; pues se persigue la comprensión de los procesos que transcurren cuando un proyecto es puesto en práctica y de ese modo, puede ser considerada la sistematización como un primer tramo para el proceso de teorización sobre las experiencias (Pereira, 2013).

Después de vivir y compartir un tiempo necesario como integrante del equipo de interculturalidad estatal del sistema educativo, fue un **recorrido** integral emprendido desde mediados del 2008, 2009, 2010, hasta mediados del 2011, permitió tener un relevamiento etnográfico de la realidad que presentaba la interculturalidad en el estado Mérida, por lo cual, el proyecto sufrió modificaciones de su versión original afectando la magnitud del impacto en cuanto a instituciones educativas y entendí que debía estar centrado hacia el eje metropolitano, donde se concentra la población “criolla-mestiza”, pues los municipios con presencia indígena y afro tienen un trabajo de concienciación de su cultura propia y se organizan en Mesas Técnicas Pedagógicas de cada una de la culturas.

Se observó en los recorridos etnográficos en las escuelas bolivarianas, considerando la premisa del error que conlleva la generalización fue, que en la mayoría de dichas instituciones en el tiempo de observación participante, se evidenció: 1.- El desconocimiento por parte de los docentes de su pasado histórico más antiguo (presencia de megafauna en el territorio); 2.- la invisibilización de la población indígena, rural y afro merideña y 3.- el escaso estudio de la historia local y regional. Comprendiendo que existía un desconocimiento de las investigaciones emprendidas por los científicos de la universidad y la poca articulación con el

Ministerio del poder popular para la Educación, resaltando los grandes esfuerzos del Museo Arqueológico con Programas creados hacia las y los escolares.

Esta realidad como sabemos genera un alejamiento inconsciente o consciente, que ha favorecido el proceso de alienación histórico-cultural entre los docentes de primaria de Mérida, y que además transmiten a sus estudiantes. Es un contexto que nos allana y obligó a las modificaciones necesarias del proyecto original, hasta definirse como tránsito y puente entre la tríada educativa escuela-familia-comunidad con los investigadores del pasado-presente paleo-arqueológico e histórico, caciques indígenas, sabios y cultores afro.

El proyecto final a ser aplicado se inspira en el fin superior de sensibilizar y concienciar a nuestras sociedades, para comprender el diverso, complejo y dinámico presente; basado en otra mirada, con otra dimensión, y bajo otras premisas epistémicas, categorizado **Multidireccional**, es decir hacia todas las direcciones de las culturas presentes en el territorio merideño. Es un reconocimiento de la diversidad cultural que aun coexistente en su presente individual y colectivo, a fin de obtener que con el desarrollo de este proyecto de investigación como experiencia piloto, en el Sistema Educativo se genere un cambio de actitud hacia las culturas: indígena, afro y “criolla-mestiza”.

La intervención de este proyecto de aplicabilidad social, fue desde marzo 2012 hasta julio 2014 en una escuela de primaria de los municipios metropolitanos: Santos Marquina, Libertador y Campo Elías, con el objetivo de experimentar desde el respeto afectuoso, en la creación colectiva del saber y el comprender a la triada educativa, para ir más allá de un programa de formación, el planteamiento es invitarlos a sumergirse en la diversidad propia de los diferentes grupos humanos, lo pluricultural, multiétnico, y plurilingüe, el intercambio de experiencias culturales, saberes ancestrales, el respeto a los derechos de los pueblos y comunidades indígenas y afro/descendientes. Será un recorrer la senda de la descolonización del pensamiento y liberación de la conciencia.

## SEGUNDO EPISODIO

Lo escrito a continuación es el experimento de creación de una **etnografía múltiple y experimental**, son etnografías cruzadas, inacabadas, procesuales, procedentes de distintos espacios, tiempos y formas de textualización de lo etnografiado, presentado en un solo discurso y en la multiplicidad de voces. Inicia con la evocación lejana de un tiempo primero que marca el comienzo de todo, y vislumbra la travesía de un trabajo de campo consciente de la complejidad, profundidad y densidad de la realidad intercultural para el territorio merideño. Entendiendo lo limitante de la escritura, se recurre a otras narrativas como son lo dialógico e interpretativo, siempre desde lo ético, estético y poético, que coadyuven la etnografía evidenciada.

Tenía tanto miedo de escribir, afrontar esto tan sola, tal como es, emprender una textualización desde la auto-etnografía, eso hizo que me dedicase durante cuatro (4) meses a leer de todo lo que el tiempo y mi energía permitiera, para revisar lo producido y publicado de etnografía, específicamente, las más recientes propuestas de escritura para el abordaje del fundamental trabajo de campo que sustenta la disciplina antropológica; de educación intercultural en Venezuela e interculturalidad en América Latina y Europa en internet, además de los libros prestados y propios que reposan en mi biblioteca personal; necesitaba sentirme lo más acompañada posible para emprender el espacio en solitario de la escritura.

Quizás por mi formación de Licenciada en Letras, y la siempre contemplación hasta la adoración de la poesía y del cuento, es posible, entonces que lo escrito a continuación, o eso es lo esperado, refleje algún vestigio de lo literario; pues considero que el arte no está reñido con la ciencia, concibo la antropología como un espacio del conocimiento convergente de estos dos fundamentos, que han sosteniendo lo esencial del ser a lo largo de la historia.

Decidí darle un alto al leer tanto hasta la adicción y emplee otra táctica, es decir, alterné, ahora deseo encontrar en las lecturas que combino con la escritura, un algo afuera, en cada libro, en cada texto, en los PDF, en las páginas web,

entendiendo al fin que solo puedo presentar lo que está dentro de mí y debía salir al exterior, para generar el intercambio y la interrelación.

Al inicio eran y siempre serán, palabras mal escritas, pues me interesa expresar rápido mi sentir, el fluir de los recuerdos de los vividos y lo sentido en la experiencia etnográfica en mi diario vivir lo intercultural en Mérida; como forma de trabajo-laboral y método de investigación-etnográfica. Siento, salvando las distancias que me ocurría lo que a los impresionistas con la pintura, tenía que hacer pinceladas rápidas y sin cuidar la cantidad, los bordes, la forma, pues necesitaban capturar ese amanecer de nubes anaranjadas que solo dura entre 15 y 20 min, es poco tiempo para un cuadro, pero la intención creadora era tanta que marcó las vanguardias en el arte. Lo importante es que en la escritura digital se aceptan correcciones posteriores, en un pintura al óleo, sería un oprobio.

Entonces para el proceso de la escritura final que hoy se presenta deje que todo fluyera, volara por mi cabeza, las palabras atropellando mis manos sobre el teclado, no sabía a dónde iba llegar, aún tampoco lo sé, pero quería ir y continuó dirigiéndome a ese lugar desconocido y absolutamente atrayente por lo novedoso y misterioso, como es y son **los relatos auto-etnográficos de interculturalidad...**

El artilugio de escritura para presentar la experiencia formativa multidireccional aplicada en tres escuelas bolivarianas del Estado Mérida, durante los años 2012, 2013 y 2014, es el **relato**, una forma discursiva de transmitir el hecho de la interculturalidad en la educación; el mismo, se hace a través de las **narraciones** de lo acontecido, vivido y sentido, marcando cada acontecimiento que ocurre en el proceso por fechas, ciclos y episodios; es tan profuso lo experimentado en lo individual y colectivo, que la más intensa descripción densa hecha por un(a) connotado(a) etnógrafo(a) lograría en unas decenas de páginas transmitirlo todo; la realidad es inaprensible y esperemos que lo sea, para que nunca la arrogancia científica que siempre nos acecha pretenda atraparla y exponerla en un tubo de ensayo, laboratorio, investigación o ponencia. Por tanto, éste es meramente un intento, una propuesta de etnografía experimental e

inacabada, para la revisión y el debate académico, tan necesario en estas latitudes.

En octubre 2011 se presenta el proyecto del **Aula intercultural**, concebido como una experiencia piloto formativa multidireccional, formalmente ante la Dirección General de Educación Intercultural del MPPPE, en la persona del Prf. Enrique Ara, quien lo somete a estudio y en noviembre del mismo año, solicita a la Jefa de Zona en Mérida –Prf. Oda Nuñez- viabilizar dicho proyecto en el estado. Esto significó que el proyecto dejaba lo abstracto para iniciarse con la realidad que estipula la lógica y los trámites de lo oficial, etapa que se concretó en marzo 2012, cuatro meses pasaron hasta que la División Académica, ente encargado de la formación permanente oficializó a la División de Distritos Escolares, encargados de los municipios e instituciones, para que estos emitieran el oficio dirigido al directivo de las escuelas seleccionadas en los municipios Santos Marquina y Libertador<sup>16</sup>, un territorio ciudadano eminente auto-reconocido “criollo-mestizo”. Sin dicha misiva, la investigadora no pueda presentarse, entrar y desarrollar en las escuelas del eje metropolitano las fases de la investigación-acción-participante.

Cuando un(a) investigador(a) decide emprender una investigación-acción-participante<sup>17</sup>, tal como es el caso, es consciente que las “teorías no se validan de forma independiente para aplicarlas luego, sino a través de la práctica” (Eliot, 1993) misma, cotidiana y permanente en el sitio de estudio y con el ejercicio práctico de la aplicación, en un proceso al unisonó. Cualquier tipo de investigación es valiosa porque cumple con el objetivo de crear conocimiento, pero las investigaciones que deciden tener entre sus objetivos superiores la transformación

---

<sup>16</sup> El Municipio Campo Elías, por razones ajenas a nuestra voluntad se incorpora después, a través de un oficio emitido por la nueva Jefa de Zona Prf. Olga Escalona a inicios del año 2013.

<sup>17</sup> Se denomina **participante** (Hurtado, 2009), pues es una investigación que nace del fragor interno del MPPPE, específicamente de la Coordinación de Educación Intercultural, aunque nunca deje de ser una etnografía del Doctorado de Antropología, igualmente siempre fui un miembro del equipo del ente rector regional de la interculturalidad, dicha investigación se ha concebido desde adentro y para los que están dentro de la educación en Mérida.

de la realidad abordada, generando procesos de cambio aporta desde el activismo social al conocimiento académico; dicha investigación, está subordinada a ese objetivo transformador, propiciando un cambio en la sociedad, pues es la transformación de la realidad su concepción, en el cual, lo fundamental es la conciencia de las personas, si se alcanza, en el proceso transformador.

La investigación que salta de los límites de lo académico, para internarse a la realidad social y además se propone el planteamiento de la transformación de la misma en un aspecto a ser estudiado y cambiado, le corresponde lidiar con tiempos y lógicas que no depende solamente del investigador(a) y no están controladas por teorías, sino es mero devenir, con ritmos que podían ser considerados lentos, cargados de obstáculos, de inconsistencias administrativas e incoherencias procedimentales, pero son los proceso, los tiempos y deben respetarse.

Para marzo del 2012 se inició todo sin recursos económicos, pero debía cumplirse con lo propuesto oficialmente ante las instancias del MPPPE y lo exigido por lo institucional regional (Zona Educativa); me presenté el lunes 26 de dicho mes a la Escuela Básica Estado Apure, ubicada en la población de Tabay perteneciente al Municipio Santos Marquina, territorio reconocido como la puerta al Páramo, es decir, el umbral hacia la zona rural del Estado. Llegó muy temprano y se presenta el proyecto del Aula Intercultural a la coordinadora académica y al equipo de docentes de aula y especialistas, reunión que fue previamente autorizada por la Directora María Avendaño. Dicha reunión, se celebró en el salón de reuniones de la institución, mientras se exponían las fases y objetivos del proyecto, observaba los rostros de los asistentes y logre ver en ocasiones aburrimiento en algunos, poca atención en otros, distracción en el tema y más atención en el celular.

El comportamiento es normal en un auditorium que se le aborda por sorpresa, a pesar que las ordenes fueron emanadas del ente regional, rector de la educación y ejercida por una funcionaria del nivel mezo del mismo; ellos no habían decidido por iniciativa propia asistir a la exposición que presentaba la investigadora-funcionaria, sino, que fueron convocados por la directora, quien

cumplía con lo demandado oficialmente en una misiva oficial, ella cumplió con esa orden y la ejerció. Como es evidente la investigadora y el proyecto mismo irrumpen en la realidad que se desea abordar, pero en esta oportunidad tienen un objetivo superior, o una pretensión, transformarla.

El trabajo de campo se inició con la presentación del proyecto a la dirección y el personal docente a finales del mes de marzo. En las semanas subsiguientes y por espacio de tres meses desarrollamos un diagnóstico étnico, por medio del cual nos arroja la composición fenotípica, cultural, territorial de los alumnos y los docentes de la institución educativa. El resultado es que en su mayoría la composición étnica de niños, niñas entre 6 y 13 años, son pertenecientes al pueblo de Tabay o sus aldeas vecinas, muy pocos son hijos de extranjeros; en relación con los docentes y directivos es muy diverso su origen cultural, la caracterización es: una profesora extranjera, un profesor oriental afro/descendiente, una profesora de Trujillo, el resto de los docentes de aula son de la ciudad, del páramo y de la misma población.

Se continuó con las reuniones en las escuelas para la presentación del proyecto, la otra institución educativa es la EB Zumba, del Municipio Libertador capital del Estado; una escuela que fue seleccionada por estar ubicada en la zona donde se celebra una de las festividades religiosas más antiguas, como es la Virgen de Calendaría, muchos de sus vasallos estudian ahí, además su cuerpo directivo y docente está imbuido en dicha celebración, la misma según Clarac (1976,1985) se estructura con elementos del mundo indígena y afro.

En las semanas subsiguientes se realizó el relevamiento étnico-cultural, arrojando: Los y las escolares de la escuela estudian en una institución de paso, pues sus padres y por ende ellos, no viven en los predios de la misma, proceden de sitios alejados, correspondiente a otro municipio (Campo Elías) y otras parroquias (JJ. Osuna); esto se debe a su origen socio-económico, pues el mismo corresponde al estrato E, de bajo poder adquisitivo; sus mamás las principales acompañantes de las y los escolares trabajan en las urbanizaciones contiguas a la unidad educativa, como “trabajadoras del hogar”, solo un porcentaje cercano a la mitad de la población vive en La Parroquia, sector prominente de los vasallos de la

virgen. En relación a los docentes, cumplen con el mismo patrón de lugar geográfico de procedencia (otras Parroquias que conforman la ciudad).

El proyecto está concebido y diseñado en varias fases, el introductorio, seguidamente la experiencia formativa multidireccional, el auto-reconocimiento étnico, además contempla el acompañamiento y seguimiento holístico para los proyectos de aprendizaje P.A y los proyectos educativos integrales comunitarios P.E.I.C., emprendidos por las instituciones educativas seleccionadas; la sistematización de los proyectos que se inspiren en la interculturalidad se hará con al existencia a las exposiciones de los mismos; finaliza con la textualización de lo vivido en lo personal y experimentado en colectivo.

### **Primera Fase**

Una vez cumplido con el relevamiento étnico-cultural, en el mes de julio se inicia con la experiencia piloto multidireccional de intercambio de saberes y conocimiento: Taller de Interculturalidad eje transversal del sistema educativo, debería ser desde el nivel inicial hasta la universidad; para el mes de septiembre trabajamos con el Taller del Marco Legal Vigente de la Diversidad Cultural. Por estar muy cerca la fecha del 12 de octubre, los docentes tenían la inquietud que conversáramos en relación al acontecimiento que se conmemoraba. Se señaló, que el hecho fue una invasión, un acto violento pero real, ellos se conmovieron, continuamos hablando de las muertes, violación, maltrato y vejación a la que fue sometida la población indígena, habitantes originarios de estas tierras en la que vivimos, sugiriéndoles que conociendo su profunda vocación de maestros y las múltiples estrategias pedagógicas, podían trabajar este tema complejo con sus alumnos.

E.B. ZUMBA



E.B. ESTADO APURE



El prof. Luis Sánchez, se acercó a mí al final del taller, para expresarme que ese conversatorio le había cambiado sus paradigmas, por tal razón, él que estaba adaptando la letra de una canción para ese día (12 Octubre - Resistencia Indígena), la iba a cambiar, introduciendo eso que se había trabajado en aquella tarde lluviosa, en el salón de 5to grado. La Prf. Sorcelina Lugo, Coordinadora Académica de la escuela, me invitó a escribir unas palabras en conjunto, alusivas al tema de la resistencia, la Directora Prf. Avendaño me convocó a participar en el acto central. El texto no logró montarse porque la prf. Sorcelina estaba de duelo y tuvo que viajar al Estado Trujillo.

La concepción del proyecto es procesual, primero nos adentramos en el marco legal vigente y la exhortación que hace la ley rectora de la educación como es la LOE, para luego imbuirlos en un recorrido lineal y formal, desde el poblamiento americano, pasando por el mundo indígena y afro, llegando hasta el mundo campesino. Pero siempre bajo los principios de intercambio de saberes, la circularidad, la co-creación y la multidireccionalidad. Para alcanzar en las aulas la reflexión que es individual, pero se experimenta en lo colectivo de la sociedad que constituimos.

Deseo confesar que asistí por seis meses (marzo-septiembre 2012) hacer trabajo de campo en la Escuela Bolivariana Estado Apure, ubicada en Tabay, municipio Santos Marquina, y durante ese tiempo había padecido una *esquizofrenia* de roles, o confusión de mis responsabilidades reales; esto porque

asistía al unísono como representante del equipo de la Coordinación de Educación Intercultural, de la División Académica de Zona Educativa del MPPPE y como etnógrafa que desarrolla una investigación antropológica del Doctorado de Antropología de la Universidad de Los Andes.

**12 de octubre de 2012.** Llego el día esperado, en la mañana me preocupaba estar a la hora y con la ropa adecuada para tan importante acto, el mismo, había sido articulado con la Alcaldía y esperaba ser la escuela la oradora de orden; tenían en programación hacer una muestra artística alusiva a la fecha y un desfile por todo pueblo, los invitados especiales era la comunidad indígena Guazábara de la cultura Jamuén, ubicada en lagunillas, municipio Sucre.

Llegamos a las diez, hora de inicio del acto, se celebró en la plaza Bolívar del municipio Santos Marquina, todos nos ubicamos en círculo alrededor de la figura ecuestre del Libertador, en frente a la escultura estaban las autoridades: el Alcalde Otorora, la Directora María Avendaño de la Escuela Bolivariana Estado Apure, la Coordinación de Cultura de la Alcaldía; la Jefa Municipal, Prfa. Mayira Alonso; en la parte detrás de ellos la Prfa. Ana flores, representante de la División de Cultura de la Zona Educativa y mi persona como responsable del proyecto de investigación “El Aula Intercultural”. Continuaban conformando el círculo, los alumnos de la escuela Estado Apure y de las instituciones educativas asentadas en el municipio, los docentes de aula, la comunidad indígena Guazábara, la banda musical, la milicia y el pueblo en general (ver foto).



Foto de YLA

Se inició con el Himno de la Patria, al final de éste, los guazábaras emitieron sonidos de celebración. Seguidamente el prf. José Suarez lee las palabras alusivas a la conmemoración de la efemérides; la chamana Cristina Peña bendice la ofrenda de las guazábaras, una planta xerófila que crece en lugares áridos como la tierra de Lagunillas, presenta espinas grandes y fuertes, éstas son impuestas al primer y segundo cacique, como símbolo de jerarquía. La milicia da un paso al frente para tomar la ofrenda floral y posarla a los pies del libertador, de inmediato se disponen alrededor de la corona de flores para rendir tributo al padre de la patria, el alcalde, la directora, el primer cacique y la chamana.

Una vez cumplido con los actos oficiales, nos vamos de la plaza hacia el boulevard ubicado en el transversal superior de la plaza contiguo a la iglesia, se improvisó un escenario donde se ubicaba el coordinador de protocolo, la directora, el alcalde y una comitiva de docentes. Las representaciones se celebraron en la calle transversal a la plaza Bolívar. Se inicio con la obra teatral de los niños de 6to Grado: Que Cosa con el 12 de octubre, la representación era de unos piaches o sabios ancianos y los indígenas vestidos con guayuco y sus pies descalzos, a pesar de la alta temperatura de la carretera, estos últimos preguntaban qué era lo de la resistencia indígena y los sabios explicaban todo lo ocurrido aquel día hace más de quinientos años, como fue la invasión, lo que ellos resistieron y aún hoy resisten. La presentación se cierra con dos monólogos de otros niños que reflexionan la importancia para la sociedad del hecho histórico (ver foto).



Foto de YLA

Luego, la chamana Cristina Peña de Picón, nos habló de su cultura Guazábara, explicando sus creencias y costumbres, además de los bailes y el ritual que nos iban a ofrendar esa luminosa mañana. Iniciaron con la danza de la serpiente, un baile en el cual los integrantes: niños, adolescente y adultos, forman una línea al ubicarse uno detrás del otro y desplazarse en un recorrido serpentiforme, en representación a los movimientos de la serpiente, un animal sagrado para esa cultura, emitiendo sonidos ignotos de sus botutos. Seguidamente se hizo el ritual del fuego, ubicando en la mitad de la calle una vasija de barro contentiva de unas hojas de plantas, la cual, ofrecieron elevándola al cielo y marcando algunos puntos sagrados, quizás los puntos cardinales o la ubicación de elementos geográficos sagrados como piedras y la laguna Yohama. La encendieron y todos se congregaron alrededor de la llama de fuego, los asistentes también se fueron acercando, comenzó el alcalde, quien recibió el humo sagrado que expedía el fuego contenido en la vasija.



Foto de YLA

La llama se extinguió, y se continuó con la presentación de la canción inédita: Homenaje a la Resistencia Indígena, interpretada por su arreglista e interprete prf. Luis Sánchez, las personas asistentes la apreciaron y los indígenas Guazabaras también. Para concluir el acto conmemorativo el Sr. Alcalde, la Directora y mi persona nos ubicamos en el improvisado escenario, para hacer la entrega de reconocimientos, iniciando con la comunidad indígena Guazabara, luego a todas las personas que hicieron posible esta experiencia significativa.

El 6 de noviembre de 2012, volvió la etnógrafa hacer etnografía, con las herramientas etnográficas aprendidas en una década de formación, se hizo las entrevistas a los profesores Luis Sánchez, docente especialista de música; José Suarez, coordinador de Defensoría estudiantil; Prf. Omaira Peña, docente especialista de artes escénicas –danza y teatro-, Prf. Elda Avendaño, docente de aula; Prf. Oly Avendaño, docente enlace de los colectivos de formación docente para el municipio y la Sra. Thaid Yepez, responsable del mantenimiento; quienes participaron como protagonistas en la organización y conmemoración del día de la Resistencia Indígena.

Ese día asistí a la escuela para conversar con los principales protagonistas del Día de la Resistencia Indígena, encargados del evento del 12 de octubre de 2012. Resaltando que el trabajo etnográfico se hizo tomando nota en el cuaderno

del trabajo de campo y no con grabador. Lo que se refleja a continuación son los apuntes recogidos en palabras y frases de la emoción experimentada y que seguidamente se expone en la voz de sus protagonistas, con sus vivencias, experiencias y su sentir... Nos reunimos en la oficina de la Defensoría Escolar. Para compartir lo sentido por ellos, sus experiencias individuales y colectivas, con sus participaciones en esa conmemoración.

**Para el prf. Luis Sánchez:**

*lo importante que la escuela haya sido la anfitriona, es de envergadura, porque se logró llegar a los asistentes, relevante el contactar a los indígenas y que ellos participasen, pues no se habían presentado, era esta la primera vez, habían expectativas, era en vivo y no los habían visto. La expectativa y la emoción, parte del pasado...*

**Para el prf. José Suarez.**

*Fue distinto, una oportunidad, otro matiz, la escuela salió a la comunidad, salida y vuelta, los vieron todos. Intercambio con los consejos comunales, se hizo el paseo, el recorrido, impacto con la cultura, sus manifestaciones, en conjunto con la alcaldía, hubo esmero, galantería. Todos involucrados y todos relacionados. Muestra de lo que se hace en la escuela, cumplir las expectativas.*

En estos primeros diálogos se refleja como funcionó un principio indígena que es actuar mancomunadamente por un objetivo común.

**Prf. Luis Sánchez**

*Me solicitaron la letra de la canción, debía sacar una canción para ese día, yo no tengo esos dones de hacerlo rápidamente. Entonces busque folletos, construí las estrofas, creando una versión. Es el lenguaje musical y se cumplió con llegar. Esa canción es un arreglo más que una composición. Que quería transmitir, hacer conciencia a todos los pueblos en general, las concepciones de las investigaciones, del maltrato y la invasión. Romper con la cultura que estaba. Sus clases prf. Yanitza también me inspiraron, en esa clase suya tuve una nueva concepción de lo que fue la invasión, los indígenas y la resistencia. Hubo una*

visualización, gracias a dios. Se hicieron los detalles de los arreglos musicales y cumplí...

Asistieron los guazabaras, el Primer Cacique Carmona y la Chamana Cristina Peña y Segundo Cacique Víctor Picón.

### **El Prf. Suarez**

*El Orador de orden, el hablar en público, volqué toda mi experiencia. Las palabras las escribí consultando 2 o 3 textos. Revisó un libro de Arturo Uslar Pietri, acerca del descubrimiento, el autor se preguntaba ¿Qué vamos a celebrar?, no le prestaron atención desde la parte institucional. Lo indígena no era un rasgo oculto, en una ironía, éramos tan brutos, que no han podido dilucidar los misterios y los conocimientos.*

*Fue una inspiración por la escuela y por el cambio. Me satisface que se hizo con entrega. Una emoción al representar a la escuela. En ningún momento hubo, un no quiero. Una alegría el acompañamiento de la escuela. Nutrida la presencia de la población. Lo hicimos bien. Deseando que otra escuela lo haga mejor. El primero es el modelo, para ser superado. Procurar la realización de actividades significativas y con originalidad.*

*En bailadores sufrí expresiones de racismo, luego se adaptaron y cambió el sentir. El mundo indígena apoya a la medicina en el conocimiento. Es saber ¿Quiénes son? ¿De dónde vienen? ¿De dónde salieron? Los Guazabaras. Esto es para crecer y hablar con más intensidad.*

### **Prf. Luis Sánchez**

*Lamenta que en el acto musical el sonido que es columna vertebral haya estado malo. Si no se hubiera escuchado mejor la armonía y así apreciar la pieza. Quiero decir, satisfacción.*

*Yo no tenía conocimiento de esa comunidad, se trabajó bonito. Son cambios en el ambiente de trabajo, fue un trabajo en equipo. Sintió una gran satisfacción, como cuando se ganó, un cuarto lugar en el “Festival de Cantaclaro”.*

*Se experimentó el esmero en la escuela. Me gusto las personas que vinieron a compartir con los indígenas, se cristalizaron las expectativas, logrando la participación. Logramos hablar con ellos y compartir.*

**Prf. Suarez.**

*Ellos llegaron a la escuela dejaron sus cosas, se cambiaron. Estuvo bien la labor, para trascender.*

**Prf. Oly Avendaño**

*Me gusto mucho, yo ignoraba eso, no conocía su cultura. Me emocionó. Observando para aprender más. Ellos dieron la vuelta por la plaza.*

**Prfa. Omaira Peña**

*Especialista de danza y teatro, entro a trabajar en mayo de este año 2012 a la escuela, a punto por convertirse en bolivariana.*

*Tenía que escoger un grado para hacer las presentaciones de la escuela, seleccione los de quinto grado que ahora están en sexto. La primera presentación fue el baile de San Benito, el de Timotes. Se hizo dramatización y baile, hicimos el tejido de la estrella.*

*Para el 12 de octubre, trabajé con el mismo grupo, se integró la dramatización grupal de los piaches y los monólogos de las niñas presentadoras. Ensayamos en un espacio alternativo, el Centro Cultural de Tabay, antes de las elecciones, porque la escuela estaba ocupada por el ejército, nadie sabía que estábamos allá.*

*En la obra los niños que representaban los indígenas se preguntaban qué había pasado esa fecha y los piaches les echaban el cuento de los antepasados. (Terminan los parlamentos) Luego a un par de niñas se les había entregado unos monólogos de profunda reflexión, que recitaron de memoria y en perfecta entonación. Se unió todo y salió bien la integración. Fue una improvisación y salió con mucha naturalidad el teatro y los monólogos.*

*Confiamos en los niños, sus memorias, su dicción, los matices y la narración. La adaptación que se hizo fue un ensamblaje que se entendiera, porque hay gente cerrada a eso, pero eso ya no es así, así si fue que pasaron las cosas. El acto fue como echar el cuento de lo ocurrido.*

En la obra teatral se mostró otro principio indígena como fue: “echar el cuento”, así tienen acostumbrados los abuelos o nonos a sus hijos y sus nietos en las zonas altas y bajas de Mérida. Tal como ocurría en el pasado con el transmitir de la información a través de la tradición oral.

*Yo. ¿Qué sintió en la conmemoración prfa. Peña?*

**Prfa. Omaira Peña**

*El ver los indígenas ubicados a un lateral del escenario y del otro la representación de los niños, todo se entendía. Hacerlo y transmitir lo que había pasado. Estoy contenta, también con la actitud de los niños, pues ellos son difíciles de carácter y otros tímidos, esos problemas de casa. Pero es hermoso conocer los niños a través del teatro. Estaban felices, todos querían decir todo, participaban, memorizaron toda la obra, cuadrando sus parlamentos. Repartimos los papeles por numero el 1,2,3, así lo reconocíamos, ensayamos las entradas y las salidas, voz, proyección, dicción y movimientos. La obra se basó en un material bibliohemerográfico relacionado con el tema de la resistencia indígena... Ahora vamos a montar una obra de "la no violencia" para el 21 de noviembre.*

**Prfa. Elda Avendaño**

La prfa. Fue quien contacto a la comunidad indígena Guazábara y estuvo encargada de hacer las conversaciones con ellos, además de su traslado.

*Yo ya trabajaba con ellos desde el páramo, fuimos hasta allá, hicimos el contacto, asistimos: el prf. Jackson, prf. Mariela y una persona de mantenimiento. Fuimos varios días, en el primer día no contactamos a nadie, luego contactaron al primer cacique Carmona, había que verificar cuando ellos pueden, nosotros los visitábamos en la tarde. Ellos necesitaban sentir confianza con la logística, no son muy abiertos, estaban reacios, coordinamos quien los sube y el desayuno.*

*Hubo un intercambio de sus creencias, le pidió a una que se quitara los lentes "porque había que verse cara-cara". Son intuitivos, a ella –la de los lentes- le dijo cosas, nos hablaba y observaba, le siguió diciendo: tu alma... propónganse a lo que van a conseguir...*

Debió volver a su aula y luego se continuará con ella el trabajo etnográfico...

**Sra. Thaid Yopez**

Ella es del personal de mantenimiento quien fue acompañada por su pequeña hija que estudia en la escuela.

*Lo primero era buscar el sitio, donde está la etnia. Ubicamos al primer cacique, habló con nosotros y nos llevó a los guazábaras, ganar su confianza primero, luego los acuerdos logísticos. No estaban muy convencidos pues han pasado mucho trabajo, por la falta del compromiso en la logística*

**Yo.** ¿Qué sintió usted?

**Sra. Thaid Yepez**

*Me dio miedo, como hablan, tienen mucha experiencia. Él sintió mi temor. Nos llevó al museo, mostrándonos la serpiente, su cultura, es real, sorprende que existan. Comparo ellos lo natural, lo bonito, nosotros lo formal, lo químico. A mí me gusto.*

*Hablamos mucho con el cacique Carmona y con el segundo cacique, estaban contentos con el acto. Me asombró la existencia de las etnias. No me imagine que existieran, yo no estaba pendiente de esas culturas. Ahora los veo normal, sus propias culturas, es un intercambio de culturas, aprendamos de ellos, lo que uno siente es un aprendizaje más. Somos iguales es incorporarse a las culturas.*

**Yo.** ¿Te gusto esa experiencia?

**Sra. Thaid Yepez**

*Interesante tener su cultura, darla a conocer.*

*Nosotros fuimos tres veces:*

- 1.- fue fuerte, darnos a conocer y ganar su confianza*
- 2.- formalizar con ellos, que nos conocieran más y mejor*
- 3.- acordar el compromiso, cuantos, como y toda la logística.*

*Estaban inseguros y por eso no tomaban una decisión. A mí me dio interés conocer su cultura.*

*Lo que se presentó era real, no era solo por hacerlo, me parece que en el acto hubo más gente, curiosa de saber, pues se quedaron por el interés, el alcalde estaba conmovido y la escuela también estaba conmovida.*

*El acto de los niños, sorprendió a la etnia. Aprecian su cultura para representarlos, los niños estaban descalzos, el acto fue real, sentido, hablaron bien.*

*El prof. Yovany habló más con el cacique, porque era hombre. La prfa. Elda fue la de la idea. A mí me gusto participar, yo me arriesgue a lo que pasara, nos dimos esa aventura, de ir a ver. Se hizo más allá de la responsabilidad del trabajo...*

## **ETNOGRAFÍA 2: “Día de la Resistencia Indígena”**

El día lunes 12 de noviembre en horas de la tarde se asistió a la EB Estado Apure, para hacer trabajo etnográfico con los docentes de aula que habían asistido a la conmemoración del 12 de octubre de 2012 en la plaza Bolívar de

Tabay. Por el trabajo propio que se ejercen en las instituciones educativas bolivarianas, de dos a cuatro pm, son horas en las cuales los niños y niñas cumplen actividades con los docentes especialistas, por tanto, los docentes de aula no están con alumnos y podemos entablar un diálogo.

Entrevistamos primero a la prfa. Marcela Valderrama docente de 1er. Grado “A” de origen chileno. Le explico cual es el trabajo que se ha estado realizando en relación a la conmemoración de la Resistencia Indígena, primero se ha entrevistado a los profesores que fueron protagonistas del acto. Esto fue una experiencia muy hermosa e importante para el proyecto, y se quiere saber que sintieron los docentes de aula que asistieron. Informando que al día siguiente se trabajará con los alumnos de 5to y 6to grado que participaron en la obra teatral.

Nos interesa saber la experiencia, lo que se sintió, las sensaciones, pues lo técnico se refleja en un Informe se señala lo hecho y como se logró; pero al proyecto le importa saber que hay en la emocionalidad de los docentes participantes. Se solicita el respectivo permiso para grabar y éste es parte del acto dialógico vivido aquella tarde en el salón de primero “A”.

**Prf. M. V.**

*Primero cuando se habló de la Resistencia Indígena ese era un tema que yo hace muchos años estaba manejando. Porque en mi casa por la formación que yo recibí, además mis padres son de izquierda. Desde muy pequeña yo siempre supe la verdad, lo que paso en esa época. Lo que también me marco mucho en el concepto fue la película “1.492” con Gerard de Pardiu, entonces para mí no era una novedad que era una resistencia realmente, pero lo que si me llamo muchísimo la atención, me encanto y me hizo poner los pelos de punta, con esa emoción que te dan ganas de llorar, fue cuando vi llegar a los indígenas de Lagunillas, porque verlos con sus atuendos autóctonos, con el ... la cabeza del toro, con los cachos, todas las conchas, eh ... Los sonidos que emitían con sus instrumentos. Todo eso de alguna manera me rememoro el hecho de que mis ancestros también son indígenas pero de allá de Chile y me hizo recordar muchas historias que mi mama, mi papa y mis abuelos me echaban de los indígenas. La importancia de ese lazo que los indígenas siempre han tenido con la naturaleza, entonces yo me sentí como... como si estuviera retornando al hogar*

**Yo ...** hay que bello...

**Prf. M. V.**

*y me encantó, el baile, ... de verdad que yo sentí un respeto cuando ellos estaban en la plaza, con sus palabras, yo no entendí nada, pero cuando ellos estaban diciendo y a mí me pareció algo así tan solemne, tan serio lo que estaban diciendo, yo realmente no supe lo que dijeron, pero la energía como lo dijeron me llegó, primero me encanto que hayan venido y que tu hayas sugerido que los buscaran, sino yo ni me entero que esa gente está ahí y qué bonito que los niños tuvieron la experiencia y de también enterarse que en Lagunillas hay una tribu indígena y que ellos conservan sus tradiciones. Lo más lindo de todo es que es un reencuentro con el yo interior, con el ser, con el universo, con el cosmos. Verdad que sí?*

**Yo.** Si... sí...

**Prf. M. V.**

*Verdad para mí fue muy significativa, me gusto mucho... mucho.*

**Yo.** ¿Los niños y los padres que asistieron le comentaron algo?

**Prf. M. V.**

*No la verdad no me comentaron nada, eso fue un viernes y el lunes tampoco preguntamos. No se me ocurrió preguntar ... lo que si... si, que a la semana siguiente hicimos un trabajo ... como para reforzar ... el significado de los indígenas, que no son indios, tu sabes todo eso que tu trabajaste con nosotros en el taller y le recalque eso mucho a los niños, que nosotros hemos perdido el contacto con la naturaleza, cosa que los indígenas lo tenían totalmente claro ... Ellos realmente sabían quiénes eran y qué relación tenían con el universo. En cambio nosotros no, nosotros estamos perdidos en esta era, en esta época, no sabemos ni quiénes somos, ni para donde vamos ... y me encanto del trompo de los alimentos leí que se diseñó para recuperar la forma autóctona de alimentarnos, porque lo que cada tierra, cada pueblo de acuerdo a su condición geográfica a su clima, a sus necesidades fisiológicas tiene ciertos y determinados alimentos en su tierra ... todas esas cosas les vengo hablando a los niños, para que ellos entiendan que las culturas indígenas son muy importantes ... los indígenas nos pueden dar muchísimos, si tuviéramos mas intercambio de su cultura, de sus tradiciones, sus mitos, sus creencias. Saber de dónde nace un mito, una leyenda, por qué ellos creen tanto en eso... Nosotros no creemos en nada...*

**Yo.**

*Esta falta de sacralidad que nos falta, es porque andamos desconectados del universo, del entorno y de nosotros mismos, no hay rituales de cohesión social. Tu compartiste con los indígenas?*

**Prf. M. V.**

*No, había un comité de logística, siempre estuve observando, ellos hicieron un desfile desde la escuela, bajaron por la calle y se metieron por el centro de la plaza, le hicieron los honores a Simón Bolívar, hicieron un ritual de la guazábara, de ahí hicieron sonidos con la conchas y los tambores.*

La profesora acompañante se acerca y le preguntamos, si asistió el 12 de octubre a la plaza, informa que no, pero indica que sus hijos participaron en la obra teatral, que estudian 6to grado "A" y se llaman Bélgica y Alexander Sulbarán, le informo que al día siguiente los voy a entrevistar a ellos y los compañeros estudiantes que participaron. Nos despedimos para continuar con el trabajo etnográfico.

Lo significativo de ese vivir, fue lo sentido, ese día experimenté que algo había cambiado en aquel lugar para siempre, era solo el inicio, se había alcanzado a través de la sensibilización, por medio del intercambio de saberes en relación a la diversidad cultural y la interculturalidad, concienciar a los docentes del hecho histórico ocurrido el "12 de Octubre de 1492", romper con el paradigma del descubrimiento y el encuentro de dos mundos, para que ésta fecha, fuera sentida más allá de una efeméride, experimentando que es un momento histórico que nos conforma como individuos y colectivo.

En el mes de julio de ese año 2012, se introdujo el proyecto ante FUNDAYACUCHO, organismo para la fecha perteneciente al denominado antes de la fusión Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, La Tecnología y la Innovación (MPPCTI), en el Programa de Apoyo a las Comunidades de la Oficina Atención al Becario, específicamente en el renglón de "Comunidades Indígenas y Afrodescendientes", el mismo fue aprobado en diciembre de ese mismo año, con

un monto de 50.000 Bs. para cubrir los gastos generados por pagos de honorarios a los facilitadores y material de apoyo para los participantes.

Gracias a los recursos económicos recibidos en el mes de febrero 2013 por MPPPCTI, se continúa la **segunda fase** de Sensibilización y Concienciación, con la participación de las y los investigadores de antropología, cultores afro y autoridades indígenas. El cronograma se diseñó para que el orden de las presentaciones fuera lineal, iniciando con el pasado Paleoarqueológico impartido por el Arq. Antonio Niño, investigador del sitio arqueológico Llano del Anís, con presencia de megafauna, ubicado en el municipio Sucre del Estado Mérida. El mundo Indígena lo facilita la Dra. Jacqueline Clarac de Briceño, antropóloga e investigadora de la cultura en los Andes venezolanos. Con estas dos ponencias damos el sustento teórico de contextualización y la comprensión histórico-antropológica de lo acontecido en estas tierras hoy llamadas merideñas.

Seguidamente está la participación de los representantes indígenas, con sus historias de vidas y cosmovisión de la cultura a la que pertenecen. El Cacique Ramón Araujo, Cultura Timote de la Mancomunidad el Paramito, ubicada en Timotes, Municipio Miranda, quien expuso la caracterización de los rasgos culturales y sociales de su comunidad indígena. Participó la Doncella Guazábara Zoraida Bastidas, ella con su pedagogía nos mostró las diversas comunidades indígenas que conforman a la cultura Xamú, ubicada en Lagunillas Municipio Sucre, su organización social, ritos y lugares sagrados.

En la consideración que la educación intercultural es hacia todas las culturas, se invita al Prf y Cultor Afro Eward Ysea, para tratar los temas sensibles del proceso de la esclavitud en Venezuela, los esclavizados, el cimarronaje y los aportes de los afro/descendientes a la construcción de la sociedad Venezuela. Al Cultor afro/descendiente Segundo Estrada, quien desde su historia de vida como habitante de Palmarito, comunidad Afro ubicada en el Municipio Tulio Febres Cordero, con la música y el baile, expone su cultura y cosmovisión.

Luego se retoma las presentaciones de los investigadores de antropología y etnología con las exposiciones de la Dra. Yanet Segovia, quien presenta la cultura Wayuu, cultura migratoria desde la Alta Guajira hasta nuestro Estado y otras

regiones. MSC. Irama Sodja Vela, tratando el tema de Etnobotánica, específicamente el tema de las plantas sagradas y curativas en los páramos andinos. MSC. Liliana Abbate Gallo, explicándonos la lógica campesina y la construcción del estado-nación.

La tercera y última fase de la experiencia multidireccional está el Taller de Auto-reconocimiento Étnico con el Prf. Eward Ysea y la investigadora, es el espacio de reflexión, el concienciar después del proceso de sensibilizar a los intervenidos con la formación de los investigadores y los representantes de las culturas presentes en Mérida; imbuirlos e imbuirnos en lo multiétnico, pluricultural y plurilingüístico. El cierre es un acto central de representaciones artísticas y gastronómicas, con participación de los docentes y directivos de las tres instituciones educativas seleccionadas para el proyecto.

#### **Perfil De Los Facilitadores:**

Antonio Niño es un hombre tachirenses, historiador de la Universidad de Los Andes, formado como arqueólogo por el padre de la arqueología en Venezuela José María Cruxent, trabajó en arqueología de rescate en CORPOZULIA, es investigador del Laboratorio del Museo Arqueológico de la ULA y actualmente se desempeña como el arqueólogo residente del sitio arqueológico de Llano del Anís, Municipio Sucre – Mérida, con presencia de megafauna, específicamente goonsoterio.

Jacqueline Clarac de Briceño nacida en la Isla de Martinica, llega a tierras venezolanas siendo niña con toda su familia, para formarse como antropóloga en la Universidad Central de Venezuela, continúa su formación en la Escuela de Altos Estudios Parisinos como Etnóloga, fue discípula de Levi-Strauss, Jean Baudrillard y Edgard Morin. De regreso a Venezuela trabaja como profesora de la Escuela de Antropología de la UCV; luego se traslada a la ciudad de Mérida como docente de la Escuela de Historia ULA. Continúa con sus investigaciones antropológicas y ahora se concentra en la cultura andina, su mundo indígena, afro/descendiente y

campesino. Es Directora del Museo Arqueológico y Coordinadora de los Postgrados, Maestría en Etnología y Doctorado de Antropología.

Cacique Ramón Araujo es un señor de poco más de 50 años, nació en la Mancomunidad Indígena El Paramito Alto, fue elegido en conceso por todos los integrantes de su comunidad para cumplir dicha función hasta el momento de su muerte; al verlo trasmite serenidad y sabiduría. Cumple además las funciones de curandero, a través de la imposición de manos; dirige como corresponde toda la actividad socio-económica y mágico-mítica de la comunidad.

Doncella Zoraida Bastidas es una joven egresada de educación integral, quien cumplió de Doncella desde los 15 hasta cerca de los 20 años, su responsabilidad era transmitir a los niños y niñas de su comunidad Guazábara su cultura, ritos, la enseñanza de la realización de artesanías. La doncella es una especie de princesa, su ritual se hace en la Laguna, debe ser virgen y su función es protectora de la comunidad.

Prf. Eward Ysea músico y docente nacido en el estado Aragua, actualmente vive en Bobures, municipio Sucre de la región Sur del Lago del Estado Zulia. Es el representante de la Oficina de Comunidades Afro/descendientes del MPPPC, entre sus funciones están los talleres para la formación de las comunidades afro de su historia y aportes culturales, igualmente los aplica a los llamados “criollos-mestizos” de los estados Zulia, Trujillo y Mérida. Actualmente cumple funciones en Caracas como miembro del recién creado (julio-2014) Instituto Contra la Discriminación Racial (INCODIR), adscrito al Ministerio de Relaciones de Interior, Justicia y Paz (MPPPRIJP).

Cultor Segundo Estrada habitante de Palmarito del Municipio Tulio Febres Cordero del Estado Mérida, es el coordinador de los Imbangles niños y niñas de la comunidad, danzante, representante de la cultura afro del Sur del Lago, ponente de los ministerios de Cultura y Turismo a nivel nacional e internacional.

Dra. Yanet Segovia nacida en Trujillo con ascendencia Wayuu, estudió Historia en la Universidad de Los Andes (ULA), hizo estudios de postgrado en la Universidad Complutense de Madrid, discípula del Antropólogo Manuel Gutiérrez Esteves, estudioso de las culturas amerindias. Su tesis doctoral es “El crimen en la cultura Wayuu”; coordinadora del Grupo de Investigación de Manifestaciones y Expresiones de Violencia en América Latina y el Caribe, VALEC. Actualmente desarrolla el proyecto de investigación intitulado: “Escuela Convivencial Para La Paz” en un sector popular de la ciudad de Mérida.

MSC. Irama Sodja nació en Mérida de ascendencia eslovaca, Botánica de la ULA, estudió la Maestría en Etnología en la misma universidad, curso escolaridad del Doctorado de Antropología en el IVIC y continuó sus estudios en el Doctorado de Antropología de la ULA, se especializó en la Etnobotánica, para comprender desde la cultura los significados y usos de las plantas en los páramos de los Pueblos del Sur y los de la zona norte del estado Mérida; etnógrafa de la descripción densa y la fenomenología.

MSC. Liliana Abbate nació en Nirgua Estado Yaracuy de ascendencia italiana, vivió en Mérida desde la adolescencia, estudió historia y educación, Maestría en Etnología, especialista en los estudios de las manifestaciones rupestres y la etnosiquiatría. Presidenta de la Sociedad para el Estudio de las Manifestaciones Rupestres en Venezuela (SEMARVE).

MSC. Yanitza Iolaneyra Albarrán nació en Mérida, vivió la niñez y adolescencia en el Páramo, estudió Licenciatura en Letras, Maestría en Etnología y Tesista del Doctorado de Antropología; creó en la investigación con aplicabilidad social y una etnografía comprometida con la realidad estudiada.

## CARACTERIZACIÓN DE LAS ESCUELAS

### E.B. EDO APURE

Ubicada en el casco central de la Población de Tabay, municipio Santos Marquina del Estado Bolivariano de Mérida. Se caracteriza por una población rural, conformada por lugareños, migraciones de otras partes del estado, del país y del extranjero, en especial del Cono Sur de América y algunos otros de Europa.

Tuvo su origen como institución educativa en el año 1940, con el nombre de “Concentración Tabay” con los numerales 475 y 518, años más tarde pasó a ser escuela graduada con el nombre de Escuela Federal “Estado Apure” en homenaje a la celebración del Día de las Américas, según resolución 495 del 15 de mayo de 1944, durante el gobierno del Doctor Isaías Medina Angarita; funcionó en sus inicios en varias casas en arrendamiento: Casa de Don Leonidas Moreno al finalizar calle Benito Marín, luego en casa del Señor Manuel Maldonado, entrada de Tabay calle Sucre, más tarde funcionó actualmente Mercado artesanal, posteriormente al lado de la Alcaldía donde hoy funciona el Centro Comercial Corporación Galería Ada, C.A., pasó a la Avenida Bolívar en casa del señor Alexis León, hoy Fogón de la Cachapa. La actual sede se construyó en los años 1966 – 1967, por el Ministerio de Obras Públicas (MOP). Durante el gobierno del presidente Raúl Leoni, entró en funcionamiento a partir del mes de marzo de 1968 bajo la dirección de la profesora Ana Romelia Vela, quién se mantuvo como directora por 50 años. Nacieron en esta institución el Preescolar Estado Apure y Liceo creación Tabay hoy con el nombre de Liceo Bolivariano Dr. Miguel Otero Silva.

### SITUACIÓN ORGANIZACIONAL:

La Escuela Bolivariana “Estado Apure” está ubicada entre calles Piñango y Colon Tabay Estado Mérida, cuenta con treinta y un docente (31) organizados de la siguiente manera:

01 Directora (En proceso de jubilación); 01 Enlace Institucional; 01 Coordinadora de PAE y Salud; 01 Docente Defensor Educativo; 01 Especialista en Educación

Musical (Reposo IPASME); 01 Docente de Todas las Manos a la Siembra; 01 Docente en Danza; 02 Docente en Educación para el Trabajo; 02 Docentes de Aula Integrada; 02 Docentes de Educación Física, Actividad física y Deporte. 01 Docente de Artes Plásticas.

#### E.B. ZUMBA:

Ubicada en el sector de Zumba, parroquia Juan Rodríguez Suarez, municipio Libertador del Estado Bolivariano de Mérida. La zona se caracteriza por una población tipo E, al lateral izquierdo de la Urbanización La Mara, correspondiente a la clase B y C. “La Escuela Básica Concentrada Zumba, antigua Escuela Municipal N° 19, fue fundada en el año 1955. Recibe este nombre por cuanto fue creada por el Consejo Municipal del Distrito Libertador, para ese entonces, Alcaldía del Distrito Libertador del Estado Mérida, y el N° 19, debido a la secuencia numérica que le correspondió en la creación de escuelas por dicha Institución. Se destaca, que debido al poco espacio físico de la institución y al tamaño de las aulas de clases, la Coordinadora de Escuelas Bolivariana para el año 2001, la Lcda. Teresa Carrero, junto con los miembros de la comunidad educativa, acordó que la matrícula por aula sería de veinte (20) niños y niñas y a partir del año 2004, la escuela es adscrita al Núcleo Escolar Rural 427. Actualmente la Escuela cuenta con una (01) Directora (e); una (01) Coordinadora (e) de Formación Docente, un (01) Coordinador de PAE, un (01) Coordinador de Salud; un (01) Coordinador de Proyectos Articulados; diez (10) docentes de aula; cinco (05) especialistas (educación física, huerto escolar, música, danza y artes plásticas); un (01) tutor CBIT; una (01) secretaria; seis (06) aseadores; dos (02) porteros;; tres (03) vigilantes; dos (02) ayudantes de cocina del INN; dos (02) madres colaboradoras y noventa (90) Representantes. La Escuela trabaja en horario comprendido de 08:00 am. a 04:00 pm. La escuela cuenta con el Programa de alimentación escolar con desayuno, almuerzo y merienda para los ciento diez (110) niños, niñas y adolescentes que hacen vida en el plantel. La Escuela Bolivariana Zumba está registrada en el SENIAT con el N° de Registro de

Información Fiscal, RIF-J-07023410-5 y en el Ministerio del Poder Popular para la Educación bajo el Código 006590194”<sup>18</sup>.

#### UNIDAD EDUCATIVA BOLIVARIANA “POZO HONDO”

La U.E.Bolivariana Pozo Hondo, ubicada en la comunidad de Pozo, calle industria vía principal S/Nº, pertenece a la parroquia Ignacio Fernández Peña, municipio Campo Elías, Ejido estado Mérida situada al margen izquierdo de la avenida centenario a cinco minutos de Ejido, reviste una característica muy importante por su asiento territorial, ya que no solo asisten niños de la localidad sino que le ofrece sus servicios a los niños de otras comunidades adyacentes.

Fundada en 1929 en lo que para la época era la Hacienda de Pozo Hondo y funcionaba en calidad de préstamo en la casa de la familia Flores, propiedad del Sr. Pancho Flores, allí doña Celina de Prato primera docente empezó a impartir educación. En 1992, la gobernación del estado Mérida construye la planta física de la Escuela Básica Pozo Hondo, adscrita al NER 021 con una aula para cada grado desde preescolar hasta sexto grado. En el mes de julio de 1999, la escuela fue seleccionada para ser incluida en el Proyecto Educativo Nacional de Escuelas Bolivarianas, pasando a funcionar en un solo turno con un horario de 8am a 4pm. El 25 de noviembre del 2009 Se le asigna código de dependencia por la U.E.B. Pozo Hondo bajo el N. 006590200, dejando de pertenecer al NER 021, con el código de plantel OD11671406.

#### 1.2- Datos De La Comunidad Entorno Del Plantel.

La comunidad de Pozo Hondo desde el punto de vista político – territorial pertenece a la Parroquia Ignacio Fernández Peña, Municipio Campo Elías del Estado Mérida. Su origen cubre siglos de transformaciones, lo hoy conocido como comunidad de Pozo Hondo eran antiguos terrenos ejidales de Mérida, que comenzaron a ser repartidos en el mismo momento de la colonización; en los siglos XVI y XVII cuando pertenecía a la Estancia de Ejido, como se conocía para

<sup>18</sup> Tomado de: <http://esc-bol-zumba.blogspot.com/2013/06/resenahistorica-y-evolucion-de-la.html?m=1>

entonces, y en las últimas décadas de ese siglo pasaron a ser la Hacienda de Ejido. Estas tierras fueron heredadas por familias que las fueron traspasando de generación en generación para el siglo XVIII ya se había convertido en Unidad de Producción con el nombre de Pozo Hondo; el fraccionamiento de la Hacienda de Pozo Hondo trajo consigo el establecimiento de varias unidades de producción en el área de la Hacienda original, las cuales adquirieron sus propios nombres tal como San Javier, la Hoyada entre otros.

En este sentido la profesora Ana Cleotilde Flores, expreso que la Comunidad de Pozo Hondo es una de las más antiguas, data del Siglo XVII y servía de camino a las personas que venían de los Pueblos del Sur, con sus bodegas y posadas donde llegaban estos pobladores a pasar las noches.

La religiosidad popular tiene su asiento en Pozo Hondo por su forma comunitaria, pues todos viven como en familia cuando llega la Navidad o se celebran las fiestas patronales de la Virgen de Lourdes. Las hallacas, la leche burra, el bizcochuelo o el merengón se entrecruzan en las calles para compartir unos con otros los platos típicos. Hay familias que hacen quinientas hallacas en Navidad y otras tantas en año nuevo para convidar a los vecinos. Pero es sobre todo la fiesta de Nuestra Señora de Lourdes la que concentra toda la comunidad en sus festejos. Los niños preparan los arcos de frutas y flores por donde pasara la virgen en procesión los otros se comprometen en la novena del rosario cantando con pólvora y música como se viene haciendo desde hace ochenta años, todos colaboran en el Ornato de la población para recibir a los visitantes. Como es paso obligado de los pueblos del Sur, en sus calles empedradas traquetean los casquillos de los arreos de mulas, las grandes casonas con sus trapiches se convierten en posadas de amos y arrieros los bautizos y matrimonios son cita obligada de músicos y serénateros.

Para el año 2011 en el mes de Octubre se celebro el I aniversario de la Parroquia Eclesiástica Nuestra Señora de Lourdes, realizando diversas actividades, contando con la participación de 12 comunidades que conforman las parroquias: Las mesitas, San Onofre, El Piñal, La Vega de las Gonzales, Villa Libertad, Acequias, San Antonio, San Pedro, La Reinoza, Escuque, Mucusari,

Terrazas del Ítalo. El 30 de enero de 2012 la Parroquia Ignacio Fernández Peña, cumple 30 años de fundación como Parroquia Civil.

#### MATRICULA INICIAL 2014-2015:

Preescolar: 47

Primaria: 146

#### PERSONAL DE LA INSTITUCIÓN

Docentes 24, Directora, Coordinadora Pedagógica, Coordinadora PAE-SALUD, docentes de aula y especialistas: danza, teatro, huerto, patrulla escolar, aula integrada, educación física, manualidades, inglés y recursos para el aprendizaje; Obreros: 10; 01 Administrativo.

#### Aspectos Redes Institucionales

- En cuanto a las redes institucionales las relaciones y apoyo entre Organismos Gubernamentales y privados, contamos con la participación de consejo comunal, comunidad en general en las diferentes decisiones y acciones que se llevan a cabo.
- Participación Redes de salud, con el ambulatorio urbano III-Ejido, INPRADEM,
- Inclusión en los proyectos de infraestructura.
- Los proyectos de infraestructura están sujetos a los presupuestos de diferentes organismos lo que implica espera en la ejecución en cuanto inicio y culminación de las obras.
- Labor Social y Comunitaria (Liceos Bolivarianos, Colegios Privados)
- Apoyo a la misión sucre con las vinculaciones en los diferentes grados y especialidades.
- Proyectos de Interculturalidad, Buen Trato, INAMUJER entre otros.
- Pasantías de diferentes estudiantes de universidades (UPEL – IUNE - ULA)

## Segunda Fase

La programación que se aplicó para el proyecto, la he denominado de filigrana, pues debía hacerse una fina coordinación entre las agendas de los facilitadores, las escuelas y la mía misma, se hacían reuniones previas con todos por separado hasta que se planificaba cada taller, la misma debía cumplirse, porque una re-programación se tornarían engorrosa. Debía organizarse el soporte técnico necesario para cada una de las jornadas (laptop, video beem y televisor). Todos los talleres se celebraban a las dos de la tarde (2pm), porque no se puede suspender clases, por orden ministerial, pero los docentes de aula tienen por ley derecho a 4 horas mensuales de formación permanente, y bajo este artículo nos basamos para concretar la experiencia piloto multidireccional e intercultural.

El(a) facilitador(a) impartía su taller en una escuela cada semana, el tema era el mismo, pero la experiencia era distinta, por varios factores: el grupo de participantes, él o la ponente misma y el día también era diferente; cada exposición era una presentación original, pues es irrepetible la experiencia vivida o sentida en un tiempo y espacio particular; aunque los datos expresados siempre fueron iguales, cada auditorium marcaba una impronta distinta. La experiencia piloto aplicada, quedó parcialmente registrada en el grabador de audio digital, en varios cuadernos de campo y en la cámara fotográfica.

Pasado Paleo-arqueológico: dictado por el Arqueólogo Antonio Niño, la escuela que inicia esta jornada es la EB. Edo. Apure, comienzo con la presentación del facilitador, de inmediato se dispone el televisor porque la metodología es un Video-Foro, el prf. Niño nos explica que consta de tres videos cada uno de 25 minutos, pregunta seguidamente si prefieren que la sesión de preguntas y respuestas se realizan en el intermedio de cada video o al final de la muestra de todos, se decidió que al final.

Utilizar como herramienta el video es atractivo, ya que, la imagen ha cobrado una fuerza extraordinaria y los documentales estaban diseñados de una forma pedagógica que marcaban desde el inicio de nuestra especie en África, luego nos lleva a los viajes emprendidos por el Homo Sapiens, hasta el

Poblamiento Americano. Finaliza el primero y nos adentramos al modo de vida de los primeros habitantes del territorio que hoy conocemos como Venezuela, descubrimos a partir de los sitios arqueológicos su organización social, modos de producción, su sistema mágico-religioso. El tercer y último video ya nos ubica en el territorio hoy llamado Mérida, a partir de los tiempos más antiguos hasta el esplendor de la agricultura, arquitectura, entierros funerarios; todo estaba narrado por el Arqueólogo Luis Molina de la UCV, la producción de los documentales la hizo el Banco de Venezuela.



Foto de YLA

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

Los docentes estuvieron atentos a los videos, algunos profesores tomaron notas, como la prf. Sorcelina Lugo; en la sesión de intercambio con el facilitador, hacen preguntas precisas relacionadas con lo presentado en los videos; al llegarse la hora de salida (4pm) los mayores se inquietaban más por retirarse a sus casas, pero los más jóvenes estaban cautivados aún por el tema.

Pasado Paleo-arqueológico: por el Arqueólogo Antonio Niño, en la escuela EB. Zumba, están atentos en un ambiente fresco por el aire acondicionado del CBIT; asisten parte de los niños, las señoras del Programa de Alimentación Escolar (PAE) y los obreros. Un participante se quedó dormido, otros juegan y escriben por el celular, algunos hablan en baja voz entre ellos y otros si están atentos a la proyección del video. Reflexionó: pareciera que siempre tienen que estar regidos por la autoridad y el miedo, el emerger de la voluntad cuesta, por lo que he entendido: el proceso de concienciación es lento, si se alcanza. Se inicia en la

niñez, se procesa en la juventud y se consolida en la adultez. Cuántos de ellos están aquí conscientes, es decir en plenitud presentes, al cien por ciento en este instante, no lo podré saber ahora, pero durante el proceso sí, quizás en la fase de acompañamiento o de análisis de datos, me acercaré a esa compleja realidad hoy incierta.

Foto de YLA



Para marzo 2013 se inició el abordaje en la UEB. Pozo Hondo, institución ubicada en el Municipio Campo Elías, pero con esta escuela se viene trabajando la interculturalidad desde el año 2009. Para el presente proyecto, se inició la experiencia formativa con el Taller “El Marco Legal Vigente de la Diversidad Cultural en Venezuela”, correspondió dar el mismo, en fecha difícil, la semana del velorio del Presidente Hugo Chávez, pero se logró mitigar la emotividad abordando el preámbulo y el articulado consagrado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), en la cual, se dibuja la sociedad que somos: *multiétnica y pluricultural*, Artículo 100: el respeto por la *interculturalidad y diversidad cultural*, se señaló: el Capítulo VII de los *Pueblos y Comunidades Indígenas*; recalcando que bajo los mecanismos de la enmienda o reforma, debían incluirse los aportes de los Afro a la conformación socio-cultural y económica de la sociedad venezolana.

Seguidamente se trabajó con los aportes jurídicos que protegen a los Pueblos y Comunidades Indígenas, los avances concretos de la inclusión étnico-social y diversidad social. Se le informó que todo se le iba entregar en digital en

una carpeta intitulada: Marco Legal, que podían tenerlo en sus *pendriver* y además se iba a dejar grabado en las computadoras del Centro Bolivariano de Tecnología e Informática (CBIT), lugar donde se celebró dicho taller.

#### Fotos de YLA



La experiencia fue hermosa porque a pesar de hablar de lo legal, que es un tema álgido y poco convencional en los espacios no jurídicos; el clima estuvo fluido entre los participantes y la facilitadora. Como cierre del taller, se trabajó una de las últimas leyes que fue promulgada en diciembre del 2011, la Ley Orgánica Contra la Discriminación Racial, que es un avance hacia el respeto de la diversidad cultural, fenotípica, sexual, religiosa, lingüística, que debe evitar las sutiles formas actuales de racismo y exclusión.

Mundo Indígena en Mérida: la doctora Jacqueline Clarac de Briceño llegó muy temprano, nos esperaba sentada en el salón, todo estaba coordinado en la institución, en la misma trabajan dos discípulos, quienes estaban felices que ella estuviera entre ellos, porque fueron sus alumnos en la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Educación, la bienvenida es por parte del Prf. José Suarez de la EB. Edo. Apure, con unas palabras emotivas que la Dra. agradece; luego la prf. Sorceline, me invita a dar unas palabras, damos nuevamente la bienvenida a la doctora, agradecemos la asistencia de los profesores, recordando que dicho proyecto se concreta gracias al financiamiento de Fundayacucho,

explicamos que la facilitadora tiene un trabajo comprometido con lo social, para transformar los procesos de alineación.

Los docentes están todos atentos ante la figura de la Dra. Clarac, ella comienza como corresponde por el principio de todo, el proceso de hominización, específicamente la cerebralización en los humanos. Seguidamente marca los orígenes históricos-socio-culturales de la sociedad actual, señalando que éste territorio que hoy conocemos como Mérida, está habitado desde aproximadamente 15 mil años y por las investigaciones arqueológicas realizadas en la Zona de Escagüey se podría afirmar que la presencia humana estaría desde hace 4 mil años. Señaló además la sociedad agrícola, como grandes cultivadores de papa, del tipo *Churi, Cuiva, Ruba*<sup>19</sup>, posiblemente hacia el 2.300 – 2.400 A.C.

Todos los participantes atentos ante el tema, pero los más comprometidos son los discípulos de la doctora, los profesores: Sorcelina Lugo y José Suarez. Después de hora y media, entramos en el intermedio del descanso, toman café, mandan mensajes, conversan entre ellos; pasados 15 minutos continuamos con el taller y la Dra. Jacqueline deja muy claro que se debe suprimir del sistema educativo, clases y libros los términos: pre-hispánicos y pre-colombiano, pues son colonizadoras; continúa explicando que nuestras antiguas sociedades eran unos prominentes constructores tanto residenciales, como ceremoniales e ingenieros en obras en beneficio de la agricultura.

Durante la intervención de la facilitadora los participantes tenían miradas de admiración, toman notas de las disertaciones expresadas, luego de un tiempo de exposición, toman confianza y comienzan las preguntas; después de más de dos horas de disertación la doctora concluye, los profesores se levantan, recogen sus cosas, salen unos primeros y otros tantos se acercan hacia ella y le hacen preguntas a lo íntimo, y otros pocos expresan con palabras su admiración por ella como investigadora comprometida.

---

<sup>19</sup> Semillas protegidas y conservadas en el proyecto Mano-Mano en la población de Gavidia, parroquia Mucuchies, municipio Rangel del Estado Bolivariano de Mérida.



Foto de YLA

Mundo Indígena: Dra. Jacqueline Clarac en la UEB. Pozo Hondo, todos los docentes la esperaban con ansias, atentos y puntuales; en un ambiente cómodo por el aire acondicionado en el Centro de Gestión Parroquial; la doctora abordó los mismos temas que en la escuela Estado Apure, pero además trabajó la cultura “criolla-mestiza” y la afro –su llegada a la zona, orígenes y rituales-. Del mundo indígena insiste en la organización social, creencias mágico-religiosas: sus deidades el sol y la luna, arco y arca, el entierro de sus muertos y ofrendas a la lagunas; hace alusión a los troncos lingüísticos que posiblemente estuvieron en éste territorio (Audio: JC-PozoHondo).

www.bdigital.ula.ve



Foto de YLA

Cultura Timote: con el Cacique Indígena Ramón Araujo en la EB. Zumba, comienza hablando de su nombre y de su comunidad; menciona que poderosos quisieron quitarle sus tierras pero no pudieron, gracias al documento de Resguardo que posee la Mancomunidad Indígena. Él asumió el mando porque el antiguo cacique de nombre: Alberto Emilio Seferino Uzcátegui se murió de 115 años, se hizo una asamblea y por consenso lo eligieron, ahora él es su

representante, se considera un cacique amoroso según la comunidad, en la cual reina la hermandad, amor y respeto; la repartición de tierras se hicieron desde el Río Motatan hasta Timotes aproximadamente 956 hectáreas, sus casas eran de bahareque con techo de paja; procesaban la lana, tejían e hilaban.

Se inician las preguntas por el funcionamiento interno, explica que la organización social tiene reglas fuertes, un ejemplo de ello es cuando alguien decide ingresar como habitante de la comunidad, pasa un periodo de pruebas de un año, con el objetivo de conocerlo, una señorita puede casarse a partir de los 15 años; la religión es la de los abuelos, creen en las piedras, arco, la naturaleza, en el poder curativo de las plantas, los encantos, tienen varios sitios sagrados, entre sus ritos están: el baile, la fogata, ofrendas de primicias a las lagunas, el silencio; rinden culto a la religión católica; en la mancomunidad hay 3 comadronas. Informa que para la demarcación de tierra ellos realizaron su Mapa Mental y hasta un libro. Estadísticamente son 156 habitantes entre adultos y niños. Los docentes están muy contentos con el conversatorio de la Historia de Vida del Cacique (Audio: Cacique-Zumba). Es importante resaltar que para ese Taller se contó con la presencia de la analista de Fundayacucho, Lic. María Villareal.



Fotos de YLA

Cultura Timote: el Cacique Araujo en la UEB Pozo Hondo, inicia este taller mencionando que la comunidad está a 3.400 msnm. Señala que *malos caciques*, antes repartieron tierras, ratifica que él lucha por su pueblo y agradece todo lo que el proceso actual y el comandante Chávez con las leyes y misiones ha hecho por los pueblos indígenas. Dice que en los tiempos pasados los abuelos no eran muy

creyentes en lo católico, hacían más ofrendas a los dioses, encantos y arco. Habla de la picada del arco, que los encantos se *cargan los niños*, preguntan los profesores porque ocurren los encantos, él dice: son espíritus que viven en sitios con agua y estos los cuidan; él señala que el idioma se perdió, destacando que la vestimenta es *normal, pero para las fiestas y ofrendas es especial* (Audio: Cacique-PozoHondo). Tienen cuatro festividades: San Rafael el 24 de octubre, San Benito en enero, San Isidro y el Ritual del agua. Un participante curioso le pregunta por el collar, él responde: *es de caracol que significa fuerza y el rojo simboliza esperanza*.



Foto de YLA

Cultura Guazábara: con la Doncella Zoraida Bastidas en la UEB: Pozo Hondo, comienza recalcando que las preguntas para el taller son importantes; explica que sus funciones como doncella fue el de revitalizar las costumbres en los niños y la comunidad (Audio:.Doncella-PozoHondo). Habló de las comunidades: Quinaroe, Quinaque y la suya, su organización social, sus rituales y creencias, explica lo *sagrado de las piedras, para ellos significan los límites, les hacen ofrendas, pues tienen encantos*. Hace referencia del mapa de Resguardo de 1.884, pues son tierras de propiedad colectiva.



Foto de YLA

Cultura Guazabara: en la EB. Zumba con la Doncella Bastidas, asistieron parte de los niños felices a la actividad, docentes e integrantes de la comunidad general; se presentaron algunos problemas tecnológicos para la proyección de la presentación en power point, pero los mismos fueron solventados gracias a Jesús Manuel González conocedor en la materia (Audio: Doncella-Zumba). Se inicio señalando la importancia de los jefes o líderes caciques, los niños están atentos, aunque a veces hablan entre ellos y comentan las imágenes que observan, hacen preguntas pertinentes, reflexionan diciendo: *ellos viven en nosotros y con nosotros*. Yo digo: *este ha sido un taller divertido y la energía de los niños es bella, pues encuentra sintonía con la doncella preparada y acostumbrada al trato con escolares.*

Fotos de YLA



Cultura Wayuu: busco temprano a la Dra. Yanett Segovia, para guiarla hacia la UEB. Pozo Hondo, llegamos con algo de retraso, montamos rápido las imágenes en las computadoras; el personal directivo no estaba por compromisos en el Distrito Escolar, pero dejaron todo coordinado y fluyó muy bien, tocan el timbre

para convocar a los docentes. Se inicia con un fluido intercambio entre los participantes y la facilitadora que como buena etnógrafa le interesa indagar en quienes son ellos y cuales investigaciones emprenden con los alumnos, el centro familiar y la comunidad; participan organizadamente diciendo que: trabajan con los huertos escolares, el año bicentenario, los valores, el programa de inglés, patrulla y seguridad escolar, plan de nutrición, alimentación y salud; brigada de policía municipal, la Resolución 058 y los Consejos Educativos, tocan los temas de las comunidades indígenas existentes, su cultura y tradiciones; *el Prf. Carlos hace investigación-acción, realizan el diagnostico en la comunidad, se trazan los objetivos y estrategias*, interviene la prf. Berta Fernández: *para conocer la comunidad en general y el lugar donde viven*. Fue un conversatorio espontaneo ameno, con participación flexible y apacible, posiblemente por la energía de la Dra. Segovia, pero también influyó la metodología (Audio: Yanet-PozoHondo).

Luego de escuchar por 30 minutos la facilitadora a los participantes, ella interviene y dice: *el otro nuestro es el niño(a), otro lejano...* Ahora trabajaremos al descendiente Wayuu, su origen, su historia construida desde lo reciente, sus historias de vidas; hace mención *del racismo, la discriminación frente a la diferencia, eso también puede presentarse durante la niñez, los niños son crueles, con palabras y gestos, incurren en el racismo y la discriminación*. Ella les informa que su trabajo es la pacificación de la violencia. Al terminar todos muy interesados en el tema, se acercan a la facilitadora para hacerle preguntas puntuales.



Foto de YLA

Cultura Afro/descendiente en el Sur del Lago: A pesar de la distancia por el viaje del facilitador<sup>20</sup> hasta la UEB. Pozo Hondo, el prf. Eward Ysea llega a las 2pm; los niños se retiran a la 1pm, luego de tomar su almuerzo a las doce del medio día, en ese intermedio hasta el inicio de taller los profesores descansan. Se toca puntual el timbre marcando el momento de congregación para la experiencia formativa, nos reunimos en otro salón, pues es un día lluvioso y nos dirigimos al salón más cálido ubicado en el lateral derecho de la institución.

El frío los tiene un poco paralizados, no toman nota, solo se concentran en escuchar la disertación magistral del ponente, quien toca los temas álgidos de la *Trata Negrera*<sup>21</sup>, sus condiciones, los mecanismos de subasta de seres humanos traídos de África, la participación fundamental de la Compañía Guipuzcoana, la condición de estas personas era de esclavizados, pues no son por voluntad esclavos, sino forzados sin remuneración alguna, se conformó todo un sistema esclavista y explotador, para la producción en las plantaciones y la búsqueda de perlas. En este proceso influyeron intelectuales de la época como Fray Bartolomé de las Casas, quien con datos históricos dudo de la posesión del alma de estos seres y por ende su condición de humanos.

El Prf. Ysea continúa con los temas evidentes de desigualdad *entre los hombres*, lo doblemente terrible vivido por la mujer esclavizada, sus abusos sexuales y la venta de sus hijos; originando la desvinculación de su condición y de la familia. El proceso de Cimarronaje, se decía: *ese hombre se volvió cimarrón, cogió la montaña y la cima*, generando comunidades cimarroneras: *Cumbe, kilombo, Palenque* y *Mambis*. Se tuvo y aun se tiene una percepción peyorativa de la religiosidad del mundo afro, la cual es considerada de fetichismo y brujería; se deben entender nuevas formas de religiosidad eso es *Interculturalidad*, es una

---

<sup>20</sup> El prf. Eward Ysea vive en Bobures Municipio Sucre del Estado Zulia, él se levanta de madrugada para emprender un viaje de más de 4 horas hasta llegar a la ciudad de Mérida.

<sup>21</sup> El Prf. Ysea hace citas del Código Negrero de 1.789, la *REAL CEDULA SOBRE EDUCACION, TRATO Y OCUPACIONES DE LOS ESCLAVOS*.

cultura que tiene conexión con la naturaleza, en la actualidad existe un cimarronaje cultural y espiritual (Audio: Eward-PozoHondo).

En la espiritualidad en esta latitud influyó el Tribunal de la santa inquisición, pero a pesar de la opresión sufrida, las culturas no aceptaron totalmente su Dios, y por eso se observan festividades y celebraciones africanas, tal como los Imbangles, San Antonio en Gibraltar, San Benito en Palmarito, Santa María, Bobures, entre otros. La sociedad y la historia ha olvidado o menospreciado los aportes culturales dados por el mundo afro al país, *en la música: los Imbangles, la Gaita Tambora, el tambor largo, en la culinaria: el sofrito, la hallaca, comida en coco, en la estética: los loangos, moña y/o moños, las celebraciones del santo-patrón: Santa Lucía, Santa Rosa de Lima y Santa Bárbara, santas y santos cristianos que entraron por la negociación cultural.* El cierra haciendo énfasis que debemos ir hacia una pedagogía de la liberación que nos emancipe en el pensamiento del proceso de colonialidad que aun existe y la resistencia debe continuar con otras formas y bajo otros mecanismos.

www.bdigital.ula.ve



Foto de YLA

Cultura afro/descendientes: con el prof. Ysea en la EB. Edo. Apure, por lo lejos de su residencia, él se queda tres días en la ciudad y aborda las tres escuelas en una misma semana. El taller inicia puntual, los docentes participantes están atentos, miran con atención, el facilitador hace referencia que aún en los textos publicados por la Colección Bicentenario falta incluir más de la cultura afro. Señala que la organización influyó en las formas de revelarse y la resistencia actual, el *cimarronaje* es una expresión colectiva; los participantes interesados en el tema

toman notan de los aportes de la cultura afro a nuestra sociedad en la arquitectura, espiritualidad, culinaria, estética y arte (Audio: Ysea-Edo.Apure).



Foto de YLA

Éste es el último taller dictado antes de rendir las cuentas para el ente financiador –Fundayacucho adscrito a la fecha al MPPPCTI- y del cierre del año escolar (2012-2013), a finales del mes de julio. Me permito una textualización de esta parte de la segunda fase aplicada.

**Julio 2013**, hacer etnografía en las aulas es complejo, se presenta la diatriba entre mi placer por el conocimiento y tomar nota de la actitud de los participantes; me concentro en tomar nota de cada una de las exposiciones que están cargadas de sabiduría, vivencias e intercambios, datos nuevos que me resultan interesantísimos; sólo por momentos y con mucho esfuerzo me detengo hacer la observación de lo que ocurre en el *aula intercultural*.

Me entrego hacer la participación como una más en los talleres, disfruto el aprender la cultura que conforma el *nos-otros*, se me dificulta y siento que no he podido hacer etnografía al llegar a la casa, solo recabo la información de inmediato, in-situ en el aula; aunque considero que por el tipo de investigación de intervención social se presenta una etnografía en varios, tiempos, grafías y dimensiones.

El inicio del trabajo de campo fue en el 2008, ahora se intenta textualizar desde la evocación, entendiendo el tiempo lejano y las ausencias en torno a la vaga memoria, se echa mano de los sentires, los recuerdos y la remembranza; funciona como una etnografía fragmentaria, experimental y procesual, pues se crea en distintos tiempos y diversas dimensiones, unas lejanas que sirven de antesala y están colmadas de antecedentes; otras se hicieron in-situ, en el instante mismo, son multivocales, polifónicas y dialógicas, todo para evidenciar sincera, ética y estéticamente una *auto-etnografía*.

Etnobotánica: como un asunto de historia e identidad, Taller para la EB. Edo. Apure, dictado por la Botánica y Etnóloga Irama Sodja; se trabajaron las plantas, usos medicinales, relación cultural y mítica, entre las que se encuentra el dícamo real. Explica que venimos de un historia de miles de años con el manejo de las plantas por el ser humano para sus beneficios. Además también estas han estado relacionadas en rituales religiosos, reconocidas como plantas mágicas. Cerró su intervención con una anécdota personal en un bosque de los Pueblos del Sur (Audio: Irama-Apure).

Lógica Campesina: por razones de planificación el Taller de Etnobotánica y éste se presentaron en la misma tarde para cada institución educativa; la facilitadora Prf. Liliana Abatte indicó que hiciéramos un círculo, los participantes están más relajados y ella comienza con la reflexión correspondiente del vernos a nosotros mismos, entender el otro lejano y el otro cercano y al otro que está adentro de nosotros, si lo reconocemos y no lo escondemos, lograremos regular el racismo y el endoracismo.

Etnobotánica: se cambió de estrategia en la EB. Zumba, no se presenta como una exposición formal en laptop y video beam, sino como conversatorio, se organizó un círculo, los docentes están relajados, ellos no toman muchas notas, pero están muy atentos al tema; se comienza por las enfermedades y el uso de las plantas medicinales, también se hace referencia al nivel mágico-mítico de éstas, algunos

de ellos hacen preguntas puntuales para que sirven algunas plantas, sus propiedades y usos, una profesora interviene y nos explica el poder curativo de la leche que producen algunos árboles, todos están muy atentos al tema, la facilitadora cierra su intervención con las propiedades del *bledo*.

Lógica Campesina: la prf. Abatte cuenta la historia de la conformación del estado-nación, señala el periodo de Guzmán Blanco y el inicio de las escuelas o sistema educativo, en relación a los datos históricos los docentes están un poco perdidos; seguidamente ella hace referencia a los mitos relevantes del país y menciona a María Lionza, tema con el que todos se enganchan y se tornan más atentos, explica como se contraponen las lógicas y señala el tema de la etnosiquiatría; continúa expresando todo el mundo imaginario del venezolano y los participantes intervienen con algunos anécdotas personales y/o familiares (Audio: Irama-Lili-Zumba).

Etnobotánica: en la UEB. Pozo Hondo, en este taller la prf. Sodja nos hace referencia a las plantas usadas por los indígenas, las tradicionales y las del uso actual de los campesinos; la etnobotánica y su empleo en las culturas: Azteca en Xochimilco, Inca en el Qapañam, gran camino que conectaba distintos pisos altitudinales; los docentes están sentados en círculo, no toman nota, pero están muy atentos, se incorpora otra profesora. Seguimos con el conocimiento de las plantas, dice la facilitadora: *¿Qué me tomó? y ¿Qué será bueno?*, las personas preguntan e interviene una de las profesoras nombrando una lista de plantas y sus propiedades curativas. Se observa que aún en la ciudad existe un conocimiento tradicional de las plantas medicinales, y es porque estamos conectados con la historia, el cuerpo y el ambiente.

Llega al salón la directora, y la prf. Sodja señala: *la importancia de las señoras y señores de las ramas, ellas saben la hora de la colecta y los rituales que hay que guardar, luego traen su cosecha a los mercados o para algunas aceras de la ciudad; entonces existe y funciona un sistema médico tradicional y los sistemas de sanación son una reafirmación del espacio cultural*. Los mercados son lugares

que acumulan historia y sabiduría, en estos se consiguen curas para el *maldejo*, *la culebrilla*, entre otras enfermedades.

La facilitadora nos adentra al mundo mágico de las plantas, como el dicitamo real, sus rituales y exigencias, pues es bien sabido por los campesinos(a) que hay espacios divididos por género; también nos menciona los encantos del páramo, *un lugar físico natural, pero sagrado y ejerce poder sobre su población a través del control social*. Para cerrar los profesores intervienen en la sesión de preguntas y respuestas referidas al tema (Audio: Irama-PozoHondo).

Finalizada la presentación de estos talleres se cierra la segunda Fase de Sensibilización y Concienciación al personal docente y directivo de las escuelas. En cada taller el ritual era esperar al facilitador o en algunos pocos casos los buscaba en su casa, para que no se extraviaran con la dirección. El inicio de todos los marcaba la presentación del ponente; de inmediato yo tomaba asiento entre los participantes, organizaba mis herramientas para tratar de registrar la jornada formativa, entendiendo que la realidad es compleja e inaprensible; pero igual en cada taller enciendo el grabador de audio, con la cámara fotográfica se hace el respectivo registro, todo con el objetivo utópico de capturar un momento, posiblemente sí, pero la totalidad de lo experimentado y vivido no, a pesar de los avances tecnológicos.

Cada etnografía evidenciada en la escritura es solo un reflejo, por eso se intenta colmar un poco más con el CD de los registros auditivos, se muestra una o dos fotos por taller y se transcriben la toma de notas in-situ, las cuales, luego se transforman en el presente en una textualización final, pero inacabada; porque a cada etnografía hecha, no se logra, ni logrará aprehender la totalidad de la realidad; siempre hay algo que se queda allá, no viaja hasta mi memoria o las páginas, aunque sigue ahí divagando en ese encuentro que ya no está, pero ocurrió, y solo levemente me permito revelar en fragmentos de intensos recorridos transitados.

### Tercera Fase.

Taller de Auto-Reconocimiento Étnico: se inicia en la EB. Edo. Apure, el Prf. Eward Ysea inicia con ejemplos que ilustran el estar y ser colonizado, la colonialidad como un proceso de alienación, el racismo, la segregación racial-social e institucional, todos mecanismo de dominación, informa de la Oficina en piso 15 del MPPPE de la “Discriminación Racial”, la gran mayoría de los participantes están atentos. El facilitador señala para cerrar: *el proceso de conciencia es íntimo, involucra lo físico, psicológico y cultural, porque todo se inicia por entenderme primero a mí y luego entender al otro* (Audio: Eward-AutoreconocimientoApure).

Foto de YLA



Taller de Autoreconocimiento Étnico: en la EB.Zumba, el Prf. Ysea inicia con una introducción de la *Trata Negrera, la cual derivó en cárceles productivas en América*. Los docentes están muy atentos al tema, los profesores intervienen con preguntas pertinentes con el tema; esto refleja la importancia y lo motivados que están con la disertación del ponente. Se realiza un descanso de 10 minutos para la respectiva merienda, que siempre es deliciosa en todas las instituciones, se esmeran por atendernos y permitir un intermedio ameno para continuar con la jornada. Continuamos con el Auto-reconocimiento étnico, resaltando que: *el trabajo procesual es hacernos conscientes de la diversidad cultural como una*

*existencia que nos fortalece y la aceptación de todo lo que nos identifica individual y colectivamente.*



Foto de YLA

Taller de Auto-Reconocimiento Étnico: en la UEB. Pozo Hondo, el prf. Ysea comienza con la de-construcción del término, su origen, historia y el contexto actual en el que se habla y se difunde; afianza que la consciencia del presente nos permite ver en la cotidianidad como perviven elementos culturales en nuestro lenguaje, festividades, creencias, es un proceso de resistencia que ahora es cognitivo, antes físico y también del pensamiento, una lucha permanente por la emancipación que refiere a la afro-epistemología (García, 2013). (Audio: Eward-Autoreconocimiento-PozoHondo).



Foto de YLA

Luego de la intervención de la etnografía por 20 meses en las escuelas educativas seleccionadas, para aplicar el proyecto de investigación con el equipo

de facilitadores, evidencio que cada día que asistí con la facilitadora y el facilitador invitados, tomaba algunas notas del comportamiento de los docentes durante el conversatorio, video-foro, taller, charla y conferencia; pero siempre fue muy poco, pues me atrapó mas escribir en el cuaderno de campo la información socializada y compartida en la multivocalidad vivida, evidenciado ahora en un texto más amplio. Me preocupe por meses porque sentía que no podía textualizar rápido, o de inmediato, tal como recomiendan algunos teóricos en éste que hacer investigativo; entendí después, que para escribir hoy aquí debía alejarme del allá, ese lugar que fue mi diaria cotidianidad; necesitaba alejarme en tiempo, espacio, emocional y psicológicamente<sup>22</sup> para un trabajo antropológico complejo, porque yo hice etnografía en el lugar donde conviví laboralmente.

A continuación se presentan las estadísticas de los participantes y beneficiarios directos e indirectos, además del cronograma final de la Experiencia Piloto Formativa Multidireccional e Intercultural (Cuadro: 17 y 18).

### Principales Resultados Obtenidos:

- ⤴ Relevamiento Étnico de la población escolar **661 estudiantes** y el personal directivo y docente **61 profesores** de las **tres (3) instituciones educativas** del eje metropolitano del estado Mérida.
- ⤴ Aplicación Directa de la Experiencia Formativa Piloto Multidireccional del Aula Intercultural a **61 Profesores** correspondiente a Personal Directivo, Docentes de Aula y Especialistas, e Indirecta para **661 estudiantes** de las escuelas bolivarianas seleccionadas.
- ⤴ Comprensión, Formación y respeto por la Diversidad Cultural en nuestro estado del Personal Directivo, Docente y Población Escolar en **total 722**.

---

<sup>22</sup> El proceso de alejarse de ese allá, en el que viví por 6 años, se hizo, cuando el 2 de julio de 2014 presenté mi carta de renuncia ante la División de Personal de la Zona Educativa de Mérida del MPPPE; una vez concluidas todas las fases de aplicación del proyecto de investigación y cerrado el trabajo de campo; ahora siento que si tengo la lejanía prudente para escribir estas cuartillas.

- ⤴ El tema del Marco Legal Vigente en Venezuela se dictaron **6 seis Talleres**, ponente MSC. Yanitza Lolaneyra Albarrán
- ⤴ El Poblamiento Americano y el Pasado de Megafauna en el territorio merideño **3 tres Cine-Foros**, ponente Arq. Antonio Niño.
- ⤴ El mundo **Indígena** en el estado Mérida **12 Talleres**, ponentes: Dra. Jacqueline Clarac de Briceño, Cacique Timote Ramón Araujo, Doncella Guazabara Zoraida Bastidas y Dra Yanett Segovia.
- ⤴ El mundo **Afro**, proceso de esclavitud, aportes culturales e históricos de los afrodescendientes a Mérida y Venezuela **4 talleres**, ponentes: Prf. Eward Ysea y Cultor Afro de Palmarito Segundo Estrada.
- ⤴ La lógica Campesina y plantas mágicas y curativas en Mérida **6 Talleres**, ponentes: Historiadora Liliana Abbate y Botánica Irama Sodja
- ⤴ Taller de Auto-reconocimiento Étnico **3**, ponentes: Prf. Eward Ysea y MSC. Yanitza Lolaneyra Albarrán.

**Total de Talleres Aplicados: 34 con un equipo Transdisciplinario de 10 Ponentes**

- ⤴ Sistematización de la Experiencia Formativa Piloto Multidireccional del Aula Intercultural, a través de una encuesta para los **61 Docentes de las 3 escuelas. Durante 5 Jornadas.**
- ⤴ Alianzas interinstitucionales con: Fudayacucho del MPPPCTI, Doctorado de Antropología de ULA, Grupo de Investigación VALEC de ULA, Colectivos de Investigación: Centro de Estudios de Etnografía Comprometida CEEC y la Sociedad para el Estudio de las Manifestaciones Rupestres en Venezuela SEMARVE.

<b>Cuadro: 12</b>					
<b>Estadísticas</b>					
INSTITUCIONES EDUCATIVAS ABORDADAS	Nº de Escolares beneficiarios Indirectos		TOTAL	Nº de Docentes beneficiarios Directos	
	Femenino	Masculino		Femenino	Masculino
UEB. POZO HONDO	81	122		14	06
EB. ZUMBA	40	70		10	04
EB. EDO. APURE	168	180		22	05
<b>Total General de beneficiarios y beneficiarias</b>	<b>289</b>	<b>372</b>	<b>= 771</b>	<b>46</b>	<b>15</b>

<b>Cuadro: 13</b>					
<b>CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES EJECUTADAS (2013)</b>					
Descripción de la actividad	Objetivo de la actividad	Fecha de la actividad		Número y perfil de participantes	
		Inicio	Terminó		
Taller el Aula Intercultural <b>MSC. Yanitza Lolaneyra Albarrán</b>	Sensibilizar a los docentes de primaria del eje transversal en el sistema educativo de la Interculturalidad	<b>21 de Febrero</b> 2013 2pm	<b>21 de Febrero</b> 2013 4pm	17 Docentes, Directivo, Administrativo y Aseadores de Aula de la UEB. Pozo Hondo en municipio Campo Elías. Mérida	
Video-conversatorio del Pasado Paleoarqueológico y arqueológico en Venezuela y Mérida <b>Arq. Antonio Niño</b>	Concienciar a los docentes de primaria del Pasado más Antiguo en el Territorio Venezolano y Merideño	<b>28 de Febrero</b> 2013 1pm	<b>28 de Febrero</b> 2013 5pm	16 Docentes Directivo, Administrativo y Aseadores de primaria de la EB. Estado Apure en el municipio Santos Marquina	
Taller Marco Legal en Venezuela de la Diversidad Cultural en el país. <b>MSC. Yanitza Lolaneyra Albarrán</b>	Presentar el Marco Legal vigente de la Diversidad Cultural, Interculturalidad, lo multiétnico y pluricultural en Venezuela	<b>14 de Marzo</b> 2013 2pm	<b>14 de Marzo</b> 2013 4pm	17 Docentes Directivo, Administrativo y Aseadores de Aula de la UEB. Pozo Hondo en municipio Campo Elías. Mérida	
Video-conversatorio del Pasado Paleoarqueológico y arqueológico en Venezuela y Mérida <b>Arq. Antonio Niño</b>	Concienciar a los docentes de primaria del Pasado más Antiguo en el Territorio Venezolano y	<b>21 de Marzo</b> 2013 1pm	<b>21 de Marzo</b> 2013 5pm	14 Docentes Directivo, Administrativo y Aseadores de	

	Merideño			primaria de la UEB. Pozo Hondo en el municipio Campo Elías. Mérida
Conferencia Magistral del Mundo Indígena en Mérida <b>Dra. Jacqueline Clarac de Briceño</b>	Sensibilizar a los docentes de primaria en torno al Pasado y Presente Indígena en el territorio de Mérida.	<b>17 de Abril</b> 2013 2pm	<b>17 de Abril</b> 2013 6pm	22 Docentes Directivo, Administrativo y Aseadores de primaria de la EB. Estado Apure en el municipio Santos Marquina.
Video-conversatorio del Pasado Paleoarqueológico y arqueológico en Venezuela y Mérida <b>Arq. Antonio Niño</b>	Concienciar a los docentes de primaria del Pasado más Antigo en el Territorio Venezolano y Merideño	<b>18 de Abril</b> 2013 1pm	<b>18 de Abril</b> 2013 5pm	14 Docentes Directivo, Administrativo y Aseadores de primaria de la EB. Zumba en el Municipio Libertador. Mérida
Conferencia Magistral del Mundo Indígena en Mérida <b>Dra. Jacqueline Clarac de Briceño</b>	Sensibilizar a los docentes de primaria en torno al Pasado y Presente Indígena en el territorio de Mérida.	<b>02 de Mayo</b> 2013 2pm	<b>02 de Mayo</b> 2013 6pm	15 Docentes Directivo, Administrativo y Aseadores de primaria de la EEB. Pozo Hondo en el municipio Campo Elías.
Conferencia Magistral del Mundo Indígena en Mérida <b>Dra. Jacqueline Clarac de Briceño</b>	Sensibilizar a los docentes de primaria en torno al Pasado y Presente Indígena en el territorio de Mérida.	<b>16 de Mayo</b> 2013 2pm	<b>16 de Mayo</b> 2013 6pm	8 Docentes de primaria de la EB. Zumba en el Municipio Libertador. Mérida
Conversatorio de la Cultura Indígena Timote con el <b>Cacique Ramón Araujo</b>	Presentar la Cultura Originaria de la Cultura Timote ubicada en la Mancomunidad indígena El Paramito del Municipio Miranda –Mérida.	<b>05 de Junio</b> 2013 2pm	<b>05 de Junio</b> 2013 5pm	16 Docentes Directivo, Administrativo y Aseadores de primaria de la EB. Estado Apure en el municipio Santos Marquina.
Conversatorio de la Cultura Indígena Timote con el <b>Cacique Ramón Araujo</b>	Presentar la Cultura Originaria de la Cultura Timote ubicada en la Mancomunidad indígena El Paramito del Municipio Miranda –Mérida.	<b>06 de Junio</b> 2013 2pm	<b>06 de Junio</b> 2013 5pm	11 Docentes y Directivos de primaria de la EB. Zumba en el Municipio Libertador. Mérida
Conversatorio de la Cultura Indígena Timote con el <b>Cacique Ramón Araujo</b>	Presentar la Cultura Originaria de la Cultura Timote ubicada en la Mancomunidad Indígena	<b>07 de Junio</b> 2013 2pm	<b>07 de Junio</b> 2013 5pm	11 Docentes Directivo, Administrativo y Aseadores de

	El Paramito del Municipio Miranda –Mérida.			primaria de la EEB. Pozo Hondo en el municipio Campo Elías.
Charla de la Cultura Guazábara por la <b>Doncella Zoraida Rangel</b>	Conocer la Cultura Guazábara ubicada en Lagunillas en el Municipio Sucre.	<b>25 de Junio</b> 2013 2pm	<b>25 de Junio</b> 2013 4pm	14 Docentes Directivo, Administrativo y Aseadores de primaria de la EEB. Pozo Hondo en el municipio Campo Elías
Charla de la Cultura Guazábara por la <b>Doncella Zoraida Rangel</b>	Conocer la Cultura Guazábara ubicada en Lagunillas en el Municipio Sucre.	<b>26 de Junio</b> 2013 2pm	<b>26 de Junio</b> 2013 4pm	13 Docentes y Directivos de primaria de la EB. Zumba en el Municipio Libertador. Mérida
Charla de la Cultura Guazábara por la <b>Doncella Zoraida Rangel</b>	Conocer la Cultura Guazábara ubicada en Lagunillas en el Municipio Sucre.	<b>25 de Julio</b> 2013 2pm	<b>25 de Julio</b> 2013 4pm	20 Docentes y Directivos de primaria de la EB. Estado Apure en el Municipio Santos Marquina. Mérida
Exposición de la Cultura Wayuu por la <b>Prfa. Yaneth C. Segovia</b>	Conocer la Cultura Migratoria desde el Estado Zulia hasta el Estado Mérida Wayuu	<b>11de Julio</b> 2013 2pm	<b>28 de Julio</b> 2013 4pm	9 Docentes y Directivos de primaria de la EB. Estado Apure en el Municipio Santos Marquina. Mérida
Exposición de la Cultura Wayuu por la <b>Prfa. Yaneth C. Segovia</b>	Conocer la Cultura Migratoria desde el Estado Zulia hasta el Estado Mérida Wayuu	<b>18 de Julio</b> 2013 2pm	<b>18 de Julio</b> 2013 4pm	12 Docentes Directivo, Administrativo y Aseadores de primaria de la EEB. Pozo Hondo de Campo Elías
Exposición de la Cultura Wayuu por la <b>Prfa. Yaneth C. Segovia</b>	Conocer la Cultura Migratoria desde el Estado Zulia hasta el Estado Mérida Wayuu	<b>31 de Julio</b> 2013 2pm	<b>31 de Julio</b> 2013 4pm	6 Docentes y Directivos de primaria de la EB. Zumba en el Municipio Libertador. Mérida
Conferencia del Proceso de Esclavitud en Venezuela por el <b>Prof. Eward Ysea</b>	Descubrir el doloroso momento histórico sufrido por los esclavizados en la colonia	<b>29 de julio</b> 2013 2pm	<b>29 de julio</b> 2013 4pm	14 Docentes Directivo, Administrativo y Aseadores de primaria de la EEB. Pozo Hondo de Campo Elías
Conferencia del Proceso de Esclavitud en Venezuela por el <b>Prof. Eward Ysea</b>	Descubrir el doloroso momento histórico sufrido por los	<b>30 de julio</b> 2013 2pm	<b>30 de julio</b> 2013 4pm	15 Docentes y Directivos de primaria de la EB. Estado

	eslavizados en la colonia			Apure en el Municipio Santos Marquina. Mérida
Taller de Etnobotánica por la <b>MSC. Irama Sodja</b>	Conocer las plantas mágicas y medicinales de la Zona Alta del Páramo	<b>14 de octubre 2013 1pm</b>	<b>14 de octubre 2013 3pm</b>	15 Docentes y Directivos de primaria de la EB. Estado Apure en el Municipio Santos Marquina. Mérida
Charla de Lógica Campesina por la <b>Prof. Liliana Abbate G.</b>	Comprender la construcción del Estado Nación y las lógicas que convergen en la Cultura Campesina	<b>14 de octubre 2013 3pm</b>	<b>14 de octubre 2013 5pm</b>	14 Docentes y Directivos de primaria de la EB. Estado Apure en el Municipio Santos Marquina. Mérida
Taller de Etnobotánica por la <b>MSC. Irama Sodja</b>	Conocer las plantas mágicas y medicinales de la Zona Alta del Páramo	<b>17 de octubre 2013 1pm</b>	<b>17 de octubre 2013 3pm</b>	13 Docentes y Directivos de primaria de la EB. Zumba en el Municipio Libertador. Mérida
Charla de Lógica Campesina por la <b>Prof. Liliana Abbate G.</b>	Comprender la construcción del Estado Nación y las lógicas que convergen en la Cultura Campesina	<b>17 de octubre 2013 3pm</b>	<b>17 de octubre 2013 5pm</b>	13 Docentes y Directivos de primaria de la EB. Zumba en el Municipio Libertador. Mérida
Taller de Etnobotánica por la <b>MSC. Irama Sodja</b>	Conocer las plantas mágicas y medicinales de la Zona Alta del Páramo	<b>31 de octubre 2013 1pm</b>	<b>31 de octubre 2013 3pm</b>	16 Docentes Directivo, Administrativo y Aseadores de primaria de la EEB. Pozo Hondo de Campo Elías
Charla de Lógica Campesina por la <b>Prof. Liliana Abbate G.</b>	Comprender la construcción del Estado Nación y las lógicas que convergen en la Cultura Campesina	<b>31 de octubre 2013 3pm</b>	<b>31 de octubre 2013 5pm</b>	11 Docentes Directivo, Administrativo y Aseadores de primaria de la EEB. Pozo Hondo de Campo Elías
Taller de Auto-Reconocimiento Étnico por <b>Eward Ysea y Yanitza Lolaneyra Albarrán</b>	Reconocer los elementos del mundo indígena y afrodescendientes en nuestra cotidianidad presente como sociedad multétnica y pluricultural	<b>13 de noviembre 2013 1pm</b>	<b>13 de noviembre 2013 4pm</b>	19 Docentes y Directivos de primaria de la EB. Estado Apure en el Municipio Santos Marquina. Mérida
Taller de Auto-Reconocimiento Étnico por <b>Eward Ysea y Yanitza Lolaneyra Albarrán</b>	Reconocer los elementos del mundo indígena y afrodescendientes en nuestra cotidianidad presente como sociedad multétnica y pluricultural	<b>14 de noviembre 2013 1pm</b>	<b>14 de noviembre 2013 4pm</b>	14 Docentes y Directivos de primaria de la EB. Zumba en el Municipio Libertador. Mérida

Taller de Auto-Reconocimiento Étnico por <b>Eward Ysea y Yanitza Lolaneyra Albarrán</b>	Reconocer los elementos del mundo indígena y afrodescendientes en nuestra cotidianidad presente como sociedad multétnica y pluricultural	<b>15 de noviembre 2013 1pm</b>	<b>15 de noviembre 2013 4pm</b>	10 Docentes Directivo, Administrativo y Aseadores de primaria de la EEB. Pozo Hondo de Campo Elías
Proceso de Sistematización por <b>Yanitza Lolaneyra Albarrán</b>	Recoger con un instrumento cualitativo el impacto en lo personal y académico de la Experiencia Formativa Piloto del Aula Intercultural	<b>2 de octubre 2013 9am</b>	<b>2 de octubre 2013 12am</b>	8 Docentes y Directivos de primaria de la EB. Estado Apure en el Municipio Santos Marquina. Mérida.
Proceso de Sistematización por <b>Yanitza Lolaneyra Albarrán</b>	Recoger con un instrumento cualitativo el impacto en lo personal y académico de la Experiencia Formativa Piloto del Aula Intercultural	<b>10 de octubre 2013 9am</b>	<b>10 de octubre 2013 12am</b>	8 Docentes y Directivos de primaria de la EB. Zumba en el Municipio Libertador. Mérida
Proceso de Sistematización por <b>Yanitza Lolaneyra Albarrán</b>	Recoger con un instrumento cualitativo el impacto en lo personal y académico de la Experiencia Formativa Piloto del Aula Intercultural	<b>21 de Noviembre 9am</b>	<b>21 de Noviembre 12am</b>	10 Docentes y Directivos de primaria de la EB. Zumba en el Municipio Libertador. Mérida
Proceso de Sistematización por <b>Yanitza Lolaneyra Albarrán</b>	Recoger con un instrumento cualitativo el impacto en lo personal y académico de la Experiencia Formativa Piloto del Aula Intercultural	<b>22 de Noviembre 2013 9am</b>	<b>22 de Noviembre 12am</b>	13 Docentes y Directivos de primaria de la EB. Estado Apure en el Municipio Santos Marquina. Mérida.
Proceso de Sistematización por <b>Yanitza Lolaneyra Albarrán</b>	Recoger con un instrumento cualitativo el impacto en lo personal y académico de la Experiencia Formativa Piloto del Aula Intercultural	<b>28 de Noviembre 2013 9am</b>	<b>28 de Noviembre 12am</b>	12 Docentes Directivo, Administrativo y Aseadores de primaria de la EEB. Pozo Hondo de Campo Elías
Conversatorio de la Cultura Afrodescendiente de Palmarito Estado Mérida por el <b>Cultor Segundo Estrada</b>	Comprender la Música, Danza, Culinaria y Espiritualidad en la Comunidad de Palmarito ubicada en el Sur del Lago.	<b>29 de Noviembre 2013 9 am</b>	<b>29 de Noviembre 1pm</b>	15 Docentes Directivo, Administrativo y Aseadores de primaria de la EEB. Pozo Hondo de Campo Elías 15 Docentes y Directivos de primaria

				de la EB. Zumba en el Municipio Libertador. Mérida 15 Docentes y Directivos de primaria de la EB. Estado Apure en el Municipio Santos Marquina. Mérida.
--	--	--	--	--

Comprendiendo lo arduo de textualizar de inmediato por el tipo de investigación aplicada, no me azote más, e inicie las reuniones preparatorias para el Cierre del Proyecto a finales de noviembre del 2013, con los invitados protagonistas y representantes de las Culturas Afro e Indígenas, además de la participación de los investigadores, antropólogos, arqueólogos y etnólogos. Organizar la logística para un evento de cierre es complejo, volvió a imponerse la planificación de filigrana y nuevamente decidí dejar que todo fluyera, pues con la participación colectiva de todos cualquier objetivo se logra.

### **Cierre del Proyecto**

#### **“El Aula Intercultural: una experiencia piloto multidireccional”**

Muy temprano en la mañana se asistió a la UEB. Pozo Hondo y justo ese día todo se había retrasado, no llegaba el personal de mantenimiento para abrir la escuela, fue la directora prf. Aura Briceño quien abrió las puertas y se inició la organización, distribución de las 50 sillas, disposición del escenario, el cual, fue ubicado hasta estar cerca de la toma de corriente por el sonido; el arreglo del presídium estuvo a cargo de la Directora y la Coordinadora Académica Prf. Emma Briceño, junto con los docentes especialistas y las pasantes de la institución. La inspiración que decidieron exponer fue la INTERCULTURALIDAD de Pozo Hondo y del Estado Mérida, reflejando el mundo indígena y afro, además de los símbolos representativos de la ciudad –frailejón y bandera-; se dispuso un mesón de tela roja como fondo y una azul de sobremesa, con las sillas suficientes para las y los invitados, al fondo el telón con el mensaje con letras de colores: “BIENVENIDOS A LA INTERCULTURALIDAD”.

Me senté y dejé que todo fluyera: el montaje del escenario, la llegada de los docentes y los invitados, en espera de la congregación y la magia; aunque tenía una preocupación por las condiciones climáticas y el arribo de los compañeros afro que venían desde el Sur de Lago, pero a pesar de lo lejos asistieron y los docentes participantes de los municipios aledaños también, se retrasaron un poco los investigadores del presídium, el mismo, estaba conformado interculturalmente: por los representantes indígenas, afro, los investigadores de antropología y las directivos de la institución anfitriona, estuvo hermosa la disposición fue un crisol (ver foto).

El acto comenzó con más de una hora de retraso, pues hasta que no estuvieron todos los invitados del presídium no se dio inicio; se decidió que la oradora de orden fuera la Prf. Emma Briceño, se montó la agenda y se olvidó mencionar a la institución EB. Edo. Apure, lo cual generó molestias, los docentes de la institución mencionada dijeron luego a sus directivos, quienes no pudieron asistir: “no fuimos tomados en cuenta”; la situación tuvo el agravante que cuando tomo la palabra la Directora de la institución anfitriona se les olvidó igualmente nombrarlos, pues se mimetizaban con los otros docentes, por no venir lamentablemente acompañados de un directivo. Los detalles siempre se olvidan, ese día me sentía como abstraída, era como si el cuerpo estaba ahí, pero yo veía pasar una película frente a mí, ante lo cual solo era una observadora y no la protagonista.

Por ser un evento oficial la apertura se hace con el Himno Nacional, seguidamente el de Mérida; las palabras de la anfitriona, expresando su alegría por dicho evento; seguidamente las palabras de Liliana Abatte, Presidenta de SEMARVE<sup>23</sup>, reafirma en su intervención el constructo de la lógica campesina; después correspondían las palabras del Dr. Omar González Ñañez, Asesor del MPPPE y Tutor del proyecto; él las envió y me correspondió leerlas, era una lectura valiosa que presentaba un cuadro panóptico de la Educación Intercultural

---

<sup>23</sup> Asociación Civil que respaldó el proyecto ante el organismo financiador de Fundayacucho – MPPPCTI.

Bilingüe en el país desde el inicio hasta la actualidad, con una visión crítica de todo el proceso; luego las palabras de la Dra. Yanet Segovia, Coordinadora del Grupo de Investigación VALEC-ULA<sup>24</sup>, Asesora del proyecto, siempre tan emotivas y además hace la referencia de los videos relacionados con el Poblamiento en Mérida; de inmediato tocaban mis palabras y nuevamente olvide nombrar la institución, expresé en un resumen el recorrido etnográfico de la Experiencia Piloto Formativa Multidireccional del Aula Intercultural en Mérida

Lo bello del cierre es que los niños también asistieron y escucharon con paciencia y atentos todas las intervenciones y las presentaciones artísticas (ver Foto). Ahora corresponde a las re-presentaciones, inicia el baile de la lluvia, con el personal docente y estudiantil de la institución, entran en fila los niños agarrados de las manos con sus docentes, hacen movimientos serpentiformes, luego se separan por grupos para hacer mímicas alusivas a jornadas relacionadas con el ciclo agrícola; los docentes estaban vestidos de Indígenas, otro grupo con trajes representativos de sol, la luna, arboles y los animales míticos como el oso frontino y el venado, todas deidades para los antiguos pobladores de éste territorio.

Seguidamente la intervención del Prf. Israel Rivas, descendiente de la cultura Timote, un defensor de las culturas indígenas, sus idiomas, cosmovisión y rituales. En sus palabras está primero el agradecimiento y de inmediato entona el Himno Nacional en Wayuunaiki, un momento emotivo, todos nos paramos firmes y a él se le quebró la voz, pues lo embargó la emoción. Continúa con la metáfora de la lluvia, *estamos invocando a los dioses*, dijo, *para solicitar la bendición de la brisa*, las nubes pasaban y se acumulaban en la medida que transcurrían las horas. Ahora en la palabra el Maestro y Cultor Segundo Estrada, aclara de inmediato que él va hablar de la cultura afro/descendientes de Palmarito, un pueblo que pertenece al Estado Mérida; nos habla de la festividades de San Benito y de los *Imbangles*, explicando que *hay tambores machos, hembras y los*

---

<sup>24</sup> Grupo de Investigación de Manifestaciones y Expresiones de la Violencia en América Latina y el Caribe (VALEC), adscrito a la Escuela de Criminología de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad de Los Andes; grupo que avala académicamente el proyecto de investigación.

*respondones, aclara además, que la flauta debe ser confeccionada de un material originario y no la imitación de plástico y metal, señala que el palito para sonar los tambores es una vara muy fina de un árbol autóctono de la zona, que no especificó, el cual, es muy delgado y delicado para las hembras y más grueso y fuerte para los machos por su conformación; los sonidos cambian unos agudos y altos y otros bajos; seguidamente nos habla de la Gaita Tambora, una expresión femenina, de sus trajes, como la *salla*, una falda hecha con fibra vegetal y con un proceso tradicional.*

Luego se coloca un CD con los *imbangles* y Segundito suelta el micrófono y comienza a bailar, entusiasma a los profesores ubicados en las primeras filas, pertenecientes a las instituciones Zumba y algunos de Pozo Hondo, los docentes de la Edo. Apure no participaron porque estaban sentados en las últimas filas, la música sonó durante 15 o 20 minutos; la bailarina principal es Yeny Márquez, Coordinadora de la Casa de la Diversidad Cultural en el Estado, bailó hermoso con su *salla* (ver foto). Luego todos tomamos asientos para la entrega de certificados de 36 horas de formación. Terminado el protocolo, me llama la prf. Taty, coordinadora del PAE, para informarme que ya se habían dispuestos los platos dulces y salados que trajeron los hermanos afro para degustar (Foto:...).

Así cierra el proyecto donde todos los sentidos están involucrados para experimentar desde lo afectivo lo intercultural, como un acto vivo y presente.

### Fotos del Cierre del Proyecto





Fotos de JMG

Textualizar todo lo vivido verdaderamente imposible, será por eso que muchas investigaciones antropológicas no evidencian el trabajo de campo en la etnografía, sino lo teorizado en los libros, artículo y/o tesis; se necesita algo más que un método, además de distintas formas de aprehender la realidad; siento que se necesita una espiritualidad mayor, la compasión (Gutiérrez en Segovia, 2010. Com. per.) por parte del investigador(a), por ellos y por todos, es justa la confesión expresa que trabajar con humanos es difícil; somos tan emocionales y sensitivos, todo se torna entonces más complejo, pues no se trata con plantas y/o animales, sino con otros seres humanos distintos e iguales a la vez; sin importar las distancias físicas o la diversidad cultural entre el investigador y los investigados, ocurren las fricciones, los mal entendidos, que pueden quebrar una relación de meses y hasta de años. Además yo tengo un agravante mayor, por así referirlo, tuve la pretensión de hacer antropología en mi propio contexto cultural y aplicar una investigación de intervención social en el sitio de trabajo, es decir, la cotidianidad constante y permanente.

La segunda fase de la experiencia formativa multidireccional, llevó al aula a los personajes protagonistas de su cultura, para hablar de sus experiencias

historias de vida y culturas originarias. Viajamos desde tiempos tan antiguos como aproximadamente 15 mil años hasta nuestro tiempo del mundo campesino, del cual todos somos herederos directos por ser descendientes de estos. El intercambio de saberes lo tuvieron los docentes con el Arq. Antonio niño, la Dra. en Antropología Jaqueline Clarac de Briceño, el Cacique Timote Ramón Araujo, la Doncella Guazabara Zoraida Bastidas, la Dra. Yanet Segovia especialista en la cultura wayuu, las investigadoras y estudiantes de los postgrados en Etnología y Antropología Liliana Abbate e Irama Sodja, el prf. Representante de la cultura afro del Sur del Lago Eward Ysea, el cultor de los Imbangles de Palmarito Segundo Estrada y mi persona.

La propuesta de la experiencia piloto formativa es permitir ser el puente que hace conjugar en el aula de clases las vivencias de los protagonistas de carne y huesos con sus contextos culturales, revistiendo de realidad cada uno de los denominados formalmente talleres. El encuentro no estaba basado en una disertación intelectual desde lo teórico-filosófico, con constructos abstractos del concepto de la diversidad cultural en Mérida o el país; estaban cargados en evidencia de diversidad cultural misma, de la multiplicidad de lógicas, que dialogaban en un mismo espacio físico y desde distintos planos de concepción, por lo cual, confluyó la armonía y los contrastes, era el intercambio real de experiencias a partir de lo que somos, desde la epistéme subjetiva de cada uno de los seres que se inter-relacionaban en un salón de aula, que por horas se transformó en un aula intercultural por lo experimentado, vivido y sentido.

La experiencia multidireccional creó y crea las condiciones para pensar y accionar la interculturalidad, desde el mundo real de quienes la viven, confluyen a compartir la interrelación de saberes, de lógicas, que no siempre coinciden, pero se tiene la certeza que la polifonía vocal y lo multi-local, tiene contextos reales, sujetos, historias que trascienden el tiempo y el espacio, por tanto, la interculturalidad es para ser sentida, vivida, experimentada, y no montada solamente desde el abstraccionismo de lo teórico filosófico.

La pretensión ulterior es ser una posibilidad, una esperanza de transformación, la cual es interna, individual, pero se inicia en lo colectivo, no se

persigue ir a transformar a nadie en lo particular, eso le es esencial al ser; no es ideología, es hacer consciente por medio de experiencias significativas, desde el intercambio de saberes con los caciques y sabios indígenas, cultores y maestros pueblo afro, además de los investigadores de antropología, arqueología y etnología, en una formación multidireccional mas afectiva que cognitiva, mas vivencial que desde el formalismo oficial.

El compartir una experiencia etnográfica fundamento y hecho vital para hacer antropología; evidenciar sus recorridos y la vivencia en interculturalidad como decisión primero de vida y luego de investigación, a pesar de las lógicas ministeriales, políticas, asuntos laborales u oficiales, resulta un intento inacabado y procesual, ya que la interculturalidad está más allá del bien y del mal, está hecha de vida y sensaciones inexplicables e inabarcables para unas tantas cuartillas, pido disculpas y confieso mi experimento de lo sentir-vivido. Pues la interculturalidad en una dirección es inconclusa, pero en todas las direcciones, en la multidireccionalidad se va co-creado comprometidamente.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

### **Tercer Episodio**

Se inicia en este año 2014, con las visitas de acompañamiento a las aulas, para entrevistar a los docentes en torno a lo sentido y vivido por ellos en la experiencia piloto formativa multidireccional; seguimiento y asesoría a los proyectos de aprendizaje P.A. relacionados con los temas abordados por la interculturalidad, asistencias a la presentación de dichos proyectos, para la sistematización y la aplicación de encuestas a los docentes intervenidos en la investigación.

El proyecto además fue testigo de excepción cuando en el mes de mayo de los corrientes se celebró el “Encuentro Estatal Indígena”, en el marco de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa, con la asistencia de los voceros de las culturas indígenas: Timote, Quinaroe, Guazabara, Quinanoque, Horcaz, Cases y Wayúu, al Centro Regional del Maestro CRAM, ubicado en Lagunillas, Municipio Sucre, quienes discutieron en mesas de trabajo a través de las preguntas generadoras emanadas del MPPPE en relación a la Educación Intercultural y la

Educación Intercultural Bilingüe. Finalmente se asistió para el mes de junio a la última actividad de acompañamiento del proyecto, como fue la inauguración de la Radio *Guamuki* en el Municipio Sucre, creado como radio escolar para la difusión de la diversidad cultural en el estado y el país.

El análisis de los datos que arrojaran resultados cualitativos, aproximaciones e interpretaciones, serán abordados en el capítulo VII de las posibilidades de lo Intercultural de Venezuela. En el mismo, se expondrán las conclusiones de este proyecto de investigación, el cumplimiento de objetivos, la verificación de hipótesis, si fuera necesario, pero siempre lo más relevante es el proceso y no sólo el logro final.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## CAPÍTULO V

### 5.1 Interculturalidad: Identidad de los Otros o Identificación del Nos-otros

---

*La unidad de Latinoamérica está en su heterogeneidad,  
en su diversidad irreductible a todos los niveles*  
Briceño Guerrero, 2014b: 21

El ser humano es un ser biológico con experiencia cultural, (Kant en Navia, 2008, Clarac, 2014: com. pers.), un ser espiritual con experiencia carnal, se nos permite saber, elegir, identificar, identificarse, a partir del lenguaje que nos hace y nos encierra (Weker; Habermas en Navia, 2008). Somos pueblos y culturas, en cuanto tenemos lenguaje, lengua materna, cultura propia, desde donde nombramos cosas, decimos cosas, comprendemos nuestro mundo y el mundo, todo en nosotros lo media el lenguaje (Heidegger; Gadamer en Navia: 2008, Clarac, 2013).

El ser natural-cultural-biológico-espiritual que somos, vive en sociedad y se organiza para convivir, entre sus formas está el Estado-nación, un ente con un territorio, un marco legal, límites y fronteras, los cuales, se hacen a partir de pactos nacionales; en Venezuela luego de vivido el proceso de conquista-invasión y colonización, se consolida la república debido a las luchas independistas, generándose a partir de un modelo homogéneo, surge entonces la identidad nacional (García, 2003: 294-307), que son producto de “configuraciones históricas, que dotan de sentido y significado a la vida de los grupos sociales” (Barbero, 1994).

Pero en la realidad el ser venezolano no es un colectivo homogéneo, ni le corresponde serlo, su diversidad es más vasta y compleja de lo que algunas páginas pueden señalar, pues no se puede ser tan simplista al decir que es una sociedad de los “unitariamente indígenas, ... unitariamente (esclavizados) negros” (Briceño, 2014: 17-18) o los unitariamente blancos; sino que debemos comprender “las profundas diferencias que se ocultan tras las denominaciones: *blanco, negro,*

*indio* ... (el trabajo es hacernos conscientes) que mientras más se busca unidad, más se encuentra heterogeneidad” (Briceño, 2014: 18-20).

Se debe señalar que las constructoras del estado-nación y de la identidad nacional, son las clases dominantes, pues no son los oprimidos, por tanto, son los primeros los que deciden con que se identifican y lo irradian desde la imposición a todos, sin que ello asegure que tenga asidero, lo único que interesa es crear un manto homogéneo y a veces bucólico, que niega o invisibiliza la realidad profunda. Es por ello, que el venezolano explotado y oprimido de los barrios, al igual que el campesino se sabe y se siente descendiente de la población indígena y africana. Pero la antigua historiografía no lo asumía como tal, sino, que la sustituía por un mito muy nocivo (Mosonyi, 2012: 144), el indígena idealizado y el afro-descendiente estereotipado, totalmente alejados de la realidad y la cotidianidad.

En efecto la identidad nacional está colmada de ideales, por eso incluimos la gesta histórica, los héroes, todo cargado de códigos simbólicos (García, 2003) de victoria, con el fin de generar representaciones colectivas y prácticas culturales (Durkheim; Klor de Alva, en García, 2003: 296). Pero ese ideal de identidad nacional se aleja de lo real, ya que, no se acepta la diversidad como un elemento tangible y cotidiano del presente, el cual, nos conforma como individuos y sociedad, debido, a que el deseo es creer que forman parte de un pasado lejano y habla de otros, no del nos-otros.

Es por esto quizás, que no nos identificamos con el indio y el negro de carne y hueso, en el día a día por la calle o en sus escasas apariciones en los medios de comunicación, aunque lo que nos corresponde es “sentir al indio” (Mosonyi, 2012: 144) al indígena y sentir al *negro*, al afro-descendiente en nuestro ser y en nuestra colectividad, pero haciendo el ejercicio de plena consciencia que los caracteriza una diversidad vasta y compleja, y no imaginarlos como unidades compactas, homogéneas e idealizadas.

Al negar esta conformación en nuestro ser y en nuestra sociedad, nos estamos negando a nosotros mismos, aunado que Venezuela es un país no solo “penetrado y asediado por influencias extrañas *deculturantes*, ... (sino) una sociedad *hiperalienada*, que no encuentra como combatir su propia alienación, ... hechos

que han provocado nuestra *despersonalización*” (Mosonyi, 2012: 207). Es por esto que “la integración haya sido casi una tarea sin fin, incompleta, amputada, etnocida (Bonfil Batalla, en Gavidia: 2003: 303), sus identidades múltiples, su correlación interétnica, intercultural y plurisocietal (Garcia, 2003: 302) se desencuentran permanentemente.

Sumando a la negación de nosotros mismos, nos “hemos separado y (estamos) ajenos de la realidad histórica, social y cultural -negando tanto España como la diversidad cultural local-“(Garcia, 2003: 308). Además, en cuanto a la historia, es de resaltar que el reconocimiento de los *negros* como ciudadanos fue tardío, solo después de la abolición de la esclavitud que fue decretada en 1854 y jurídicamente en la constitución de 1858 (García, 2013). Nos corresponde para trascender nuestra situación individual y colectiva es “reconocer la etnogénesis venezolana” (Gavidia, 2003: 309). Porque la formación de la “Sociedad Venezolana es de carácter *pancrónico*, es decir, la interrelación dialéctica de *sincronía* y *diacronía* (es posible) que haya una especie de identidad venezolana en periodo de formación” (Mosonyi, 2012: 212).

El alcance de dicho proceso, parte por aceptar la esencia del ser nacional, la autovisibilización, autovaloración, en un tomarnos en cuenta a nosotros mismos, el autoreconocernos. Sin la contradicción entre mito, fantasía y realidad, que surge cuando se enfrenta cara a cara la diversidad, generando la solidaridad y pertenencia, es un hacernos conscientes de una re-invencción de la identidad, o identidades, pero que no convergen afuera sino que por el contrario, están dentro de ti, dentro de mí, de él o de ella, es decir, dentro de nos-otros mismos. Comprendiendo que Patria es la madre, lugar de nacimiento, tierra de origen y el Padre, son nuestros ancestros y todos los héroes, desde Andresote, Chirinos, Guaicaipuro, hasta Miranda, Sucre y Bolívar, quienes nos conforman en sus debilidades y fortalezas, no solo en sus victorias; es una “re-semantización (del) pasado estático, petrificado, (y de la) representación estereotipada” (Garcia, 2003: 317) de la historia.

Aceptar y comprender en la conciencia, en la fibra, en el sentimiento, en el cuerpo, en la cotidianidad, los aportes de indígenas y africanos, que han sido los

más invisibilizados y hasta negados por la cultura y la historia oficial; es comprender como nos conforman colectiva e individualmente, es entender en el sí mismos que somos un **ser pluricultural**, existente esto a lo interno y a lo externo, como una fuerza centrífuga multidireccionalidad, en las relaciones e interconexiones que realizamos ante una situación, hecho o realidad. Porque se reconoce en el inconsciente, pero en lo consciente y real no se reconoce nuestra **esencia pluricultural**. Además los afro-descendientes no aparecen en este constructo mítico, solo se acepta el pasado indígena, pero su presencia en la actualidad y en la realidad social se rechaza, solo se tiene desde lo alegórico.

Los elementos que nos conforman son pertenecientes a los tres sistemas que nos confluye, estos a su vez en sí mismos son diversos, pero su conjugación, que además no es tal en nosotros, funciona sin que ninguno se apodera del otro o lo domine, sino, que debemos estar consciente constantemente en que postura estamos, con que lente, desde que visión miramos u actuamos. Son innegables los sistemas que nos concurren y coexisten, pero es importante saber, cuáles serán los mecanismos de mediación interna y colectiva. El humor puede ser, el arte, o expresión creadora, artística floreciente (Briceño, 2013).

No corresponde renegar de nuestros orígenes, no es sano despreciar a las culturas que nos conforman, pues reconocer y aceptar es parte del adelanto, el cómo te visualizas, y visualizas al otro, que es un nos-otros, porque no es otro diferente, sino solo diverso; es concienciarnos si aplicamos racismo, o lo que ocurre es el endoracismo, que es el negarse a si mismo, en la pretensión de ser alguien que no has sido, no eres y nunca jamás serás, lo bien referido por Fanon y Memmi (En Mosonyi, 2012:). Corresponde estas concepciones a la personalidad colonizada (Mosonyi, 2012: 223), al complejo étnico de inferioridad (Mosonyi, 2012) o la vergüenza étnica (Clarac, 1993).

Hacer una legitimidad de los orígenes, aceptación del proceso histórico y de todo lo que nos conforman. La pretensión o propuesta es sencilla, que nos conozcamos, comprendamos y respetemos, es el autoreconocimiento de lo que somos nosotros mismos. Para no estar en “la esquizofrenia de no querer ser lo que somos” (García, 2003: 268), que genera la *autocolonización* (Mosonyi, 2003: 377),

la autoeliminación, el autodesprecio y la negación del sí mismo. Corresponde hacer la dialéctica de la *trans-sustanciación*, o cambio de la sustancia y la necesidad social del *Nos*, acotado por el filósofo, García Bacca (En: Gimeno, 2015); es encaminarnos al “proceso de descolonización integral” (Mosonyi, 2012: 227). Entendiendo que “la identidad no es homogénea, inmutable y estática” (Mosonyi, 2012: 365).

Esta realidad analizada junto a la denominada sociedad moderna producto del:

*...crecimiento urbano de Venezuela es el resultado de una diversidad de actores y la construcción de una madeja de realidades extremadamente intrincadas y diversas ... todo el proceso ... en la construcción de una identidad ciudadana que necesariamente refleja el medio camino en el que los sectores populares son presa de una doble adscripción: la de su origen tradicional campesino y la de una nueva construcción ... la nueva condición urbana con todas sus implicaciones negativas y positivas, termina modelando una nueva identidad... los factores socializadores de esta modernidad contradictoria: medios masivos, entorno sociopolítico protodemocrático, cultura de la urgencia, economía de la segregación, impacto de la globalización y demás agentes (Aguilera, 2008: 287).*

Se le suma al contexto analizado de la identidad en Venezuela, la globalización, un “nuevo orden cultural que signa una descomposición vertiginosa, suicida, para algunos, irreversible” (Mosonyi, 2012: 207). Para otros autores, es un proceso de “Interconectados (y) transnacionales” (Canclini, 1999: 19), un “proceso profundamente histórico, desperejo, y, hasta podríamos agregar generador de localidades... no implica necesariamente,... ni con frecuencia, homogenización o americanización.... las diferentes sociedades se apropian de manera distinta de los materiales de la modernidad” (Appadurai, 2001: 32-33).

La globalización comprende:

*Acostumbrábamos a identificar... (Pues) las redes transnacionales influyen en todo. Los flujos multidireccionales. Descomponiendo nacionalismo... disolución de las marcas identitarias... La globalización como un sistema de flujos e interactividad que coloca a todos los pueblos en situación de co-presencia... (La) Transnacionalización volvió porosas las fronteras... (Pues la) Globalización (es el) resultado de múltiples movimientos en parte contradictorios, con resultados*

*abiertos, que implican diversas conexiones –local-global y local-local... Globalización: homogenización, fraccionamiento articulado, reordena las diferencias y las desigualdades sin suprimirlas... (Con la) doble agenda: integra y comunica – segrega y dispersa... (Es una) Máquina estratificante: opera para producir nuevas fronteras ligadas a la distribución desigual de los mercados que a los territorios. Son máquinas segregantes y dispersadoras... produce consumidores transnacionales y migrantes, transitorios, temporales (Canclini, 1999: 27-35).*

La globalización son redes reales y virtuales, en las que se desdibuja el territorio, porque se diluyen los límites, ya que, “es sinónimo de interconexiones, multidimensional entre unidades sociales del planeta anteriormente no conectadas..., (en) lo económico, político, cultural, social” (Mato, 1999:152-153). La globalización “se estaciona y entra en contradicciones con procesos económicos y de integración” (Canclini: 1999: 26), pero mantiene exactas las estructuras de poder, o quizás las recruce.

Esta realidad se caracteriza por lo fugaz, lo momentáneo, lo efímero inmediato, lo superfluo, es evasiva, inaprensible, porque se vive desde el efecto caleidoscopio, donde lo que parece ser en un instante, ya no parece igual al momento siguiente; transformando las fronteras en móviles, las debilita para instalar el proceso desde lo multidireccional, construyendo los símbolos mayores de la globalización, que son: codificación y recodificación permanentemente.

La globalización como proceso de transnacionalización, conserva las “asimetrías de los flujos, (las) relaciones de poder permanecen casi inamovibles. Las ásperas contradicciones emergen en las asimetrías globales. Los prejuicios y la discriminación sigue imponiéndose (Canclini, 1999: 28-30). Frente a este proceso las “posiciones (son) en defensa de lo propio” (Canclini, 1999: 32). La asimetría entre países metropolitanos y periféricos se acentúa con nuevas diferenciaciones y barreras. Clases dominantes – subalternas - Imperialismo – nacionalismo. Una trama más compleja, multidireccional, de las hegemonías,... ordenar estas diferencias y desigualdades (Canclini, 1999: 36; Appadurai, 2001; Mato, 1999).

La transnacionalización, la globalización ha tenido brazos invisibles y contundentes como es “la llegada de los medios de comunicación (que permitió)

hablar de aldea global..., (recordando) que los medios de comunicación de masa producen comunidades “sin sentido de lugar”. El mundo en que hoy vivimos se nos presenta rizómico y hasta esquizofrénico..., (reclamando) nuevas teorías sobre el desarraigo, la alienación, y la distancia psicológica entre individuos y grupos y, por otro, fantasías,... de proximidad electrónica. (Deleuze y Quattari; Meyrowitz, En: Appadurai, 2001).

Aunado a este contexto, se sumó lo que Appadurai (2001: 46) denominó:

*...la nueva economía cultural global tiene que ser pensada como un orden complejo, dislocado y repleto de yuxtaposiciones, que ya no puede ser captado en los terminos de los modelos centro-periferia... tampoco es susceptible a modelos simples... o el de excedentes y déficit... o productores y consumidores... la complejidad de la economía global actual tiene que ver con ciertas dislocaciones fundamentales entre la economía, la cultura, y la política que solo recién hemos empezado a teorizar.*

Pinzón (1999: 232) nos dice que “la televisión, el cine, la radio, el internet son modeladores de gusto y se recrean en una espiral casi infinita que desgasta el tiempo de lo simbólico propuesto por ellos mismos, arrojando sin cesar los productos que hoy dejan de ser identidad simbólica. Se trata de lo que Lipovetsky ha llamado *la era del vacío*”. En un consumo frenético de todo y por todos, donde la novedad es instantánea, casi efímera, veloz, la carrera es por la moda, por lo último salido hace un segundo. Por lo que “los jóvenes ven truncado el desarrollo de la identidad, al no contar con los medios para tener acceso al consumo cultural de los marcadores de identidad generados por la globalización y la transnacionalización. Ante esta situación lo que surge es un remedo desesperado y recortado. Como consecuencia utilizan la violencia para proporcionarse marcadores de identidad” (Pinzón, 1999: 233).

Este proceso actual produce la fragmentación global, la diferenciación y la incertidumbre, el diluir, el licuar lo momentáneo y lo efímero, la “desterritorialización, en general, es una de las fuerzas centrales del mundo” (Appadurai, 2001: 51) actual, es “la virtualización de todo (y) del territorio”

(Innerariti, 2008: 65). La globalización de las culturas, “propone que la cultura se sobrepone, que lo global, lo regional y lo local se interpenetran, la noción de *glocalización* de Robertson, se refiere a la sobreposición y al nacimiento de nuevas formas” (En Wulf, 2004: 150).

Es por esto que según Segato (1999: 138-141-142):

*Los agentes globales han iniciado en la reproducción de representaciones de nuevas identidades transnacionales. Un proceso de adquisición de visibilidad en términos étnicos o de minorías, que puede ser llamado etnogénesis o emergencia. Una homogenización mundial de las maneras de constituirse en diferencia, en identidad..., se introduce también una artificialidad y una superficialidad de lo étnico, un “multiculturalismo anodino y liberal”... que se transforma en etnicidad simbólica.*

El planteamiento es diluir toda identidad y desmoronar lo local, sino se logra disolver, se adhiere para contribuir al mercado transnacionalizado, a partir de los “flujos de desidentificación” (Pinzón: 1999: 234). Lo que ocurre entonces es un achicamiento y “vaciamiento de la diversidad cultural” (Gans, En Segato: 1999: 143). Generando “Identidades virtuales, programadas y producidas a escala mundial y difundidas mediáticamente, (las) secuestran... toman el lugar de las formas históricas de ser otro” (Segato: 1999: 144; Mato, 1999; Appadurai, 2001; Canclini, 1999).

El contexto descrito origina lo que proponemos en la presente como: **identidades líquidas**, resultantes de las *culturas líquidas* (Bartra, 2008) y de la *modernidad líquida* (Bauman: 2002; Vereza, 2007; Beltrán y Segura, 2008), porque son identificaciones que se discurren, identidades fluidas que corren en cascada sin detenerse en un pozo que las contenga, en una *tierra baldía* (Bartra, 2008). Por ese discurrir del complejo entramado de movilidad que vive el ser humano en la actualidad, Ash Amjin plantea:

*...pensar que los flujos globales representan el dominio y la transformación, y que lo local representa la tradición y las continuidades equivocarse, porque significa*

*negar la interacción entre ambos, así como su lógica evolutiva. En este sentido, por ejemplo, la cuestión de si una ciudad o una Nación se ve amenazada o no por la globalización probablemente dependerá de los elementos de interacción entre las identidades y las capacidades internas y las influencias externas, y no de la capacidad de la ciudad o de la Nación para evitar la conexión con los flujos globales. Así, ser un lugar en el mundo es más una cuestión de cómo se puede negociar esta conectividad o beneficiarse de ella, no tanto de cómo resistirse o cerrarse a ella (En: Innerariti, 1999: 69).*

El proceso que vivimos son “los efectos sociales y culturales de la globalización económica y la *licuefacción* de los marcos, las instituciones y los vínculos sociales” (Bauman, En Vereza, 2007), por eso las identidades son líquidas, pues no existen “centros, solo redes..., redes reales y virtuales, interconexiones..., (un) mundo sin alrededores” (Innerariti, 1999: 71). Es por esto que “a juicio de J. Bruner (En: Comboni-Salinas, 1996: 12) la gran tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir no sólo en un mundo tecnológico cambiante y de flujo constante de información, sino ser capaces, al mismo tiempo, de mantener y refrescar también nuestras identidades locales, desarrollar un concepto de nosotros mismos como “ciudadanos del mundo”, conservando al mismo tiempo nuestra identidad local” e interconectarnos en lo global.

Identidad a la luz del siglo XXI, será, hoy en día lo que conocemos como idéntico, igual, o serán más bien, varias las “identidades, (del) eterno, retorno de lo mismo, identidad como identidades, identidad como diferencia, espacio de múltiples culturas, lo multi-cultura, lo diverso, lo pluri-cultural” (Navia, 2008). Es decir, con esto que la identidad ha perdido “los anclajes sociales que hacen que parezca “natural”, predeterminada e innegociable” (Bauman, En Vereza, 2007), inmutable, permanente, o está como en constante proceso, como inacabada, como tarea pendiente, o en formación (Mosonyi, 2012: 212, Valencia, 2013; García, 2003).

Las personas en la actualidad “no hablan de su identidad en singular o como algo dado. Generalmente, tampoco se refieren explícitamente a ella como una identidad intercultural o cosmopolita, sino como múltiple o mestiza, o diferente en diferentes contextos” (Bloomfield, 2008: 29). Por la relación de lo nuevo entre lo

local y lo global, porque “esta tendencia de la globalización y de la transnacionalización..., propone el nomadismo narcisista no sólo ha implementado la sensación de vivir en el vacío, sino que también nos ha colocado frente a un mundo efímero en el sentido” (Pinzón, 1999: 234).

La interrogante es, qué hacemos con eso de la identidad en estos tiempos, o no hacemos nada, quizás solo nos preocupa a unos pocos en unos espacios específicos, por eso escribimos de ella, pero continúa la inquietud, se hacen “representaciones de identidad, identitarias... depende de conflictos y negociaciones” (Mato, 1999: 157). Pues “ahora cobra cuerpo lo local en un mundo que se globaliza” (Appadurai, 2003: 33). Las relaciones se entablan no ya entre centro y periferia, sino la “importancia (es) de relaciones local-global – relaciones transnacionales local-local” (Mato, 1999: 161).

¿Cuál será el aspecto contextual y estratégico de la identidad?, desde las “ciudadanías flexibles... comunidades diáspóricas o multilocalizadas” (Canclini, 1999: 37), serán culturas transfronterizas, “multilocales... desterritorialización – reterritorialización, localizaciones cambiantes... formas de identificación que se combinan y mezclan” (Canclini, 1999: 38), hasta dónde llegan esas combinaciones, hasta el infinito, no lo aseguramos, o será la metáfora del Collage de Geertz (En: Canclini, 1999).

El tema de la identidad “se introduce formalmente en las ciencias sociales a partir de la influencia del psicoanálisis, y no comienza a ocupar un lugar central en ellas sino a partir de la década de 1960. Poco a poco se introduce en el campo de la teoría social a la identidad como un problema, señala Lomnitz” (En Vereza, 2007). Pero es la identidad, solo un constructo político y teórico o “no es solo un hecho evidente tanto por intuición como por reflexión, sino que estamos en el deber de y en la obligación de profundizarla, de estudiarla histórica y antropológicamente” (Mosonyi, 2012: 152), defenderla y promulgarla por todos los medios.

Corresponde defenderla y promulgarla de qué, a favor de quiénes, para qué, pero “la búsqueda de una identidad venezolana..., latinoamericana, no (será algún) capricho afectivo o juego intelectual, (o es) una angustiosa necesidad para

la sinceración y consiguiente transformación de nuestra realidad” (Mosonyi, 2012: 216), o por el contrario, “la identidad vuelve hacer una performance subordinada a los modelos de inclusión de las clases en el poder” (Valencia, 2013: 125). Pero la identidad visibiliza las desigualdades, discriminaciones y racismo, junto a las relaciones de poder y medios jerárquicos que están vivos en la globalización, pues las “relaciones de poder permanecen casi inamovibles” (Canclini, 1999: 28) en la globalización.

Pero para saber algo de esto no es solo en el plano académico, porque los “espacios de construcción de identidad no son exclusivos, ni excluyentes, más bien están constituidos mutuamente en una dialéctica entre fuerzas externas (el racismo y la discriminación) y los movimientos de base popular (autoreconocimiento y activismo)..., analizar la experiencia cotidiana del ciudadano ordinario y no solo el abstracto terreno teórico” (Valencia, 2013: 130). Son las fuerzas centrifugas del individuo y del colectivo en la cotidianidad que reflejan lo escrito, porque a veces es casi imposible describir lo que puede transmitir una mirada frente a lo diverso en una calle cualquiera.

Pero cómo descender, o quizás elevar eso de la identidad de las esferas académicas, políticas y legales, en donde esta petrificada, inmutable a los espacios sociales, para Valencia (2013: 142), debe estar enfocado desde tres dimensiones:

1. *La identidad debe ser analizado desde el espacio social.*
2. *Las categorías de analices deben ser, dentro de un espectro más amplio, tal como: las experiencias de marginalización y lucha, factores como clase, género y sexualidad.*
3. *Las identidades raciales a manera de proyectos políticos y sociales que ayudan a crear conciencia y autoreconocimiento.*

La identidad entonces no le corresponde lo idealizado, lo bucólico de un pasado que no nos salpica, o que solo está en los cuadros, los libros y las estatuas; pregunto, la salida será entonces por la globalización en la que estamos “una homogenización mundial de las maneras de constituirse en diferencia, en

identidad..., se introduce también una artificialidad y una superficialidad de lo étnico, un “multiculturalismo anodino y liberal... que se transforma en etnicidad simbólica” (Segato, 1999:142). Pero “la identidad no es homogénea, inmutable y estática” (Mosonyi, 2012: 365), o la identidad se discurre entre los mercados de las transnacionalización, es la interrogante.

Según Augé (1999: 18), refiere que “desde lo antropológico: La identidad individual o colectiva se ha construido siempre a través de la relación con el otro; no se conoce ninguna sociedad que pueda escapar a esta obligación mínima de simbolización que torna la relación con los otros pensable y manejable”. Pero ese otro y la construcción de la identidad, está sujeta a “la nueva articulación de lo global y lo local, la inmediatez y la prospectiva, la comunicación y la participación, así como las posibilidades de la movilización territorial” (Franzil, 2008: 8).

La identidad en la realidad de la globalización, “la afirmación de la identidad, el estado final de la identidad, la esencia de la identidad, en fin: la identidad de la identidad” (Skliar, 2008: 55), es saber cómo se dibuja en Venezuela y Latinoamérica, la vamos a mirar a través de los ojos del filósofo venezolano Briceño Guerrero (2007: 157) cuando plantea: “Fundirse y constituir un nuevo tipo, en el cual figuran las anteriores, pero integrados en una totalidad nueva, con una dinámica unitaria que les da la coherencia y el sentido de una cultura”.

Pero esa unidad, coherencia y nuevo sentido cómo es, qué implica, involucra que “ellos, los otros son nosotros. Nosotros somos Nos y otros” (Briceño Guerrero, 2007: 558), es por esto, que nuestro filósofo, profundamente llanero, en un juego de palabras, habla de nuestra identidad o procesos de identificación “(nos) – otros son occidentales, ... el nos no es occidental sobre el otros es occidental: *nos no somos occidentales ... nosotros se parte en nos*, forma latina separada original, y *otros* separado por guión para indicar la presencia en *nos* de una alteridad” (Briceño Guerrero, 2007: 559).

Los otros tienen identidad, los otros son occidentales, “*nosotros no somos occidentales* o nos-otros somos occidentales o los occidentales son ellos” (Briceño Guerrero, 2007: 560). Lo relevante es que en el nos-otros, existe un nos, es decir, una pluralidad, que además alberga una alteridad, todos viven juntos, van unidos,

coexisten en ti, en mí, en él, en ella, en nos-otros. Entonces **somos permanentemente una pluralidad con una alteridad por dentro**. “El sujeto está penetrado de alteridad, una subjetividad ajena que lo acompaña y lo perturba siempre; el sujeto de quien hablamos conlleva otro sujeto, tan íntimamente, que la palabra nos-otros con ese guión es más expresiva de la realidad” (Briceño Guerrero, 2007: 559).

Es una identidad diversa y múltiple, somos **nos**, pensamos a veces múltiple, otras-otros, fragmentados-fragmentadas. En nuestra identidad hay resistencia, hay invisibilización, negación, alteridad, encuentro y desencuentro, pero hay identificación permanente, lo que corresponde es en ser consciente de cuál de los discursos que nos atraviesa, está hablando, si es él: pensamiento salvaje, mantuano o razón segunda (Briceño Guerrero, 2014<sup>a</sup>). En el comprender si “el otro está afuera de mí, está alejado de mí y es ajeno a mí, ... (o) el otro es aquello que yo no soy ... (o) el otro depende de mí, (desde) la exterioridad,, negatividad y colonialidad (Skliar, 2008: 56), o el otro está dentro de mí.

Tres grandes discursos gobiernan el pensamiento latinoamericano, nos dice el filósofo: **Discurso europeo segundo**, o razón segunda, corresponde al siglo XVIII, siglo de las luces, sus palabras claves fueron: modernidad y progreso, en la actualidad: desarrollo. **Discurso mantuano**, o cristiano hispánico, de la España imperial, de los criollos, del sistema colonial, de la Santa Madre Iglesia Católica Apostólica y Romana, ligado a un sistema de nobleza, blanqueamiento y filiación. **Discurso Salvaje**, es la herida de las culturas indígenas por la derrota de los conquistadores, y de las culturas africanas por el traslado en condición de esclavizados. Resentimientos producidos en los pardos, anhelos de superación, la nostalgia, la afectividad, el humor, la embriaguez (Briceño Guerrero, 2014<sup>a</sup>: 66-67).

Los tres discursos de “fondo están presentes en todo americano aunque con diferente intensidad, según los estratos sociales, los lugares, los niveles del psiquismo, las edades y los momentos del día” (Briceño Guerrero, 2014<sup>a</sup>: 67). “Cada uno es suficientemente fuerte para frustrar a los otros dos, y los tres son mutuamente inconciliables e irreconciliables” (Briceño Guerrero, 2014<sup>a</sup>: 68). Está

lleno de contradicciones porque: el discurso mantuano se esconde detrás del discurso europeo segundo..., mientras el discurso salvaje corroe todos los proyectos y se lamenta complacido (Briceño Guerrero, 2014<sup>a</sup>: 68). Todo esto sigue el filósofo, “aleja al americano de la toma de conciencia integral de sí mismo, de su realidad social, de su puesto en el mundo..., son discursos en guerra sin victoria (Briceño Guerrero, 2014<sup>a</sup>: 69).

Estos discursos crean un espacio en el que “puedan coexistir y dialogar cosas diferentes que no dejen de ser diferentes, es decir, que no se puedan sintetizar, la aceptación del otro, en la aceptación que es diferente, de lo que es diferente, producirse una fecundación mutua, sobre la base de la aceptación, de la coexistencia de lo que es diferente y no puede dejar de ser diferente” (Briceño Guerrero, 2014a: 77), porque ese diferente que no es un extraño, sino diverso esta dentro de ti, de mí, de *nos-otros*, **somos una mismidad plural con una alteridad por dentro**. Pero el nos-otros no reduce al otro, no lo “eclipsa o lo subordina bajo la jerarquía” (Skliar, 2008: 66), sino, lo resalta y reconoce en el **yo diverso**.

En la interculturalidad existe la mismidad plural y la alteridad al unísono, es una otredad dentro de sí mismo(a), por lo cual se genera según Wulf: *autotematización, autoformación y autoextrañeza* (2004:143), es tener “lo ajeno en la irrenunciable individualidad que le corresponde la autocerteza de múltiple ser en uno, varios en uno, son indivisibles pero en tensión, contradicciones y paradojas. La propuesta es la mentalidad *heterológica*, el pensamiento heterológico (Wulf, 2004: 143), son las “interIdentidades-interLógicas” (Fornet-Bentacourt, 2009: 38), las *interepistemes* (Albarrán, 2014, Gouaghou, 2014), un espacio activo-social, afectivo-cognitivo y no solo teórico-académico, en el que la convergencia de los principios tanto de circularidad y complementariedad (Albarrán: 2014) se interconectan.

Es comprender “las proporciones diversas y las profundas diferencias... La heterogeneidad en los ibéricos (españoles), en los africanos en condición de esclavizados y de los indígenas originarios” (Briceño Guerrero, 2014b: 17). Comprendiendo que en el proceso de identificación... El sujeto que percibe, reconoce entonces la existencia del otro análogo a sí mismo, análogo al Yo sujeto

de la percepción... Es el Otro que se transforma en un Yo (Augé: 1999: 12). Es por esto que “La vida social se edifica, entonces, sobre dos horizontes inextricables: identidad y diferencia. La identidad considerada desde una perspectiva relacional es positiva porque afirma y negativa porque segrega y se construye por oposición, dejando por fuera lo que no es. Alteridad y mismidad no son cosas en sí mismas, sino partes de una relación, generalmente mediada por la experiencia colonial” (Colobrand, 2013: s/p).

El otro no sólo está fuera, sino también dentro del individuo, “el otro interiorizado en el yo, dificulta el trato con otro afuera..., yo y el otro apuntan hacia el carácter social del hombre” (Wulf, 2004: 142) y de la mujer. Por tanto, tal como Bauman (En Vereza: 2007: 208) define la “identidad” como proyecto, como algo que hay que inventar, en lugar de descubrir; como el blanco de un esfuerzo; “un objetivo”, algo que hay que construir desde cero, elegir entre ofertas de alternativas y luego luchar por ellas para protegerlas”. Porque “cuanto más consciente es la construcción de identidad, con más facilidad es posible liberarse de ella y adherir a otra cuando sea necesario... y la misma identificación de los sujetos es demasiado frágil para reproducir empatías profundas... (y) con un progresivo aumento de la interconectividad mundial de los sistemas sociales (la llamada globalización),... terminará influenciando profundamente la producción de identidades, tanto culturales como étnicas, ... parece producir tendencialmente identidades frágiles o borrosas, donde la adscripción a un grupo resulta difícil y es fácil la caída en formas identitarias agresivas” (Balandier En Amadio, 2011: 48).

Es por esto que al tener la certeza que culturalmente “no había unidad cultural” (Briceño Guerreño, 2014<sup>a</sup>: 17) ni antes, ni ahora, somos por nuestro proceso histórico una **diversidad con muchas diversidades por dentro**, aunada a la globalización que “parece funcionar como metareferencia de diferencias locales, es decir, en lugar de eliminar las característica culturales y étnicas locales, las incentiva implícita y explícitamente... la identidad étnica articulada contemporáneamente tanto hacia la realidad local” (Amodio, 2011: 283), como a la global. Por eso, el proceso de identificación es sentir que no es otra cosa alejada, diferente, sino que nos conforma consciente en el eterno presente; por lo cual, es

importante hacer el ejercicio consciente que la diversidad cultural no es algo que solo está afuera en el colectivo, ante nuestros ojos, sino que está dentro del individuo, es un **ser pluricultural**, es me atrevo a decir, un **ser intercultural**, pues en él o en ella se interrelacionan códigos y lógicas pertenecientes a sistemas diversos, que nos confluyen, nos atraviesan, nos encuentran y desencuentran, en la eterna identidad de los otros por la identificación del nos-otros.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## CAPÍTULO VI

### 6.1 Hasta Arribar a la AutoEtnografía

---

...la autoetnografía ... un método para entender al **yo**, al **otro** y a la **cultura** (Chang 2008, En: Colobrandts, 2013)

La presente *AutoEtnografía* es un texto que surge sin la pretensión de la objetividad que buscan las ciencias sociales, se escribe solo desde la subjetividad, sin afán por el cientificismo, se hace como una propuesta que permite a la “investigadora evidenciar que pertenece a un mundo social, con la capacidad única de pensarse a si mism(a) que caracteriza al ser humano, del proceso de la comprensión, movimiento que va desde la vida hacia a la vida misma, entendiendo que quien investiga es sujeto y objeto de su propia ciencia, es alguien que convive en la vida cotidiana, en el co-existir con los demás” (Heidegger, en Altez, 2011: 226-230-232), es ceder el espacio a la propia subjetividad de la investigadora y al encuentro con los y las informantes, donde ocurre la inter-subjetividad.

Para la textualización de la etnografía, del trabajo de campo de esta larga investigación de intervención y aplicabilidad social, llevada a cabo durante seis años, de tantos momentos vividos y experiencias sentidas, y por su mismo enfoque epistemológico de hacer investigación en mi propio lugar de labor; aunado además de una década conociendo el método, la etnografía que hoy propongo es de búsqueda, experimentación de un estilo y camino propio; un intento de ir más allá de lo estudiado y propuesto, desde la posmodernidad, se ha revisado la fenomenología, esa descripción densa en la que nunca he afinado tanto la pluma como para alcanzar esa fotografía etnográfica de la realidad estudiada, en las recientes incursiones. Mi inclinación ha sido por lo dialógico, por la producción colaborativa del conocimiento etnográfico, el cual, asoma como utopía, la autoría plural, se ha trabajado desde una propuesta que denominamos

*coautoría*, pues el trabajo etnográfico a realizar depende de varios autores –los informantes o interlocutores y quien investiga–.

Entiendo la etnografía como un recorrido, “un modo de discurso superordenatorio, no es realidad hecha ficción, no es metalenguaje, no describe, no produce acción, hace evidentes unas ausencias imposibles de ser presentadas o representadas” (Tyler, 1991). Lo escrito etnográficamente para la presente investigación es el experimento de creación de una **etnografía múltiple**, etnografías cruzadas, etnografías procesuales, de distintos espacios, tiempos y formas de textualización de lo etnografiado, que pretenderé presentar en un solo discurso y con la multiplicidad de voces de lo vivido, pues estoy en la absoluta convicción que es la etnografía el sustento que tiene la antropología para hacer teoría, pues sin etnografía no hay antropología.

La AutoEtnografía surge de “la ruptura epistemológica entre verdad (el proceso) y ficción (la narrativa) ocurre en la evaluación social (históricamente situada) de narrativas específicas, es decir, en el valor otorgado por los actores sociales a una(s) narrativa(s) a expensas de otra(s). La relación entre el yo y el otro, entre mismidad y alteridad, es multiforme” (Gnneco, s/f). Es un espacio textual donde se expone “el lugar del investigador en las ciencias sociales, su vida, la sub-jetividad del investigador, la Autoetnografía es una posibilidad de Implicarse, de romper distancias y de crear proximidades. Es un trabajo que aboga por una descolonización y profundización de la creatividad sociológica en Latinoamérica re-tomando las potencialidades” (Scribano y De Sena, 2009: s/p).

Esto de la autoetnografía se ha hecho desde siempre, y ha permanecido en la intimidad de los diarios de campo, notas, reflexiones que nunca han salido a la luz con la publicación, pero en nuestra disciplina no se ha categorizado este estilo sino hasta hace aproximadamente una década, cuando autores sistemáticamente la han estado abordando y elaborando cómo es crear “autoetnografías (Chang, 2008), (Muncey, 2010) o sobre las autoetnografías colaborativas (Chang, 2013), (Collins y Gallinat, 2010); (Holman, 2013); (Ellis y Bohner, 2000, 2011); y la buena compilación de Denzing y Lincoln desde 1994 hasta el 2013” (Colobrans, 2013: 27).

La autoetnografía es un planteamiento surgido según Gnneco (en Colobrans, 2013; Scribano y De Sena, 2009), después de Said y Foucault, (cuando) el texto ya no se ve como mediación sino como lugar de construcción de realidad. Son las narrativas y el proceso de narrativa lo que actualmente interesa. Los actores sociales (en las narraciones), son la relación entre el yo y el otro, entre mismidad y alteridad, (son la presentación de lo) multiforme. En los 90 se habla de un giro narrativo, importa los aspectos literarios, multiplicidad de formas para una investigación. No se trata de emprender la búsqueda vehemente de la verdad, sino narrar los hechos, hacer aportes al conocimiento desde la interpretación, propio de la mirada hermenéutica.

Es comprender que el “Yo mismo era una fuente de información, era un investigado(ra)-informante. ¿Por qué no podía interrogarme a mi mism(a)? Ante mí se abría el debate académico sobre la objetividad y la subjetividad en investigación en las ciencias sociales, la auto-conciencia en Antropología, pero también el de las nuevas etnografías experimentales con sus giros literarios (Letherby; Cohen; Davies; Buchner y Ellis, En Colobrans, 2013: s/p). Por estas bondades que permiten nuevas formas de textualización, en una investigación donde investigo mi propia cultura, se aceptó los riesgos de los sesgos de la autoría.

Interesa a esta propuesta de escritura etnográfica evidenciar lo experimentado, trascender de las excelentes pero frías descripciones, a exponer el lugar del investigador en las ciencias sociales, su vida, la sub-jetividad del investigador. La Autoetnografía, una posibilidad de Implicarse, estrechar distancias, generar proximidades. Es un trabajo que aboga por una descolonización y profundización de la creatividad sociológica en Latinoamérica re-tomando las potencialidades de (su) uso (Scribano y De Sena, 2009), para recorrer este sendero necesario en la liberación del pensamiento.

Las autoetnografías (*Autoethnographies*) son un instrumento que permiten al investigador capitalizar y usar su propia experiencia personal para profundizar en la comprensión del objeto de estudio. Esta técnica adquiere relevancia cuando se aplica al estudio de la propia cultura (Colobrans, 2013). Es por estas principales

razones que se decidió escribir desde la autoetnografía, que no es autobiografía, porque no presento mi vida para ser estudiada, sino la cultura misma a través de lo vivido durante el desarrollo y aplicación del proyecto. La investigadora en esta propuesta no es un ser extraño o alejado, sino parte *integrante y una importante fuente de información primaria* (Colobrans, 2013) de su estudio, tal como es el caso presente.

Para los autores revisados, la autoetnografía es auto-reflexión, narrativas, de estilo autobiográfico e investigativo, la base es la descripción, reflexión e introspección tanto intelectual como emocional no sólo del autor (también) de los actores que interactúan dentro de un contexto social o cultural y del lector que se apropia de dichos conocimientos (Leigh Berger and Carolyn Ellis, 2002). En Mary Louise Pratt (1992) el uso de la autoetnografía y la expresión de autoetnográfica son como expresiones que los sujetos colonizados pueden crear para involucrar al colonizador en dicho diálogo. Para Montero, Pozo y Cabrera (2005) ven la autoetnografía como narrativa personal.

Es para Ferraroti (1983) la autoetnografía, una vida individual, puede dar vida de los contextos en los que vive, es posible leer una sociedad a través de una biografía. Son textos experimentales y reflexivos (...) nuevas opciones teóricas y metodológicas (que llegan con) el nuevo milenio (...). Momento de descubrimientos y redescubrimientos (Denzin y Lincoln, 2008). Para Marlín Harmmeslyn (2008), es una genuina investigación académica cualitativa, la autoetnografía es una discusión epistemológica, evidencia las diferentes posibilidades y maneras de generar conocimientos y poder transmitirlos.

Se hace este recuento del origen y algo de historia del término, en los 80 Hayano (En: Anderson, 2006: 172)) empezó a usar el término, se aplicaba al estudio de un grupo social que el investigador consideraba como propio (...), por su ocupación laboral. Son Ellins y Beicher (2004) fundadores del género, un camino para entender el significado de lo que la gente piensa, siente, hace, comprender el significado o el sentido que los actores otorgan a su experiencia, explora el uso de la primera persona al escribir, modos literarios con fines utilitarios.

La autoetnografía es un género de escritura e investigación que conecta lo personal con lo cultural (...). La cultura no pierde importancia en la autoetnografía, la variedad se presenta (entre las) facetas personal, cultural, o el proceso de investigación (Ellins; Adams y Bochner, 2010). Esta textualización de la etnografía vivida y sentida en el trabajo de campo es una mezcla entre lo objetivo y subjetivo, conformada por una estructura narrativa, que incluye los recursos literarios de una trama o argumento del relato, y otros formatos narrativos, que se presentan no de forma lineal en la textualización, sino fragmentaria, sin principio o fin, solo se presenta lo ocurrido en cada apartado que se intitula: **Recorrido**.

La autoetnografía experimenta nuevos caminos, relaciona en parte la vida del investigador con los temas que decide estudiar (Anderson, 2006). En el presente se quiere evidenciar la autoetnografía, para desde estas páginas dar un algo al debate epistemológico de construcción y creación del reciente planteamiento que sale a la luz de lo publicable. Se escoge una pluma que va entre la narración y los relatos, “la narración es la forma de pensamiento y expresión de la visión del mundo de una cultura” (Bruner, 1993); y un relato se toma como un hecho “realista que expresa neutralidad, distancia y control de las voces de los participantes en la historia por parte del investigador (Sparkes, 2002).

La escritura etnográfica que se propone es con la mirada de los recorridos, los cuales, evocan el andar, lo transitado por la investigación y la investigadora en el camino del Aula Intercultural, es un acto ético, estético, político y comprometido. El recorrido en la textualización etnográfica inicia con la evocación lejana de un tiempo primero, que marca el comienzo de todo y vislumbra la travesía del trabajo de campo, consciente de la complejidad, profundidad y lo denso de la realidad intercultural en el territorio merideño. El planteamiento de esta forma de textualización de la *autoetnografía*, se escogió porque es un método para “entender al yo, al otro y a la cultura” (Chang en Colobrans, 2013), en afán por el nos-otros, y no la “preocupación y la obsesión por el otro (es como decir) si no pudiéramos decir, sentir y pensar al otro sin antes decir, sentir y pensar al yo y al nosotros” (Skliar, 2008: 62).

Quien escribe es una mujer que se ve blanca, hija de padres y abuelos parameros, vengo de las clases desposeídas, de un pequeño caserío ubicado en el páramo del Estado Mérida, pertenezco por tanto a la subalternidad, a los grupos dominados, por lo que en estas páginas no hablo de otros, sino de mi y del nosotros. En un “representar o recuperar al subalterno como sujeto histórico... aquel sujeto social que socava cualquier representación hegemónica” (Guha; Spivak En: Beverley, 2011: 35-43). La presente autoetnografía no es representación de lo subalterno, sino es evidenciar el testimonio y la palabra de la educación intercultural en Mérida, a través de lo vivido y sentido, aunque quien escribe proceda de lo subalterno, ahora he entrado a la élite con el poder del saber, el poder académico, ahora ejerzo la autoridad del conocimiento, pero la aplico no por lo poderes, sino por venir de allí, puedo decir aquí.

Pero el principio de todo con la siempre pasión por la lectura y mi profundo interés por la **Cultura del Ser Humano**; es por eso que desde la adolescencia nunca fui buena para las matemáticas, su exactitud me daban y aun me causan urticaria, al mundo lo he considerado siempre más complejo que un número, unas cifras o medidas. En el Bachillerato mi adoración eran las materias: Historia Universal, Historia de Venezuela, Educación Artística, Biología, Cátedra Bolivariana y Literatura. Pero como crecí mi niñez y adolescencia en el Páramo Andino, solo podía graduarme como Bachiller en Ciencias.

A los 16 años de la vida no se sabe mucho que hacer con ella, por eso permanecí dos años pensando, reflexionando y haciendo varias cosas, hasta que encontré el camino. Entre los cuales se puede mencionar: Cursos de teatro, títeres, televisión, estudiar un semestre en el antiguo IUTE la carrera técnica de “Agronomía”, trabajar como instructora de teatro, actriz y vendedora de dulces. Hasta que un buen día un hombre importante en mi vida me dijo que entrara a la Universidad de Los Andes, me entregó el cuadernillo de todas las carreras contentivo de los perfiles de los egresados y los *pensa*; me dispuse a leerlo por una semana, hasta que halle Historia del Arte.

Entrar a la ULA todos decían que era una tortura y hasta debían hacer pagos de coimas, pero en mi caso, fui a OCRE y revise las distintas modalidades,

hasta que encaje con una perfectamente: *Artista Destacada*, arregle mi C.V. de dos años en la actuación y lo consigne para junio de 1999, junto a una carta de aceptación del Dr. Zuleta, quien era el Director de la DIGECEX-ULA, y mi mayor sorpresa es que me llaman en Septiembre de ese mismo año, para que en el periodo B me inscribiera y entrara a primer semestre.

Recuerdo mis viajes en los buses que mientras todos pensaban en cálculo, química, anatomía, estadística, entre otras, yo iba a clases para ver obras de arte, escuchar piezas musicales, analizar complejos arquitectónicos y comprender solo un tilín la estética y el recorrido del ser humano en los miles de años.... Mis días en la facultad transcurrían desde el deleite y el compromiso por un movimiento joven de la izquierda idealista, el único espacio en el que me visibilizo políticamente.

Al graduarme comprendí que me faltaba mucho por conocer, que lo que sabía era una partícula del vasto mundo, además en esa carrera de historia del arte, no había visto la producción de los indígenas venezolanos, y yo quería comprender a nuestros antepasados. Pero el cielo confabula siempre a tu favor, era diciembre 2002, fecha del paro petrolero, y en el patio de la facultad mis compañeros de movimiento y yo estábamos recibiendo una clase abierta de una profesora muy elegante, de cabellos totalmente blancos, ojos azules, acento francés y compromiso eufórico por estas tierras, era y es la Doctora Clarac de Briceño; luego de ese momento inspirador decidí levantarme y acercarme a ella, para comentarle que yo quería hacer un postgrado, y preguntarle cuáles serían sus sugerencias, la Dra. siempre atenta y precisa me dijo: ¡en febrero del próximo año, llamamos a inscripciones del curso propedéutico de la Maestría en Etnología. Mención: Etnohistoria¡.

El curso duró un año, pues debían darnos un intensivo a los profesionales que no veníamos de Antropología, aprobé el introductorio, y estudié la maestría y la concluí con la tesis de “Petroglifos de Bum y Las Lajitas Estado Barinas: interpretaciones en el tiempo”, su enfoque es desde la etnografía dialógica, su método es el etnohistórico “donde dialogan los datos provenientes de la arqueología, etnografía y del documento histórico” (Albarrán, 2007: 179) y

finalmente el análisis etnológico, como segundo eslabón de la antropología, en el que se dialogan lo arrojado en el trabajo de campo y las etnografías recogidas por otros autores en la zona, con el fin de comprender las representaciones simbólicas que son invisibles (Clarac, 1992).

Luego de graduada, emprendí la búsqueda de trabajo y se presentó como lo relate en la introducción, la propuesta de trabajo en un proyecto de educación intercultural en los estados Amazonas y Zulia (para el 2007) con la organización IWINE y financiado por UNICEF, bajo la coordinación del Dr. Omar González Ñañez; para lo cual, se emprende una revisión bibliohemerográfica de la historia y desarrollo de la interculturalidad en Venezuela y Latinoamérica, con la producción literaria que el Doctor González facilita y de la cual buena parte de la misma es autor, junto al otro teórico del país en el tema, como es el Dr. Esteban Emilio Mosonyi. Se observó entonces que hasta ese momento la educación intercultural había estado intrínsecamente vinculada a los pueblos indígenas y sus contextos ancestrales, tal como fue concebida desde sus orígenes en 1974 por los teóricos mencionados. Dicho proyecto no se concretó, pero dejó la inspiración por iniciar una investigación de una **interculturalidad para todos**, por la que he decido consagrar mis décadas subsiguientes.

Pero como suele suceder antes del inicio de la escritura de este texto que según dicen es trascendental para la vida de las personas, tal como es una propuesta de Tesis Doctoral, tenía y aún tengo, mucho miedo; abrí no sé cuantos documentos en Word y perdí el número de las carpetas digitales que contenían textos en PDF de cada uno de los temas relacionados con la investigación: El Aula Intercultural, una experiencia piloto multidireccional; además los respalde en todas partes, pero el mejor de todos los lugares fue la memoria, pues escribo esta *auto-etnografía* después de 7 años de estar experimentando el proceso de la interculturalidad en Mérida.

Al escribir estas páginas ya ha pasado un tiempo, días, semanas, meses y como corresponde años; pues al emprender un trabajo etnográfico en la realidad cotidiana laboral, se necesita la distancia necesaria, que hace emerger el estudio de la antropología y su materialización, debe darse una el tiempo necesario; éste

es particular en cada investigador que realice un tipo de investigación así, porque para obtener la óptica, en la cual no banalices todo o des la importancia que no corresponda a lo observado, vivido y sentido, se necesita un momento de asentamiento, para que la mirada sea como antropóloga y no como participe trabajadora de la realidad estudia.

Pensé por meses como evidenciar o el intento de mostrar la realidad de un trabajo de investigación durante los años: 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014; el artificio de escritura que me inspiró para presentar todo lo vivido por la experiencia formativa multidireccional, es el **relato**, como forma discursiva de transmitir el hecho de la interculturalidad en la educación del Estado Mérida; el mismo, se hace a través de narraciones de lo acontecido y sentido, marcado por **ciclos** con la figura retórica del **recorrido**, en cada acontecimiento, hecho u acción, que conforman el proceso. Es un intento de propuesta de etnografía experimental e inacabada, que se fundamenta en la **auto-etnografía** (Scribano y De Sena, 2009), entendida como una posibilidad en la textualización de implicarse, a pesar de las distancias ineludibles, crear las proximidades inevitables.

Desde el origen del proyecto **El Aula Intercultural**, por allá en el año 2008, hasta el momento actual de finalizada su aplicación y la correspondiente presentación (2014), se ha mantenido el formato de tres fases: 1) Introdutorio, 2) Sensibilización-Concienciación y 3) Auto-Reconocimiento Étnico, diseñado como una Experiencia Piloto Formativa Multidireccional; concebido desde los principios de intercambio de saberes y la diversidad cultural. La propuesta es una plataforma, un puente, donde convergen las personas y la cosmovisión del mundo indígena y del mundo afro, ante los docentes y directivos de las instituciones de educación primaria del eje metropolitano de Mérida. La misma ha estado asesorada por el Dr. Omar González Ñañez, teórico de la educación intercultural en el país y bajo los principios de la Ley Orgánica de Educación (LOE-2009), la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV-1999), la Antropología del Sur (Clarac, 2005) y la etnografía comprometida (Segovia, 2013 com. per).

Pensé por meses como evidenciar o el intento de mostrar la realidad de un trabajo de investigación durante los años: 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014; el artificio de escritura que me inspiró para presentar todo lo vivido por la experiencia formativa multidireccional, es el **relato**, como forma discursiva de transmitir el hecho de la interculturalidad en la educación del Estado Mérida; el mismo, se hace a través de narraciones de lo acontecido y sentido, marcado por **ciclos** con la figura retórica del **recorrido**, en cada acontecimiento, hecho u acción, que conforman el proceso. Es un intento de propuesta de etnografía experimental e inacabada, que se fundamenta en la **auto-etnografía** (Scribano y De Sena, 2009), entendida como una posibilidad en la textualización de implicarse, a pesar de las distancias ineludibles, crear las proximidades inevitables.

#### PRIMER RECORRIDO:

El inicio es siempre tan lejano a la luz del hoy, pero es innegable que todo tiene su comienzo, marcado por una fecha, un momento, la verdad es solo un instante. La revisión de un tema de investigación de inmediato conlleva a las interrogantes, las dudas, a la observación de los vacíos que éste presente. Así ocurrió en el 2007 con la indagación del tema: Educación Intercultural en Venezuela y América Latina, se observó que aun faltaba un eslabón para cerrar el círculo, y se consideró que era y aún sigue siendo, la interculturalidad como eje transversal del sistema educativo, es decir, **interculturalidad para todos**.

Para el año 2008, se comienza hacer un proyecto intitulado: Educación Intercultural una Experiencia Multidireccional, el mismo ha sufrido cambios, entendiendo así, que la investigación es un acto procesual y no un hecho definitivo y/o acabado. Los ajustes y cambios que ha sufrido el mismo, desde el original hasta el actual que sirve de presentación para ésta candidatura, se pueden categorizar por ciclos, y responden a los procesos vividos por la investigación y la propia investigadora.

**Ciclo 1**, es el padre de todas las versiones, pero tal como corresponde se mantiene la idea original, *sensibilizar y concienciar al personal de docentes, directivo y autoridades que estructuran el sistema educativo del MPPPE en el estado Mérida de la diversidad cultural presente en el territorio merideño*. Cuando se dan los primeros pasos el ímpetu es el espíritu que acompaña la jornada, es por ello, que se formuló hacer este trabajo en todo el estado. Para ese tiempo de 2008 se estaba recién graduada de Magíster Sciencea en Etnología y tome una decisión de vida que repercutía además en una propuesta académica y en una visión del mundo antropológico. Decidí hacer trabajo de investigación en el lugar donde iba a laborar, con todas las implicaciones teóricas y metodológicas que eso acarrea.

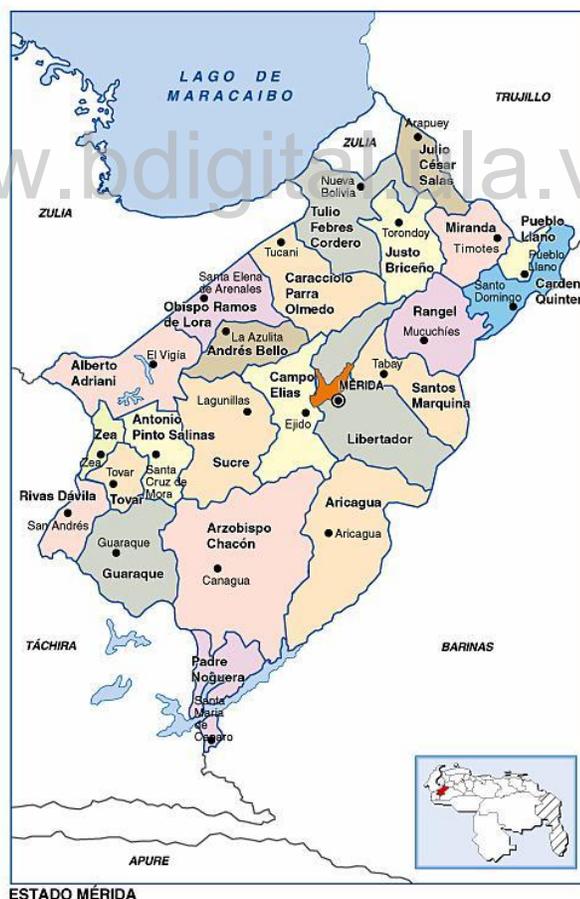
Por lo señalado, para estudiar la educación intercultural en Mérida se tomó la decisión de presentar ese primer proyecto ante las nuevas autoridades educativas en el estado, el mismo fue aceptado y se empezó a trabajar el primero de septiembre del 2008 como Profesional Universitario adscrito a la División Académica de la Zona Educativa del MPPPE, asignándonos las funciones de Equipo de Apoyo y Asesor de la Coordinación de Interculturalidad, ubicada en el piso 3 del edificio Auge, sede de la Zona Educativa en el Estado.

La Coordinación de Interculturalidad estaba constituida por un equipo de docentes con distintas especialidades: el coordinador para el momento era el Prf. Valerio Gutierrez, perteneciente a la cultura Quinaroe del pueblo Jamuén, Cultura Xamú, Municipio Sucre; la Prf. Marlene Sueke socióloga; la Prf. Lourdes Ruiz ceramista, la Prf. Ligia Rodríguez de la educación liberadora y el movimiento afro; la Prf. Nivia Moreno, agro-economista y Mi persona, Historiadora del Arte y Etnógrafa.

El trabajo pedagógico dirigido desde la coordinación consistía en impartir Jornadas o Talleres en las instituciones educativas de primaria ubicadas a lo largo y ancho del Estado; basados en el intercambio de saberes, el cual es abordado por el equipo de docentes que trabajan los temas siguientes: cerámica un arte milenario, mundo afro/descendiente, agroecología, cultura Quinaroe, ritual de la palabra, mi tema es la interculturalidad como eje transversal en la educación;

trabajamos en perfecta conjunción con los principios del para entonces proyecto de ley, promulgado un año después como la Ley Orgánica de Educación (2009) y basados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV,1999).

La propuesta del proyecto en su origen es **la integración social a través de la interculturalidad**, para ser aplicado en toda la geografía de Mérida, conformada por 23 municipios (mapa 1); aplicado en los Coordinadores Municipales, el Personal Directivo, Coordinadores Académicos y Docentes Especialistas de todas las Instituciones Educativas; integrando además a los líderes comunitarios, representantes comunales y cultores; con el objetivo de fomentar: Proyectos Educativos Integrales Comunitarios (PEIC), Proyectos de Aprendizaje (P.A.), Proyectos de Investigación y Encuentro de Saberes.



Mapa 1

El objetivo general era crear un programa de formación permanente que incorpore los aspectos históricos, culturales, políticos, sociales y económicos de las culturas indígenas y afrovenezolanas. Se pretende lograr por medio del cumplimiento de un Programa Permanente de Formación que consta de siete (7) Fases: diagnóstico, investigación permanente, organización, planificación, implementación, seguimiento y publicación; el mismo está fundamentado en los principios de la educación intercultural y la diversidad cultural.

La metodología propuesta se inicia con un taller de inducción entre los proponentes y participantes del proyecto; posteriormente se da paso a las **Jornadas**, que constan de tres días continuos y un cuarto día aislado; la **primera parte** (un día) es el taller introductorio, **segunda parte** (dos días) talleres de sensibilización, que permiten el acceso a los principios y fundamentos de los pueblos y comunidades indígenas y afrovenezolanas, la **tercera parte** (un día) es el taller de auto-reconocimiento.

El **Introductorio** es para contextualizar con una visión general del panorama que acontecía en el país antes del marco jurídico vigente, el nuevo proceso histórico y el cambio de paradigma. El **Taller de Sensibilización** busca que el participante (directivo, docente, personal administrativo, representantes comunitarios, líderes políticos) trasciendan del estado pasivo a convertirse en sujetos activos de reflexión, a partir de la toma de conciencia crítica, que les permita alcanzar la significación de todos los elementos culturales del mundo indígena y afrovenezolano; con el objetivo de darle sentido y profundizar los conocimientos, valores, fundamentos y principios de la composición multiétnica y pluricultural de la sociedad venezolana. El **Taller de Auto-reconocimiento** tiene como meta que cada uno de los participantes logre la identificación, internalización, el reconocimiento y la presencia de los aportes culturales indígenas y afrovenezolanas en sí mismo y en la sociedad venezolana, por medio del recorrido por la diversidad cultural desde el pasado y presente.

En el marco de la investigación **aplicabilidad social** los y las participantes, deben asumir el compromiso de multiplicar y socializar la información obtenida, a

través de jornadas de diversidad cultural e interculturalidad, por medio, del desarrollo de por lo menos un proyecto de investigación por institución, bajo la responsabilidad del docente de aula, con la participación de la población escolar, supervisado por el directivo, coordinador y/o docente especialista sensibilizado y en tutoría conjunta con miembros del Equipo Sensibilizador y los integrantes de la Coordinación de Educación Intercultural, dichos proyectos enfocados en los principios multiétnicos y pluriculturales.

Las Jornadas en su totalidad, están diseñadas para ser impartidas por los facilitadores, todas figuras reconocidas del ámbito académico nacional, con el objetivo de concienciar a los profesores y a la comunidad en general involucrada a participar en conjunto, con el fin superior de coadyuvar al nacimiento del nuevo ciudadano, un ser reflexivo, con conciencia crítica, respetuoso de la diversidad cultural y su ser individual-colectivo multiétnico y pluricultural. Para la evaluación del impacto del presente proyecto de Educación Intercultural, se había concebido la aplicación durante todo el proceso como herramienta cualitativa el método etnográfico, además de encuestas, entrevistas abiertas y cerradas, muestras y escenificaciones, registros escritos y audiovisuales.

A continuación se presenta del proyecto original:

- La propuesta de Experiencia Formativa.(cuadro 14)
- El Programa (cuadro 15)
- La Estadística para el año 2009 (cuadro 16)

**Cuadro 14**  
**CONTENIDO PROGRAMATICO DE LAS JORNADAS DE**  
**DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD**

<b>DIA</b>	<b>HORARIO</b>	<b>TEMA</b>	<b>PONENTE</b>
<b>PRIMERO</b>	<b>AM</b>	<b>PLANTEAMIENTO GENERAL INTRODUCTORIO</b>	<b>SAUL RIVAS-RIVAS NORIS RONDON</b>
	<b>PM</b>	<b>ANTECEDENTES HISTORICOS, POLITICOS, JURIDICOS Y CULTURALES DE LA EDUCACION INTERCULTURAL EN VENEZUELA</b>	<b>LIGIA RODRIGUEZ ROSABEL QUINTERO</b>
<b>SEGUNDO</b>	<b>AM</b>	<b>ANTECEDENTES CULTURALES INDIGENAS Y AFROVENEZOLANOS</b>	<b>YANITZA ALBARRAN DIKEN MAYORA</b>
		<b>SENSIBILIZACION Y REFLEXION TALLER</b>	<b>LINO MEMNESES MARLENE SUEKE OMAR GONZALEZ ESTEBAN MONSONYI</b>
	<b>PM</b>	<b>CARACTERISTICAS CULTURALES DE LOS PUEBLOS INDIGENAS DE AMERICA Y VENEZUELA</b>	<b>CESAR QUINTERO</b>
		<b>RELACION INDIGENA Y AFROVENEZOLANA</b>	<b>JAQUELINE CLARAC GLADYS GORDONES LILIANA ABBATE VALERIO GUTIERREZ YANITZA ALBARRAN</b>
<b>TERCERO</b>	<b>AM</b>	<b>SENSIBILIZACION Y REFLEXION TALLER</b>	<b>JOSE MARCIAL RAMOS CESAR QUINTERO DIKEN MAYORA NIRVA CAMACHO MODESTO RUIZ</b>
	<b>PM</b>	<b>CULTURAS AFRODESCENDIENTES EN VENEZUELA: ORIGEN, HISTORIA, CARACTERISTICAS, SITUACION JURIDICA Y ACTUALIDAD</b>	
<b>CUARTO</b>	<b>AM</b>	<b>TALLER ACTIVIDADES DINAMICAS</b>	<b>BLANCA ESCALONA NORMA ROMERO NIRVA CAMACHO YANITZA ALBARRAN DIKEN MAYORA</b>
	<b>PM</b>	<b>AUTO-RECONOCIMIENTO ETNICO ACUERDOS, DECLARACION Y COMPROMISOS</b>	<b>ASAMBLEA</b>

**Cuadro 15**  
**PROGRAMA**

**Día Primero**

Horario	Actividad	Especialista
8.30am – 10.30am	Antecedentes Históricos y Políticos de la Educación Intercultural en Venezuela	Saúl Rivas-Rivas
10.30am – 10.45am	REFRIGERIO	-----
10.45am – 11.45am	Antecedentes Jurídicos de la Educación Intercultural en Venezuela	Rosabel Quintero
11.45am – 12.45am	Antecedentes generales de la Educación en Venezuela	Ligia Rodríguez
<b>12.45am – 2pm</b>	<b>ALMUERZO</b>	-----
2pm – 4pm	Antecedentes Culturales Indígenas en Venezuela	Yanitza Albarrán
4pm – 4.15pm	REFRIGERIO	-----
4.15pm – 6pm	Antecedentes Culturales Afrodescendientes en Venezuela	Diken Mayora Manama

**Día Segundo**

Horario	Actividad	Especialista
8.30am – 10.30am	Características de los Pueblos Indígenas de América	Lino Meneses
10.30am – 10.45am	REFRIGERIO	-----
10.45am – 12.45am	Características de los Pueblos Indígenas de Venezuela	Gladis Gordones
<b>12.45am – 2pm</b>	<b>ALMUERZO</b>	-----
2pm – 4pm	Relación Indígena y Afrovenezolana	Cesar Quintero
4pm – 4.15pm	REFRIGERIO	-----
4.15pm – 6pm	Características de los Pueblos Indígenas y comunidades campesinas de Mérida	Jacqueline Clarac

**Día Tercero**

Horario	Actividad	Especialista
8.30am – 10.30am	Culturas Afrodescendientes en Venezuela Origen e Historia	José Marcial Ramos Guedez
10.30am – 10.45am	REFRIGERIO	-----
10.45am – 12.45am	Características de las Culturas Afrodescendientes en Venezuela	Diken Mayora

	<b>12.45am – 2pm</b>	<b>ALMUERZO</b>	-----
	2pm – 4pm	Culturas Afrodescendientes en Venezuela Situación Jurídica	Dip. Modesto Ruiz
	4pm – 4.15pm	REFRIGERIO	-----
	4.15pm – 6pm	Culturas Afrodescendientes en Venezuela Situación Actual (Racismo y endoracismo, exclusión y segregación)	Nirva Camacho
<b>Día Cuarto</b>	<b>Horario</b>	<b>Actividad</b>	<b>Especialista</b>
	8.30am – 10.30am	Taller de Auto-reconocimiento Étnico	Blanca Escalona
	10.30am – 10.45am	REFRIGERIO	-----
	10.45am – 12.45am	Taller de Auto-reconocimiento Étnico	Norma Romero
	12.45am – 2pm	ALMUERZO	-----
	2pm – 4pm	Asamblea y Acuerdos	Yanitza Albarrán
	4pm – 6pm		Diken Mayora

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

<b>Cuadro 16</b>				
<b>COMPONENTES DEL SISTEMA EDUCATIVO EN EL ESTADO MERIDA</b>				
<b>MUNICIPIOS</b>	<b>DISTRITOS</b>	<b>DOCENTES</b>	<b>DIRECTORES</b>	<b>SUPERVISORES</b>
LIBERTADOR SANTOS MARQUINA ARICAGUA	1	3.485	120	40
RANGEL CARDENAL QUINTERO PUEBLO LLANO MIRANDA	2	1.057	60	13
CAMPO ELIAS SUCRE ARZOBISPO CHACÓN PADRE NOGUERA	3	2.469	55	15
PINTO SALINAS TOVAR GUARAQUE RIVAS DÁVILA ZEA	4	1.776	89	11
ALBERTO ADRINANI OBISPO RAMOS DE LORA ANDRES BELLO	5	2.875	46	17
JULIO CESAR SALAS JUSTO BRICEÑO CARACCILO PARRA Y OLMEDO TULIO FEBRES CORDERO	6	1.326	52	12

Al estar dentro del sistema es evidente que te percatas de todo, los tiempos son distintos, más administrativos y burocráticos, que académicos y pedagógicos,

para pesar de todos aun sigue siendo así en el presente. Despiertas de la ilusión que desde la institución se pueden alcanzar los objetivos con las condiciones óptimas, la realidad es que no, para más decir un calvario, la solicitud de transporte, viáticos y generar la logística suficiente para alcanzar lo propuesto; además es bueno resaltar que esta modalidad nunca ha contado con un POA, presupuesto operativo anual, por esta razón se hizo imprescindible solicitar financiamiento, para cumplir con la proeza de la idea original ulteriormente planteada.

La búsqueda del financiamiento y/o co-financiamiento para éste ambicioso proyecto, tal como lo refleja el contenido programático y el programa de las actividades diarias (cuadro 1 y 2); se convirtió en un periplo, lograr apoyo económico conllevó viajes, gastos, cartas, entrevistas y reuniones, resultando infructuoso en la primera fase, a pesar que se tocaron instituciones internacionales, nacionales, públicas, privadas y gubernamentales con sede en la ciudad capital de Caracas.

Ese recorrido por hallar el dinero que lograra soportar la idea originalmente ideada y plasmada, fueron los años 2009, 2010 y 2011, con resultados negativos. Pero igual en esos años, que fueron tres, y se escribe fácil, permitieron cambios en la dimensión del proyecto original, hubo reducción de municipios y la procedencia del facilitador que iba a participar, se invitó entonces a investigadores que vivieran y trabajaran en Mérida, lo cual disminuía los montos en transporte y logística.

**Ciclo 2**, se entendió con el pasar de estos años, meses y recorridos que se debían hacer adaptaciones a ese primer proyecto que generó la idea original, y por supuestos que esos cambios correspondían a la aplicación del mismo, ya no sería en todo el estado, sino en 4 municipios seleccionados por razones étnico culturales, los invitados no serían nacionales o de la capital, sino regionales (Mérida). Igualmente se continuó con la búsqueda de financiamiento, en ésta oportunidad se solicitó al Ministerio del poder popular para la Ciencia, Tecnología e Innovación (MPPPCTI), a través del Observatorio Nacional de Ciencia,

Tecnología e Innovación (ONCTI) en el Programa de Estímulo al Investigador (PEI), se decidió entonces ser un proyecto satelital de un proyecto de investigación macro: Formación De Talentos En Investigación Arqueológica Y Paleoarqueológica, Así Como De Docentes En Interculturalidad: Como Proyecto Teórico-Práctico Piloto Para Venezuela, que emprende la Dr. Clarac con su equipo de arqueólogos(a) en el Sector Llano del Anis, Municipio Sucre – Mérida, Venezuela.

A continuación se muestra la Tabla de los Objetivos Específicos del mencionado Proyecto Macro (cuadro 17).

<b>Cuadro 17</b>	
<b>Descripción de los Objetivos</b>	<b>Responsable</b>
Formación de talento humano en el campo arqueológico, geológico y paleoarqueológico en el Llano del Anís, municipio Sucre, estado Mérida.	Antonio José Niño
Práctica de metodología en el sitio del Anis y otros sitios arqueológicos merideños, con formación etnológica y etnohistórica complementaria.	JACQUELINE Clarac de Briceño
Formación complementaria en bioantropología, en restauración y conservación arqueológica recibida en laboratorios especializados del Museo Arqueológico	Antonio Jose Niño
Desarrollar un Modelo de Experiencia Multidireccional Formativa, que incorpore la tríada educativa escuela-familia-comunidad, en torno a los aspectos geohistóricoculturales de las comunidades indígenas y afro del estado Mérida	Yanitza Albarrán
Crear colectivos de investigación en la tríada educativa para la búsqueda de los elementos culturales indígenas y afroamericanos en su localidad y el estado Mérida.	Yanitza Albarrán

Las modificaciones realizadas fueron en las dimensiones geográficas, de todo el Estado ahora se escogió una institución por cada uno de los 4 municipios, el personal abordado-intervenido serán los directivos y los docentes de aula, pero ya no los jefes municipales; también hubo cambios en lo conceptual, pues la segunda versión del proyecto se centra en comparar la visión de la interculturalidad en los municipios con presencia: indígena, afro/descendiente,

rural y urbana. La idea original nunca se ha modificado, se concibe **desde el principio hasta el momento una interculturalidad para toda la ciudadanía...**

Para el 2011 entre los cambios de la segunda versión del proyecto estaba el tiempo, pues por razones de exigencia del PEI, debía desarrollarse en **un (1) año**, con el objetivo general de Diseñar, desarrollar e implementar un **Modelo de Experiencia Piloto Formativa Multidireccional, que incorpore la tríada educativa escuela-familia-comunidad**, en torno a los aspectos paleoarqueológicos, geohistóricos, lingüísticos, culturales, cosmogónicos, políticos, sociales y económicos de las distintas culturas presentes en el municipio Sucre y los tres municipios seleccionados por su diversidad cultural en el estado Mérida. La aplicación de dicho modelo, estaba compuesto por tres (3) Etapas: a) Diseño e Implementación, b) Análisis de Datos, c) Publicación.

Esta experiencia formativa está dirigida a los docentes “criollos” y/o “mestizos” de una institución educativa, ubicada en los siguientes municipios seleccionados por su diversidad cultural: Tulio Febres Cordero, Sucre, Santos Marquina y Libertador, en los cuales, se atienden a la población escolar de orígenes culturales diferentes y cursantes del nivel de primaria, etapa comprendida de primero a sexto grado, con edades comprendidas entre siete y doce años. La metodología se inicia con el estudio etnográfico en las aulas de clase de las instituciones educativas, esto con el objetivo de realizar un acercamiento a la composición étnica de la población escolar, el personal docente y directivo de las mismas:

- Zona indígena: municipio Sucre / E. E. Llano del Anis (municipio piloto)
- Zona afro: municipio Tulio Febres Cordero / U. E. B. Palmarito
- Zona rural-criolla: municipio Santos Marquina / E. B. Estado Apure.
- Zona urbana-criolla: municipio Libertador /U. E. B. Zumba.

Se mantiene el formato de las tres fases de la experiencia formativa: taller Introductorio, Taller Sensibilización y Concienciación Formativa, y el Taller Auto-reconocimiento étnico-cultural. Los facilitadores participantes residen todos en Mérida, lo cual reduce los gastos de viáticos. El perfil es:

- Dra. Jacqueline Clarac (Antropóloga, Directora del Museo Arqueológico, docente del Doctorado de Antropología)
- Mgs. Antonio Niño (arqueólogo principal del proyecto de investigación arqueológico Llano del Anis, municipio Sucre, Mérida)
- Mgs. Liliana Abate (Historiadora y Etnóloga, Presidenta de SEMARV)
- Lic. Yohana Orhuela (Antropóloga)
- Mgs. Yanitza Albarrán (Historiadora del Arte, Etnóloga, Secretaria de SEMARVE)

#### **Cultores Afro y Caciques Indígenas**

- Prf. Eward Ysea (Docente y enlace de las comunidades afrodescendientes del Sur del Lago ante el Ministerio del Poder Popular Para la Cultura)
- Maestro Segundo Estrada (cultor y sabio Afro de la comunidad de Palmarito).
- Cacique Ramón Araujo ( sabio de la cultura Timote)
- Chamán Valerio Gutierrez (sabio de la cultura Quinaroe)
- Prf. Eloy Ferreira (Docente y sabio de la cultura Wayuu)

Los y las docentes participantes recibirán al final un certificado de participación con las horas de duración de los talleres que conforman el diseño de la Experiencia Formativa Multidireccional, avalado por la Zona Educativa N° 14 del Estado Mérida y el Ministerio del Poder Popular Para la Educación. Para observar el impacto de la aplicación de la experiencia formativa se tiene previsto por parte de la responsable del presente proyecto el acompañamiento, seguimiento, asesoría y orientación en el desarrollo de los Proyectos de Aprendizaje (P.A.),

Proyectos Educativos Integrales Comunitarios (P.E.I.C.) y creación de colectivos de investigación, enfocados en los temas de historia local, presencia indígena y afro en su comunidad, la inter-relación entre la sociedad “criolla y/o mestiza” con las otras culturas presentes en la región.

**Ciclo 3**, el recorrido integral emprendido por los años 2008; 2009; 2010 y 2011, permitió tener un relevamiento etnográfico de la realidad que presentaba la interculturalidad en el estado Mérida unido a los avatares padecidos por la búsqueda de financiamiento, que para esa fecha no se había materializado, hicieron que el proyecto sufriera otras nuevas modificaciones necesarias hasta ésta última versión actual; viéndose afectado nuevamente en la magnitud del impacto en cuanto al número de las instituciones educativas y razones teórico-metodológico. Se observó en esos recorridos el desconocimiento por parte de la mayoría del personal educativo de las escuelas primarias, de las investigaciones emprendidas por los científicos de la universidad, además de la escasa articulación de la casa de estudio universitario con el Ministerio del poder popular para la Educación, resaltando como antecedente los grandes esfuerzos del Museo Arqueológico en Programas creados hacia las y los escolares.

Esta realidad mostrada, como sabemos genera un alejamiento inconsciente o consciente, que ha favorecido el proceso de alienación histórico-cultural entre los docentes de primaria de Mérida. El contexto referido nos demanda a mas modificaciones en el proyecto, hasta definirse como tránsito y puente entre la tríada educativa escuela-familia-comunidad con los investigadores del pasado-presente paleoarqueológico e histórico, caciques indígenas, sabios y cultores afro.

Por las razones ulteriores, el proyecto debía estar centrado en el eje metropolitano, donde se concentra la población auto-reconocida “criolla” y/o “mestiza”; pues los municipios con presencia indígena y afro tienen un trabajo de concienciación de su cultura propia y en la actualidad se organizan en Mesas Técnicas Pedagógicas de cada una de la culturas: Timote del municipio Miranda; Xamu o Jamuen del municipio Sucre; Wayuu de los municipios Alberto Adriani, Obispo Ramos de Lora y Afro del municipio Tulio Febres Cordero.

Por ende, a partir de noviembre 2012 el proyecto es aplicado en lo subsiguiente en una institución educativa de primaria ubicada ahora en los tres municipios del estado Mérida que conforman el eje metropolitano: Santos Marquina, Libertador y Campo Elías, con el objetivo de observar la inter-relación y el intercambio de saberes ancestrales en zonas no auto-reconocidas como indígenas y afro/descendientes.

Los cambios también afectaron a los facilitadores, pues los seleccionados en el segunda versión descrita, por razones ajenas a su voluntad no participaron en la aplicación de experiencia formativa multidireccional, como fue la Antropóloga Yohana Orjuela, por ella se trabajó con la MSC. Irama Sodja Vela, botánica y etnóloga, quien trato el tema de las plantas medicinales y sagradas; por el sabio wayuu Eloy Ferreira se convocó a la Dra. Yanett Segovia, especialista en la cultura Wayuu y por el moján-chamán Valerio Gutiérrez se seleccionó junto al representante de los pueblos indígenas para Mérida III Cacique Octavio Rangel a la Doncella Guazábara Zoraida Bastidas.

La aplicación de este proyecto en su última versión se inicio en marzo 2012 y se culminó noviembre 2013, en una escuela de primaria de los municipios: Santos Marquina, Libertador y Campo Elías, que conforman el eje metropolitano de Mérida; con el objetivo de concienciar desde el respeto afectuoso, en la creación colectiva del saber y el comprender a la triada educativa, para ir más allá de un programa de formación, el planteamiento es invitarlos a sumergirse en la diversidad propia de los diferentes grupos humanos, lo pluricultural, multiétnico, y plurilingüe, el intercambio de experiencias culturales, saberes ancestrales, el respeto a los derechos de los pueblos y comunidades indígenas y afro/descendientes.

Conociendo y reconociendo la diversidad cultural que aun coexistente en su presente individual y colectivo del territorio merideño y del país, a fin de obtener un cambio de actitud hacia las culturas: indígena, afro y “criolla-mestiza” en los docentes merideños, procurar la desalienación histórico-culturalmente con el objetivo que orienten a los alumnos sistema educativo en la investigación desde edades tempranas, para la reconstrucción de su verdadera historia, hacia la

defensa y estudio de su patrimonio, siendo conscientes de la interculturalidad como un hecho activo, en un país con una diversidad cultural tan rica. Es un recorrido de la senda hacia la descolonización.

El proyecto por sus características trabaja con tres o más lógicas, 1.- la lógica oficial que se impone desde el MPPPE, basada en el formalismo, con directrices emanadas desde el nivel macro o central, para transformarlo todo desde arriba, en poco tiempo. 2.- La lógica académica, la mirada desde la antropología del sur, de aplicabilidad social, el método etnográfico y la textualización de la auto-etnografía. 3.- la lógica multidireccional, es vivencial, del intercambio significativo, de la convergencia, encuentro e interrelación de las lógicas que se reúnen en momentos específicos, pero dejan impactos sostenidos en el tiempo. Lo cual es recogido en la expresión libre y diáfana desde lo sentido y experimentado en cada experiencia, con cada uno de los docentes y participantes, importa lo individual, lo íntimo expresado en la espontaneidad de la polifonía convocada en la escritura final.

Esta última versión del proyecto del Aula intercultural, concebido como una experiencia piloto formativa multidireccional, ha sufrido no solo cambios en su dimensión, razones teórico-metodológicas, problemas de financiamiento, sino además el cambio de autoridades nacionales y regionales; por ende, nuevamente se presenta en octubre 2011, ante las autoridades de la Dirección General de Educación Intercultural del MPPPE ubicada en Caracas, ejercida por el Prf. Enrique Ara, quien lo somete a estudio y en noviembre del mismo año, solicita a la Jefa de Zona en Mérida (profesora Oda Nuñez) viabilizar esta última versión del proyecto en el Estado.

Esto significa que el proyecto inicia el confrontarse con la realidad que estipula la lógica y los trámites de lo oficial, etapa que se concretó en marzo 2012, cuatro meses transcurrieron, hasta que se oficializó por parte de la División Académica a la División de Distritos Escolares en Mérida, quien emite oficio al directivo de las instituciones educativas seleccionadas de los municipios: Santos Marquina, Libertador y Campo Elías, para que la investigadora pueda presentarse en las escuelas y desarrollar las fases de la investigación-acción-participante.

Cuando un investigador decide hacer investigación-acción-participante, es consciente que las “teorías no se validan de forma independiente para aplicarlas luego, sino a través de la práctica” (Elliot: 2000) misma, cotidiana y permanente en el sitio de estudio y de aplicación al unisonó. Cualquier tipo investigación es valiosa pues cumple con el objetivo de crear conocimiento, pero las investigaciones que deciden tener entre sus objetivos superiores la transformación de la realidad abordada, generando procesos de cambio para mejorar la práctica y a su vez crear conocimiento, dicha investigación está subordinada a ese objetivo transformador, propiciando un cambio social, porque es la metamorfosis de la realidad su concepción, donde lo fundamental es la conciencia de las personas en el proceso liberador.

La investigación que salta de los límites de lo académico, para internarse a la realidad social y además se propone el planteamiento de la transformación de la misma en un aspecto a ser estudiado y cambiado, le corresponde lidiar con tiempos y lógicas que no depende del investigador y no están controladas por teorías, sino es mero devenir, con ritmos que podían ser considerados lentos, pero son los tiempos y deben respetarse.

Para marzo el 2012 se inicio todo sin recursos, pero cumpliendo con lo oficial exigido por lo institucional a través de misivas, me presenté el lunes 26 de dicho mes a la Escuela Básica Estado Apure, ubicada en la población de Tabay perteneciente al Municipio Santos Marquina, reconocido como la puerta al Páramo, es decir, el umbral hacia la zona rural del estado. Se le presenta el proyecto del Aula Intercultural a la Coordinadora Académica y al equipo de docentes de aula y especialistas, reunión autorizada por la directora María Avendaño. La misma, se hizo en el salón de reuniones de la institución, mientras exponía las fases y objetivos del mismo, observaba los rostros de los asistentes logrando ver a veces aburrimiento en algunos, poca atención en otros y la mayoría distraídos con el celular.

El comportamiento es normal frente a un auditorium que se le aborda por sorpresa, ellos no habían decidido asistir a la exposición que hacia la investigadora que es además funcionario del nivel mezo del organigrama

educativo, sino que fueron convocados por la directora, porque una misiva oficial se lo demandaba, ella cumplió con esa orden y la ejerció. Como es evidente la investigadora y el proyecto mismo irrumpen en la realidad que se desea abordar, aunque se hace a su vez desde adentro porque pertenezco a la Coordinación de Interculturalidad, tema que deben trabajar en su quehacer pedagógico, pero en esta oportunidad con el objetivo superior, diría yo en una pretensión, transformarla.

El programa final a ser aplicado fue consultado con el equipo de especialista de antropología, arqueología y etnología participantes como facilitadores en el mismo. Quienes retroalimentaron los temas, tenían la libertad y creatividad para exponer los contenidos según la temática general que es la siguiente:

- Interculturalidad: eje transversal del sistema educativo.  
MSC. Yanitza Lolaneyra Albarrán.
- Marco Legal vigente de la Diversidad Cultural en Venezuela.  
MSC. Yanitza Lolaneyra Albarrán.
- Pasado Palearqueológico en Mérida. Arq. Antonio Niño
- Mundo Indígena en Mérida. Dra. Jacqueline Clarac de Briceño
- Cultura Timotes. Cacique Ramón Araujo.
- Cultura Xamú. Doncella Guazábara Zoraida Bastidas
- Proceso de Esclavitud y Aportes Culturales Afro a Venezuela.  
Prf. Eward Ysea.
- Cultura Wayuu. Dra. Yanett Segovia
- Imaginario Campesino. MSC. Liliana Abbate
- Etnobotánica en el contexto andino. MSC. Irama Sodja
- Cultura Afrodescendiente de Palmarito. Cultor Segundo Estrada
- Taller Auto-reconocimiento. Prf. Eward Ysea y  
MSC. Yanitza Lolaneyra Albarrán.

Estos fueron los temas presentados y desarrollados en la Experiencia Formativa Multidireccional e Intercultural, en las 3 instituciones educativas de primaria del eje metropolitano de Mérida. Se inicio en Marzo 2012 asistiendo a reuniones en cada una de las escuelas seleccionadas, luego de cumplir con gestiones formales de solicitud de permiso, presentación del cronograma y planificación ante el MPPPE y la Dirección General de Educación Intercultural, la Zona Educativa de Mérida, División Académica. Coordinación de Formación Docente e Interculturalidad.

A pesar de cumplir con todos los trámites oficiales ante las instancias educativas correspondientes, desde el inicio en octubre 2011 hasta el final en noviembre 2013, se presentaron obstáculos para desarrollar el proyecto, no he entendido esa actitud, pues la misión del mismo ha sido y es ser un aporte a la educación en el estado. A pesar de ese comportamiento de las autoridades mi compromiso con la investigación me mantuvo siempre firme en la aplicación del mismo. En relación a la receptividad de las instituciones educativas fue totalmente, bien acogida durante el desarrollo de las fases de la experiencia formativa.

En los días y semanas subsiguientes continuamos con las visitas para hacer el relevamiento etnográfico étnico-cultural de la población escolar, docentes y directivos de las instituciones señaladas. Además no desmayaba en el proceso de los trámites para obtener el financiamiento que cubriera logística y honorarios. En el mes de julio del año 2012, se introdujo el proyecto ante FUNDAYACUCHO, en el Programa de Apoyo a las Comunidades de la Oficina Atención al Becario, en el renglón de Comunidades Indígenas y Afrodescendientes, el mismo fue aprobado en diciembre de ese mismo año, y por fin recibió financiamiento, con un monto de 50.000 Bs., necesario para cubrir exclusivamente los gastos generados por pagos de honorarios a los facilitadores y material de apoyo para los participantes.

A partir del año 2013 en el mes de febrero, una vez recibido el primer desembolso, se continúa la segunda fase de sensibilización y concienciación con la participación de las y los investigadores de antropología, cultores y autoridades indígenas y afro/descendientes. El cronograma se diseñó para que el orden de las

presentaciones fuera lineal, iniciando por el pasado Paleoarqueológico con el Arq. Antonio Niño, investigador del sitio paleoarqueológico Llano del Anis, con presencia de megafauna, ubicado en el municipio Sucre del Estado Mérida. El mundo Indígena con la Dra. Jacqueline Clarac de Briceño, antropóloga e investigadora de la cultura en los Andes venezolanos. Con estas dos ponencias damos el sustento teórico de contextualización de la comprensión histórico-antropológica de lo acontecido en estas tierras.

Seguidamente está la participación de los representantes indígenas, con sus historias de vidas y cosmovisión de la cultura a la que pertenecen. El Cacique Ramón Araujo de la cultura Timote de la Mancomunidad el Paramito, Timotes, municipio Miranda. Quien expuso su historia de vida y la caracterización de los rasgos culturales y sociales de su comunidad. Luego participó la Doncella Guazabara Zoraida Bastidas, quien con pedagogía presentó las comunidades indígenas que conforman a la cultura Xamú, ubicada en Lagunillas municipio Sucre, su organización social, ritos y lugares sagrados.

En la consideración que la educación intercultural la conforman todas las culturas, se invita al Prf y Cultor Afro Edward Ysea, para tratar los temas sensibles del proceso de la esclavitud en Venezuela, los esclavizados, el cimarronaje y los aportes de los afro/descendientes a la construcción de la sociedad venezolana. Seguidamente se compartió con el Cultor afro/descendiente Segundo Estrada, quien desde su historia de vida como habitante de Palmarito, comunidad Afro-merideña, con música y baile expone su cultura y cosmovisión.

Luego se retoman las presentaciones de las investigadoras de antropología y etnología con las exposiciones de la Dra. Yanet Segovia, quien presenta la cultura Wayuu, pueblo migratorio de la Alta Guajira hasta nuestro Estado y otras regiones. MSC. Irama Sodja Vela, tratando la Etnobotánica, específicamente el tema de las plantas sagradas y medicinales en los páramos andinos. MSC. Liliana Abbate Gallo, explica la lógica campesina y la construcción del estado-nación.

Para cerrar la experiencia multidireccional esta el taller de Auto-reconocimiento étnico con el Prf. Edward Ysea y la investigadora, es el espacio de reflexión luego de la formación; para concienciar en el proceso de sensibilizar con

los investigadores y los representantes de las culturas presentes en Mérida, el concienciar de lo multiétnico, pluricultural y plurilingüístico. Además de un acto central de cierre con la presencia de la mayoría de los facilitadores, representaciones artísticas y gastronómicas, participación de los docentes y directivos de las tres instituciones educativas seleccionadas para el proyecto en su versión definitiva. A continuación se presenta parte de la planificación cumplida durante dos años de aplicación del proyecto de investigación y fotos del Acto de Cierre (cuadro 18).

Cuadro 18 CRONOGRAMA ACADÉMICO DEL PROYECTO “EL AULA INTERCULTURAL”							
Municipio	Institución	Fecha	Horario	Facilitador(A)	Temática	Formato	Equipo Y Material
Campo Elías	UEB. Pozo Hondo	Jueves 21 Y Viernes 22  Febrero 2013	2 A 4 Pm	Msc. Yanitza Albarran	Interculturalidad Eje Transversal Y Marco Legal Vigente De La Diversidad Cultural	Taller	Video Beam Laptop Carpetas Hojas Lapiceros
Santos Marquina	E.B. Edo. Apure	Jueves 28  Febrero 2013	2 A 4 Pm	Msc. Antonio Niño	Poblamiento Americano Pasado Palearqueológico En Mérida	Video- Conversatorio	Video Beam Laptop Carpetas Grabrador de audio
Libertador	E.B. Zumba	Viernes 8 Marzo 2013	2 - 6 Pm	Dr. Jaqueline Clarac De Briceño	Pasado Y Presente Indígena En Mérida	Conferencia	Laptop Video beam
Santos Marquina	E.B. Edo. Apure	Miércoles 20  Marzo 2013	2 - 6 Pm	Cacique Ramón Araujo	Cultura Timotes Organización Social Rituales Sitios Sagrados	Historia De Vida	Viedo Beam Laptop Grabrador de audio
Campo Elías	UEB. Pozo Hondo	Viernes 26  Abril 2013	2 – 4 Pm	Lic. Eward Ysea	Cultura Afro Historia Del Proceso De Esclavitud Aportes Históricos De La Cultura Afro A La Construcción De Venezuela	Conversatorio	Viedo Beam Laptop Grabrador de audio

### SEGUNDO RECORRIDO:

La investigación tiene **dos dimensiones** que se viven en paralelo, la primera es la idea del proyecto y todos los ajustes y cambios que éste vive hasta su aplicación final, ésta se ubica en el plano abstracto hasta que se materializa; y

la segunda, es lo experimentado por la investigadora en la realidad estudiada. El cual es un camino que según Morín "... (Al) empezar carecemos de método (...), donde ignorancia, incertidumbre, confusión, se vuelven virtudes (En: González y Mora, 2009: 47). El contexto es de *riesgo* (Morín, 1973) y por ende, cuando se inició el proceso laboral e investigativo, se decidió permanecer durante los primeros tres años conociendo como se aplica metodológicamente la interculturalidad desde el ente rector (MPPPE) en el Estado Mérida.

Las dos dimensiones del proyecto se enmarcan en el pensamiento complejo propuesto por Morín (1990); que invita a un esfuerzo nuevo por parte del investigador para tratar de aprehender-desaprendiendo este que hacer doblemente contextualizado (Malinowsky, 2009). El cual, se levanta frente a la ciencia positivista-clásica, donde el investigador es concebido como un ser aséptico, inmutable, neutral al momento de investigar, además de un descomprometido con la realidad abordada; pero en los nuevos planteamientos las categorías que florecen son: re-aprender de la propia implicación individual en el acto cognoscitivo y re-aprender a contextualizar el objeto (sujeto) estudiado como entidad polifónica (Malinowsky, 2009: 64).

Éste modelo o visión de mundo propone un *proceso*, el cual se espera evidenciar en las páginas subsiguientes, involucra el contextualizar al yo-investigador y al sujeto estudiado, para el presente es *la interculturalidad en tres municipios del eje metropolitano de Mérida*; siendo consciente además, que quien interviene y los intervenidos son todos sujetos con su propia historia de vida y *epistéme*, por tanto, lo construido es desde la **intersubjetividad**, la cual, explica el proceso, con comprensión hermenéutica, en el entorno de la narrativa y con el carácter dialógico de esta relación (Sotolongo, 2009).

El presente proyecto de investigación no pretende ubicarse desde una verdad universalizante, donde el factor sea la deducción lógica. El mismo presenta a la investigadora en este caso, como alguien que interviene y es intervenida, y a los intervenidos como intervinientes también, se está ante todo comprometida con la realidad estudiada, en la intención de desarrollar una investigación con pertinencia para la sociedad y el conocimiento.

Esta investigación se escribe con una textualización nacida de la *auto-etnográfica*, es decir, a partir de lo vivido, sentido y experimentado por la investigadora desde el 2007 hasta la presente. En ese primer año señalado, llega a mis manos y al correo electrónico la bibliografía del tema de “Educación Intercultural”, para el proyecto con IWINE, el cual no se materializó, pero permitió la revisión de un tema por el lapso de un año, observando que la interculturalidad dirigida exclusivamente hacia los pueblos indígenas, era un planteamiento incompleto (Ferrão, 2010; López, 2006; Fábregas, 2012), por tanto, como se ha señalado, se decidió entrar al sistema educativo para conocer y comprender la interculturalidad desde adentro.

Por el tipo de investigación de antropología aplicada corresponde entonces ser trabajadora-investigadora. En los primeros años confieso resultó difícil separarse entre los roles de ser representante de la ZE y a su vez antropóloga, decidí en los últimos años que era sólo una etnógrafa que trabaja en la administración pública y al unísono desarrollaba un trabajo de campo en la Coordinación de Educación Intercultural de la División Académica, donde cumplí con todas las funciones laborales asignadas, hasta el último día de trabajo laboral-investigativo en dicha institución .

Al iniciar mis funciones laborales y la investigación de la interculturalidad en Mérida, se entendió que estaría dividido en **dos episodios**: un **primer episodio** que duró aproximadamente tres años (desde mediados del 2008 hasta el 2011), el trabajo era de observación participante, un internarme en las entrañas de la realidad, para revisar la aplicación de ésta modalidad educativa en el Estado; por tanto, se cumplió en ese tiempo con toda la planificación diseñada por dicha coordinación; el **segundo episodio** surgido del cumplimiento del primero, es la aplicación de la experiencia piloto intercultural-multidireccional, que duró cerca de tres años (desde mediados del 2011 hasta el 2014); con las fases de seguimiento, recolección de datos, cierre del trabajo de campo y de la relación laboral en dicho ministerio.

En esta propuesta de textualización “el investigador es a la vez sujeto y objeto de estudio” (Colobrands, 2013: s/f). Corresponde su empleo porque la

investigadora pertenece a la cultura que estudia, no se va recorrer largos caminos para encontrar una cultura exótica, en este proyecto se decidió comprender lo propio, nuestro entorno, trabajamos el nos-otros, nuestra mismidad, la nostredad con la alteridad por dentro. Es el “alcance de la producción simbólica del *nosotros*” (Altez, 2011: 205).

La etnografía juega un papel importante en ese intento de entendernos a nos-otros, para luego hacer el ejercicio de acercarnos al otro, pues ésta debería ser, “una disciplina capacitadora, ya que a lo que capacita, es a un contacto fructífero con una subjetividad variante” (Canclini, 1999: 25). El entender desde “la intuición, el instinto, el miedo, la duda, el deseo, el amor, para una comprensión más auténtica y profunda, comprendiendo que la heterogeneidad, estratificación, su identidad todas se deforman las unas a las otras (Briceño Guerrero, 2014b: 72-73-93).

Lo expuesto en estas páginas es la subjetividad de la investigadora, evidencio los recorridos vividos para hacer esta investigación, es “el reconocimiento de la investigador(a) como parte del mundo social que estudia” (Hammersley y Atkinson, 1924: 29). En la presente se dibuja la educación intercultural aplicada en nos-otros, en el sistema educativo de los auto-denominados *criollos-mestizos*. La postura teórica en la que nos enmarcamos “es en lo subjetivo-interpretativo, se centra en la experiencia vivida en un análisis social, basado en la interpretación de actores, intenciones y significados no plantea universales, solo exponer un caso particular en un periodo específico” (Canclini, 1999: 27).

Nos-otros quienes solo nos denominados *criollos-mestizos*, no auto-reconocemos que tenemos conjugadas diversidades diversas en nuestro ser, las cuales, no podemos reducir en: indios-indígenas; negros-afro-descendientes y blanco-criollos, pues es una *nostredad* con una alteridad por dentro, con el encuentro y desencuentro de los tres discursos que nos asisten y nos conforman, pero lo negamos, lo despreciamos. Por lo que debe romperse “la identidad ciudadana propia de la modernidad, construida a partir de la homogeneización Comboni-Salinas (1996: 10), impuesta a partir de los estados-nación.

Por tanto, (Bolívar, 2004) propone que:

...la escuela precisa ser reformulada, de modo de compatibilizar sus funciones tradicionales con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo o con los contextos locales comunitarios. El asunto es que debe de construir dicha “cultura” de forma que no niegue las identidades culturales primarias ni queden relegadas al espacio privado, pero tampoco que su reafirmación impida dicha cultura común (En: Comboni-Salinas (1996: 11)

La Educación Básica Venezolana, le corresponde conducirse hacia la búsqueda de una educación que garantice: “La inclusión social, la igualdad de oportunidades, la resolución de conflictos y el respeto a las diversas formas culturales” (Sánchez y Ortega, 2006: 173), las que habitan inconscientemente en nos-otros, el compromiso de la educación intercultural, debe estar dirigida hacia todos, porque es inaceptable establecer la interculturalidad como un apartado teórico dirigido exclusivamente a los pueblos indígenas o más recientemente a las comunidades afro.

La interculturalidad “implica, exige, el conocimiento profundo de la variedad cultural (...) en su integralidad. De otra manera, se estaría reproduciendo un tipo de indigenismo perverso que lejos de reconocer la vigencia de las culturas, volvería al vetusto discurso liberal de la supremacía de Occidente. Habremos conseguido el propósito de un nuevo sistema educativo intercultural, al momento en el que, de manera efectiva, nuestras aulas en todos los niveles, admitan la pluralidad cultural del país y, más allá de la tolerancia, la sociedad la disfrute y la use como instrumento para lograr la equidad. El proceso no se ha consolidado, insistimos, sino que se inicia. El camino andado es muy corto aún. Ahora necesitamos de una antropología que persiga este ideal de fraternidad y logre colocarlo como el cimiento de la nación. La comunidad de cultura se logra en la articulación equitativa de la pluralidad” (Fábregas, 2012: s/p).

## CAPÍTULO VII

### 7.1 Posibilidades de lo Intercultural en Venezuela: Ideal o Promesa.

---

*...es el colonizado quien quiere ir hacia adelante,  
es el colonizador el que lo mantiene atrasado*  
Césaire, 2006

Escribir desde el Sur y para el Sur transforma la mirada, no se deseó tomar postura epistémica desde lo abstracto universalizante, sino desde un lugar definido, no solo como espacio geográfico, sino fuente de conocimiento y jardín de discusión. Es un “universalismo concreto (que) es necesariamente horizontal entre sus relaciones de particulares (y parte de lo) diversa” (Césaire en Grosfoguel, 2006: 161). Se ha escrito y se termina de escribir esta investigación desde el “giro epistémico decolonial: *soy, luego pienso...* es el sujeto marcado, lastimado y erigido sobre la herida colonial” (Mignolo, 2006: 201). Estos capítulos se materializaron con principios como: *lo a posteriori*, la intuición, la inspiración y el amor comprometido hasta la última línea.

Nada de lo dicho es cursi o con intenciones ridículas, pues en estas páginas, no se ha pretendido la fría objetividad abstracta y el universalismo del pensamiento eurocéntrico, que tiene como búsqueda el hablar para todos, sin dibujar a nadie, porque nos homogeniza hasta diluinos. Esta investigación se hace desde la subjetividad porque “soy donde pienso” (Mignolo, 2006: 201), es escribir para aprender a nosotros mismos, en el construir de un pensamiento sin negar nuestros orígenes, ni originalidad, son escritos que no nos encubren (Dussel, 1992), sino nos descubren y evidencian nuestras diversidades.

Son estas diversidades las que han sido el tema central que inició el proyecto, corresponde hacer en este capítulo final el análisis frío y objetivo, pero como no nos interesa esta postura colonial, lo que sí pretendo y espero lo logre, es la comprensión de lo que ocurre con la Educación Intercultural en Venezuela, esta no es una auto-reflexión, sino luego de vivido, experimentado y compartido

por 7 años continuos, es decir, sin interrupción ninguna, dentro del sistema educativo en Mérida, con sus profesores, jefes, directores, coordinadores y estudiantes, luego de hacer abordajes en 22 de los 23 municipios que lo conforman y aplicar el Aula Intercultural en los 3 ubicados en el eje metropolitano del estado.

Aspiro entonces comprender desde el principio que “el investigador es sujeto y objeto de su propia ciencia... pertenece a la sociedad, lo cual lo habilita para el quehacer de la investigación social y cultural... (que) revela toda la potencialidad epistemológica del proceso de comprensión” (Dilthey, En Altez, 2011: 226), impregnado de la subjetividad de quien escribe, vive y piensa, para acercarme acompañada de quienes vivieron esta experiencia conmigo y quienes con sus propuestas teóricas iluminan el horizonte, al ideal o promesa de lo intercultural en nuestra Patria.

La experiencia del Aula Intercultural luego de vivida, se retorno a las instituciones educativas para conversar con las y los profesores, quienes expresan en lo pedagógico y en lo vivencial su sentir, para la gran mayoría les resultó enriquecedor, a continuación expongo lo reflejado en la encuesta cerrada entregada a las y los profesores el 9 de abril de 2014, quienes anónimamente las contestaron en sus casas u horas libres en la institución U.E. Pozo Hondo, Ejido, Municipio Campo Elías:

### **Respuestas de las Encuestas:**

**Profesor(a) 1:** *ha influido de manera importante, ya que es un tema necesario, y con el cual se pueden utilizar muchas herramientas, necesarias para las actividades.*

*He tomado algunas de las experiencias como ejemplo del quehacer diario. El respeto por las plantas, la ecología.*

*Experiencia agradable, adquisición de nuevos conocimientos para el aprendizaje propio y de mis educandos.*

*Me gusto el taller relacionado con la recuperación de la identidad y tradiciones indígenas.*

*Dejar conocimientos significativos en los que participan en estos encuentros.*

*La santería, porque algunas costumbres aún me dejan ciertas interrogantes por ejemplo “El mal de ojo” o “El cuajo caído”*

**Profesor(a) 2:** *contar las experiencias en el aula intercultural a los niños y niñas, dirigentes de la comunidad y se torna muy interesante.*

*Me gusto mucho la experiencia, porque me informo sobre actividades que realizamos y conocía su historia.*

*El de los habitantes del Páramo, con el Cacique, porque me llevo a mi infancia, con las costumbres de mis abuelos en el campo.*

*Si cumple porque aborda lo científico, cultural y tecnológico.*

*El reconocer que existen en comunidades que luchan por no perder su origen.*

*El de la cultura Afro, puesto que es poco conocida y nuestra gente realiza actividades que no saben por qué?*

*La cultura Afro y la cultura Wayuu.*

*Me ha recordado muchas tradiciones, y he manifestado en mi familia la importancia de nuestras tradiciones.*

*A través de objetivos a desarrollar en el ámbito de la cultura.*

**Profesor(a) 3:** *hace un impacto positivo, ya que, nos da herramientas pedagógicas, además de nuevos conocimientos para comprender nuestro entorno.*

*Fue una experiencia muy importante, ya que, me prepare para la formación de nuevas generaciones para el futuro.*

*La doncella guasábara*

*El aprendizaje es significativo, ya que, cada uno de nuestros niños conocen las costumbres y tradiciones que se realizan en su localidad y en el país.*

*En los P.A.: que los niños internalicen más la importancia de nuestros antepasado.*

*Que los niños conozcan sobre los aborígenes venezolanos. Porque es importante que ellos tengan conocimiento de nuestras raíces.*

*Influyen en los conocimientos y prácticas del día a día.*

*Un lugar que tengamos en la institución en el que nos podamos beneficiar, de manera que tenga artículos necesarios para realizar las actividades de cultura.*

**Profesor(a) 4:** *maravillosamente, me ha dado material para bordar temas de interés relacionado a nuestra cultura indígena.*

*Fue una experiencia positiva y de crecimiento tanto profesional como personal.*

*Todos los temas fueron interesantes y de mi gusto al igual que los facilitadores y la óptica desde la cual cada uno presentaba su realidad.*

*Sí, cumplió con mis expectativas, porque se presentó la parte teórica basada en datos historiográficos y científicos y se reforzó estupendamente con las charlas y los representantes de las distintas culturas.*

*Cumple y se ajusta a la LOE y la CRBV, 1.- en el reconocimiento de la interculturalidad en Venezuela, además de apoyar las políticas de inclusión y de no discriminación en virtud del proyecto socialistas.*

*Académico: el conocimiento de diversas teorías sobre el poblamiento y los orígenes de cada una de las culturas que confluyen en nuestra patria y significativo por su carácter vivencial y presencia de los caciques y líderes culturales.*

*Poblamiento americano, culturas indígenas, momias del pueblo.*

*De las diversas zonas indígenas y sus culturas, para conocer nuestros orígenes y especialmente elaborar mi árbol genealógico y conocer mis antepasados.*

*Esta experiencia, como muchas influye en la manera de ver y asumir la vida, abrir los sentidos hacia nuevas realidades y ser más sensible.*

*Se debe incluir en el área de ciencias sociales, como temas de las culturas prehispánicas e indígenas que actualmente existen y como eje: El eje de interculturalidad.  
Fue una experiencia extraordinaria, provechosa organizadas y bien planificadas.*

**Profesor(a) 5:** *muy bien, puesto que he dado a conocer el porqué de muchas tradiciones y porque las hacemos.*

*Nueva experiencia muy agradable, donde conocimos de temas importantes sobre nuestra cultura.*

*El cacique de Timotes y la doncella guasábara de Lagunillas*

*Sí, de amplificar, aclarando dudas, sobre la diversidad y la información que se maneja.*

*En lo informativo, de información en lo social, cultural, científico.*

*El conocer comunidades de nuestro estado Mérida, que luchan por mantener sus costumbres, tradiciones, el folklore para sí darlos a conocer a otros estados y países.*

*Plantas medicinales, pero sugiero que se trabaje que personas que las cultiven cerca de la comunidad / escuela, para así enriquecer nuestro conocimiento pedagógico.*

*Conocimiento de la variedad de plantas curativas, ya que ellas son producto de nuestros ancestros y hoy en día nuestra juventud no cree en los beneficios que ellos nos proporcionan.*

*Enriquecimiento, valoración y respeto por nuestra cultura.*

En las respuestas de la encuesta cerrada que contestaron las y los profesores, se deja palpar que entendemos la interculturalidad como algo que está afuera, lejano en tiempo y espacio, que pertenece a otros y no a nos-otros, cuando uso la tercera persona plural, no es por estilo, pues me incluyo en lo expresado, porque formo parte de la sociedad y del entorno del que hablo, por tanto, no hablo de ellos ni por ellos, sino con ellos.

Comprendemos que quizás tenemos una diatriba interna, posiblemente nacida de la auto-negación por el complejo diverso que individualmente somos, no nos auto-reconocemos como una nostredad con una alteridad por dentro, y negamos entonces a ese otro que habita en nuestra individualidad, lo evadimos del interior del ser que nos conforma y por tanto, nos desconformamos, andamos por la vida incompletos, desnivelados, en un eterno maroma para equilibrarnos, pero ese equilibrio pasa por auto-reconocernos, es decir, volver a mirarnos con los ojos de la aceptación total de nuestras diversidades hiper complejas y diversas.

Para continuar en la vivencia de esta experiencia intercultural, también se visitó la mancomunidad Indígena El Paramito en Timotes en el municipio Miranda

y las otras intuiciones, encargadas en el estado de coordinar la educación intercultural.

### **Reuniones:**

Reunidos el 24 de marzo de 2014, a las 10 am. Con el personal docente, directivo coordinador municipal, Cacique de la Comunidad indígena *Timote* y las madres, representantes y responsables de los niños y niñas indígenas que estudian en la institución de la mancomunidad, además participaron los y las estudiantes de 4°, 5° y 6° grado. El motivo de la misma es para impartir la inducción del levantamiento estadístico de la población indígena escolar atendida y el operativo de cedulación para dicha población con 9 o más años, en dicho documento debe reflejarse la pertenencia al pueblo indígena.

Para el 2 de abril del mismo año, se efectuó la reunión en la Dirección de Educación de la gobernación del estado con la responsable de la Interculturalidad Lic. Zahir Molina, los objetivos fueron:

- Coordinar para los encuentros que corresponde a la consulta nacional por la calidad educativa.
- Revisar a estadística de población escolar en las instituciones
- Tres zonas con presencia indígena, Zona panamericana: Guachicapazón, Km 9 y La Ranchería, Cultura Wayuu en el municipio Obispo Ramos de Lora. Municipio Sucre y Municipio Miranda del estado Mérida.

El territorio del estado Mérida tiene la presencia de los pueblos indígenas Timote, Xamú, Wayúu, los cuales mantienen todos cosmovisión y cosmogonía específicas, pero sólo la cultura Wayúu son hablantes de su idioma wayuunaiki.

Por tal razón, la cultura Timote ubicada en el municipio Miranda, parroquia Timotes en la Mancomunidad Indígena El Paramito, tiene asentada un Aula Anexa de la UEB EL PARAMITO (ver Anexo 1), atendiendo una población escolar del 90% indígena, pero esta realidad no ha sido reflejada en los formatos de Estadística de la Zona Educativa en el periodo 2013-2014, para transformar este presente se tomaron las medidas siguientes, ir hasta la institución en marzo 2014 e impartir una inducción para el llenado de dichos formatos, que reflejen la atención de los niños y niñas indígenas para el nuevo periodo 2014-2015, y se levantó un Censo-Diagnóstico que anexo a la presente y remito a Estadística Zona Educativa para el conocimiento de todos, además lo reflejo en la caracterización de instituciones educativas. Las docentes que atienden a dicha población son “criollas”, por ende, trabajan en articulación con el cacique indígena para que

sensibilice a la población escolar de la cultura materna, es importante resaltar que no conservan el idioma y solicitan ser una institución intercultural por estar en territorio indígena.

Esta realidad también se repite en la cultura Xamú con las comunidades indígenas: Quinanoque, Mucumbú, Guazábara, Quinaroe, Horcaz y Casés; ubicadas en el municipio Sucre. Pero gracias al proceso de sensibilización de la coordinadora Prf. Osuna, se reflejó en los formatos de estadística de Zona Educativa (ver Anexo 2) la atención a la población escolar indígena y por ende se incluye las instituciones educativas de EB Manuel Gual y UEB 24 de Junio en la caracterización de instituciones educativas. Las docentes que atienden a dicha población son “criollas” e indígenas, pero no conservan el idioma materno, pues están en proceso de revitalización de algunas palabras y frases, pero solicitan mayor investigación en conjunto con los especialistas para alcanzarlo. Igualmente trabajan en articulación con los caciques, chamanes, mohanas de las comunidades indígenas.

En el estado la única institución educativa con la modalidad EIB es La Ranchería, ubicada en el sector de dicho nombre, parroquia Eloy Paredes del municipio Obispo Ramos Lora. Tiene una alta población indígena en la comunidad y en atención escolar (ver Anexo 3), pero no tiene docente intercultural bilingüe, ha padecido la terrible realidad que las docentes wayuu que han entrado por esa nómina solicitan luego de un periodo traslado a otras instituciones educativas y dejan sin atención bilingüe a los niños y niñas. Solicitan Docente Intercultural Bilingüe que pertenezca a la comunidad Wayuu y desde la coordinación sugerimos que sea elegida por la comunidad que sea Licenciada en Educación y perfecta hablante del, wayuunaiki e incorporada a nómina para que atienda a la población en el nuevo año escolar.

Según lo reflejado en la estadística y lo expresado cualitativamente en la presente, la única institución que cumple con la atención escolar indígena y la educación intercultural bilingüe es la EB. Palmarito ubicada en el municipio Tulio Febres Cordero, aunque no está reconocida como institución EIB, tiene docente perteneciente a la cultura Wayuu y hablante del wayuunaiki.

Es importante de mencionar los casos siguientes: Prf. Elena Ríos Docente Intercultural de la UEB. Fundo San Benito, actualmente no tiene matrícula escolar indígena, pero por el censo diagnóstico preliminar levantando en el mes de mayo por la Directora Ninnet Contreras, en los predios de la institución están asentadas comunidades indígenas wayuu, que serán ingresados sus niños y niñas en edad escolar para el nuevo periodo 2014-2015.

Prf. Luis Fernández Docente Intercultural de la EB. Antonio Verdi, docente de la UBV, realiza la maestría de Intercultural Bilingüe en LUZ y es hablante del idioma wayuunaiki, actualmente no atiende matrícula indígena, pero es un profesional muy bien formado en el área.

Se concluye que Mérida es un estado pluricultural y solo una cultura mantiene el idioma materno, pero las otras culturas conservan su cosmogonía, cosmovisión, usos, costumbres y tradiciones, por estas razones, se ha hecho un trabajo de sensibilización a los jefes municipales, supervisores y directores para que se refleje en el nuevo año escolar la atención de población indígena, con el objetivo de elevar estas instituciones como ESCUELAS INTERCULTURALES, una modalidad contemplada en nuestra LOE, se propone considerar que aunque los niños y niñas no tengan el idioma materno gocen de una educación propia e indígena, impartida por docentes pertenecientes a sus culturas y no sólo se considere la única institución bajo la modalidad EIB, que por las razones anteriores se señalaron no se cumple.

Se espera en el marco de la Diversidad Cultural y en la articulación correspondiente que podamos proteger los derechos de los niños y niñas indígenas, a través de elevar las instituciones interculturales, dar titularidad a nuestros docentes como interculturales y sigamos como el proceso del reflejo de la estadística que en lo cuantitativo es solo una muestra de lo complejo de la realidad.

## **Congreso Pedagógico Municipal:**

### Santos Marquina

#### Mesa 9:

En el mes de mayo se celebró el congreso municipal que es la antesala del estatal, nacional e internacional, que se hace en Cuba. Se celebró en el Liceo Miguel Otero Silva a la 1pm.

Todo siempre muy organizado, les interesa la forma. Las ponencias son producto de los proyectos de aprendizaje que se desarrollan durante los periodos del año escolar en curso, expongo a continuación la que se presentó referente a la Interculturalidad y proveniente de la Escuela Bolivariana Estado Apure:

Ponencia de la Prf. Marcela Valderrama y el 2º grado.

- “Ideas en la Cocina”, se caracteriza por un viaje en Venezuela y de los orígenes de nuestra comida en todas las regiones, evidenciando la herencia de las tres vertientes.
  - La profesora junto a sus alumnos un diagnostico procesual
  - Investigan la cultura culinaria
  - Trabajan en la conciencia alimentaria.
  - Elaboran platos de comida
  - Es un trabajo que fomenta los valores
  - Prevenir enfermedades
  - Practica la buena salud
  - Fomenta nuestra identidad
  - Vivencian los productos y recetas de nuestra cotidianidad que proviene del mundo indígena, español y africano.

En el Municipio Campo Elías:

Ponencia del Eje Vinculación de los centros educativos con la comunidad

Ponencia basada en:

- Dialogo de saberes, lo social, lo co-partícipe, la cultura, lo ético y la reflexión

No se logró asistir al congreso municipal del municipio Libertador, pero para comprender la apreciación que tienen las y los profesores de la Escuela Bolivariana Zumba, se asistió a la institución para hacerles entrevistas abiertas. Se expone la transcripción de los audios:

**Polifonía:**

Iniciamos hablando de la salud de la profesora Zambrano y del profesor Alí Azacón, también comparto mi cuadro de dolencias, explicando los medicamentos y el proceso de rehabilitación que vivo...

**Yo:** *Profes como les ha parecido la experiencia que hemos vivido de los talleres, las charlas y conversatorios que han celebrado? Cómo se han sentido? Qué es lo que más les ha gustado?*

**Prfa. Zambrano:** *nos gustan las dinámicas porque trae a la gente, muy productivo, porque uno aprende cosas, yo viviendo aquí en Mérida y ni lo sabía.*

**Yo:** *profe alguno en especial que a usted le ha gustado o le ha impactado?*

**Prfa. Zambrano:** *el señor que hecha los cuentos, el cacique. Me gustan las historia, porque a mí me gusta la historia y hablar con las personas mayores. Eso... es muy lindo... eso vivirlo...*

**Yo:** *Eso las vivencias de él le atrajeron... y algún otro tema profe que le haya gustado, más allá de lo vivencial del cacique*

**Prfa. Zambrano:** *si es importante... de verdad que eso hay que rescatarlo.*

**Yo:** *profe yo le agradezco su tiempo esta es una primera visita, luego yo voy acompañando los proyectos de aprendizaje.*

Siguiente visita a la misma institución:

**Yo:** *profe cuénteme que le pareció la experiencia.*

**Profesora Anayivis Peña de primer grado:** *a mí me gusto, ... que fue el traer las personas, en esa oportunidad nos enseñaron, a mí particularmente me enseñó, porque de repente no es igual la parte teórica que vivirlo... lo importante es que no solo se base en lo teórico sino que tenga una aplicabilidad, que en este caso son los niños los que ameritan ... ese conocimiento, ... esa adquisición de experiencias a través de esas personas, para mí de verdad fue bonito, me gusto mucho,... la parte del arqueólogo y lo del cacique ... este... Timote era... en la oportunidad de la doncella lamentablemente no pude estar... bueno... yo pienso... que todo tiene que tener un plan de acción de llevar a la práctica... uno como docente facilita esos contenidos,... pero sería formidable que también vinieran al aula...*

**Yo:** *si profe luego del cierre de esta fase formativa, se inicia la fase de acompañamiento y seguimiento a los proyectos de aprendizajes en el aula.*

Continuando con la visita a otros profesores de grados superiores: los saludo, les pregunto qué año le correspondió dar:

**Yo:** *qué le ha parecido la experiencia que se ha desarrollado en interculturalidad?, qué fue lo que más les atrajo, que desean trabajar? Qué sienten?*

**Prf. Karen:** *me gusto el prf. De arqueología. ... me gusto eso conocer un poco de nuestros antepasados, ya que, uno ve eso muy allá cuando estudió bachillerato,... uno no ha ahondado mas en ese tema... bueno a una en el colegio la llevaron al museo arqueológico,*

**Prf. De Preescolar:** *bueno a mis niños de preescolar los lleve al museo.*

**Yo:** *como se han sentido con la experiencia.*

**Prf. Claro:** *Claro... eso nos sirve para entregárselas a los niños... sirve pa brindarles a los niños, para ellos los conozcan.*

*Hablamos de otros temas....*

**Prf. De Artes Plásticas:** *a mí me gusto mucho la Dra. Jacqueline Clarac.*

**Yo:** la interculturalidad habla de diversidad en lo cultural, pero hay otras diversidades. Ese respeto por la diversidad es lo que nosotros trabajamos en el proyecto.

**Prf.** Fue muy bonito, el señor que vino... el cacique... el tiene mucha vivencia, muchas experiencias, fue chevre... y muy concreto... me gusto lo que expresó, y yo no sabía que había... existía ese pueblo... yo que nunca he ido para Timotes.

**Yo:** Timotes está cerca de Trujillo, ellos viven arriba en la montaña, se sube en carro de doble tracción.

**Prf.** Esa charla estuvo muy bonita, el señor es muy agradable...

Hablamos de otros temas.

**Yo:** cuénteme; qué va a trabajar del 12 de octubre? Qué imprimió usted profe.

**Prf:** ah.... Es una historia, para uno leérselas, ... ellos... se pueden sacar unas preguntas... y dibujamos...

**Yo:** nos interesa saber que saben los niños de su mundo indígena, que le han dicho.

**Prf.:** Si eso... se saca un poquito... si además se montan carteleras, cada grado y especialidad.

**Yo:** han quedado muy bonitas.

Visito otro salón:

**Yo:** profe como se ha sentido con la experiencia del aula intercultural, que a usted le correspondió vivir tanto en la U.E. Pozo Hondo y aquí en la E.B. Zumba después de su traslado.

**Prf. Maribel Méndez:** bueno... eh... ha sido enriquecedora porque verdaderamente... una lo que hace es recordar datos, recordar historia y eso complementa con la actividad... con los contenidos que se dan en clases... en el aula... también ha sido enriquecedora la interculturalidad, nos ha traído... para poder vivenciar, nos ha venido a bajar con fotos y estos personajes... me gusto la Dra. Antropóloga, esa experiencia espectacular, la doncella guasábara, fue espectacular a mí eso me impacto... porque nos trae unas creencias que a veces uno cree que está en el siglo XIX, ... claro eso viene de hace muchos años... muchos siglos... y que no es sola una, sino son varias... las culturas tan enriquecedoras... saber que estar personas que están en estas comunidades indígenas son gente preparada... fijese aunque practicamos los mismos valores... ellos son más cercanos... sus rituales... mientras que el ciudadano está alejado... por eso las tradiciones se pierden... de verdad que fue muy bonito... bueno y la hemos llevado a las aulas...

**Yo:** profe cuéntame qué experiencia ha implementado en el aula?

**Prf.** El profe Alí me propuso ir al Anís, zona arqueológica.

Llegó otra profesora al salón y se sumó a la conversación:

**Yo:** profe buen día como está? Aquí estamos hablando de la experiencia de la Interculturalidad. Profe. Cómo se ha sentido en la experiencia y qué es lo que más le gusto?

**Prf. Carmen Teresa Ramírez:** muy bien, a mi gusto la Dra. Jacqueline Clarac de Briceño, porque yo me leí los libros de ella, donde habla del mal de ojo, ... cómo se da eso, ... el cuajo...

**Yo:** profes y qué tema les ha inspirado trabajar de la interculturalidad?

**Prf. Carmen:** vamos hacer las visitas y el diagnostico y de las preguntas que allí surjan la trabajamos.

**Prf. Maribel:** debemos conocer las culturas que tenemos aquí.

**Prf. Carmen:** todos los talleres que ha traído han sido muy interesantes, ... han dejado mucha huella...

La etnografía es una evocación (Tyler, 199; Bartolomé, 2007) no se logra reflejar en ella lo rico de la realidad vivida (Segovia, 2007), a lo largo de este proyecto con la propuesta de AutoEtnografía se expresan nuestros sentidos al desnudos. La observación participante hecha por la autora no es solo para tener

un acercamiento a la realidad de los otros, sino para auto-observarnos y reflexionar en la extraña sensación de “no ser de aquí pero tampoco ser de allá” (Bartolomé 2007), pues el marco académico te aleja del mundo cotidiano que siempre compartes como ciudadana, estas impregnada del entorno como corresponde y no eres aséptica, tal como lo propone la ciencia colonizadora-eurocéntrica, por tanto, el ejercicio propuesto con la presente es hallar un comprender del verdadero nos-otros.

En este apartado se expusieron parte de los diálogos nacidos en el trabajo de campo en las instituciones educativas, advirtiendo que son selecciones de conversaciones más largas y cargadas de sentimientos y sensaciones que no logran ser reflejadas por las limitaciones de la escritura. Es en este poder de selección en donde está una de las bases de la autoría etnográfica, pues es el autor-investigador quien escoge qué partes de los largos y expresivos diálogos se mostrarán en las textualizaciones; en él(ella) reside este poder de decisión (Segovia, 2007).

En el trabajo de campo y en los textos etnográficos, todos fuimos interlocutores que dialogamos desde nuestra cultura interpretando la realidad, en “una relación igualitaria en (el marco) de un intercambio de conocimientos y no una extracción de información” (Bartolomé, 2003: 55). Para dar la palabra a las voces que expresan sus concepciones desde su propia episteme (Ruano, s/f; Cliford, 1988; Geertz, 1992; Bartolomé, 2003), sus historias y sus concepciones de la educación intercultural se presentaron los diálogos.

En los diálogos se evidencia y se confirma que la interculturalidad es un tema más o sólo para asumir en lo pedagógico, cuando se asume, resulta ser otra materia o unidad del curriculum, como un algo momentáneo; lo presentado en las instituciones educativas se vivió como exótico, pues lo conocido esos días a través del proyecto de investigación, era desconocido en su experiencia consciente, lo cual sorprende, porque la interculturalidad se ha trabajado en lo educativo desde hace años, pero aún se ve como novedosa, es de preguntarse por todos y el Ministerio de Educación actual, por qué sigue siendo la cenicienta, un eje

transversal que lo es de tal forma que se diluye en todo y no se sustancia en alguna parte específica y concreta.

También esas palabras nos reflejan que la interculturalidad no solo debe estar en los constructos teóricos, sino que le corresponde ser de carne y hueso, pues las y los profesores apreciaron el intercambio con el cacique, la doncella; no se expresó en esos diálogos abiertamente la interrelación que vivieron con el mundo afrodescendiente, y es comprensible, porque nuestra Constitución no visibiliza protagónicamente los aportes históricos-culturales y étnicos de los descendientes africanos esclavizados, quienes iniciaron las luchas emancipadoras y de liberación de la patria con la incorporación de los pueblos indígenas originarios; en la actualidad como antes las comunidades afro están protagonizando sus luchas de siglos (García, 2003; Ysea, 2014: com. pers. Chourio, 2013: com. pers. Quintero, 2014: com. pers.), la presente investigación siempre ha sido y será una plataforma para las mismas.

Visitas a la E.B. Estado Apure en febrero 2014, para revisar los proyectos de aprendizaje desarrollados en las aulas,

- “Conociendo nuestro País”, Prf. Leticia Nuñez, 3° grado
  - Con el fin de identificarse
  - Sentir pertenencia a sus raíces y cultura.
  - Conocimiento del patrimonio: cultural, natural e histórico
  - Conocer el contexto
  - Describir nuestras costumbres y tradiciones en el país y en la comunidad.
    - Metodología:
      - Narración de hechos
      - Leyendas, creencias, costumbres y manifestaciones culturales
      - Abordar la realidad geohistórica local, regional, nacional y mundial
      - Comprensión de la ubicación espacial e histórica de la región.

“Ideas en la cocina”, Prf. Marcela Valderrama, 2° grado A.

- Objetivo: que los niños conozcan los diferentes platos típicos de cada región
- Comprender nuestra identidad gastronómica
- Valorar nuestra cultura como parte de nuestras raíces venezolanas.

“Explorando el mundo de las ideas”, Prf. Antonieta Quintero Dávila, 5° grado A.

- Propósitos específicos: Interculturalidad, crear conciencia y sentido de pertenencia en los niños y niñas, en cuanto a nuestro origen y diversidad cultural existente en el municipio, basados en el respeto y libertad de expresión.
- Comprensión de la realidad social a través del tiempo y el espacio.

“Rescatando nuestras tradiciones”, prf. Irene Moreno 5° grado A

- Creación e identificación de manifestaciones artísticas
- Expresiones culturales del arte indígena, africano y europeo
  - Estrategia
  - Explicación sobre el origen de algunas manifestaciones culturales
  - Identificación del origen del pesebre, hallaca, panadera, árbol navideño.

“Conozcamos nuestra hermosa Venezuela”, Prf. Carmen Villarreal 2° grado B

- Comprender el valor de las costumbres y tradiciones de cada uno de los estados del país.
- Lectura de cuentos, leyendas, mitos y fábulas.
- Identidad regional
- Autodeterminación
- Identificar: bailes, fiestas, tradiciones, platos típicos y costumbres.

“Conociendo los Países de Nuestra América”, Prf. Irma Contreras 6° grado A

- Ciudadanía e Identidad
- Estudio de las comunidades indígenas en el contexto actual
- Estudio de las leyes nacionales que favorecen las condiciones económicas y sociales de los pueblos indígenas.

“Conociendo nuestro estado Mérida”, Prf. María José Ramírez 2° grado A

- Aplicación del conocimiento geohistórico y de habilidades, destrezas que le permitan vivir en la sociedad
- Desarrollo de su identidad y sentido de pertenencia.

“Plantas medicinales”, Eje del Huerto 3° grado

- Conocer las propiedades de las plantas, lugar de origen y sus usos

### Proyectos de la UEB Pozo Hondo:

“Plantas medicinales” Prf. Daniel de Jesús Peña, 3° y 6° grado

- Surge de la inquietud de los niños
- Remembranza de lo rural, los bebedizos de la abuela y los brebajes de los curanderos.
- Beneficios del agua y las plantas medicinales
- Traer la muestra, exponer sus características, cómo se cultiva, origen y usos.
- Plantas: hinojos, menta, toronjil, mejorana, diente de león
- El fin último un aprendizaje significativo, sapiencia de la vida, vivencias de la vida tradicional.

La revisión de los proyectos de aprendizaje (P.A.), nos muestran que la interculturalidad se materializa en dos pilares fundamentales de nuestra vida

cotidiana, como son la culinaria y la salud, referidos en la preparación de alimentos, en cuanto a productos, recetas y técnicas; además de la preparación de brebajes con fines curativos, los cuales, nos enseñan a preparar nuestras abuelas y es el mecanismo de atención primario antes de acudir al sistema oficial.

### **Consulta Nacional por la Calidad Educativa de los Pueblos Indígenas**

He esperado ese día por 7 años, hasta que llegó el 23 de Mayo de 2014, nació como la primavera, con el mismo color, sabor y la intensidad de la luz. La cita era en la mañana, yo elegí un atuendo adecuado, la manta confeccionada por la profe Wayuu perteneciente al clan Epieyu, siempre guardada para eventos especiales, llegamos a las 9 am, y ese día me correspondió vivir un trabajo de campo con asistentes de campo para la investigación, pues al inicio todos íbamos a estar juntos en el auditorium del CRAM, ubicado en San Juan de Lagunillas, municipio Sucre, del estado Mérida.

Pero luego de cumplida la agenda oficial, nos dividíamos en 10 mesas para trabajar cada uno de los ejes propuestos por la Consulta Nacional por la Calidad Educativa, por esta razón, me era imposible estar en todos los espacios al unísono, durante todo el tiempo. Antes de llegar al lugar tuve un halo de arrogancia de poder estar en todas las mesas, pero llegado el día, pensé, que debía echar mano del equipo de sistematizadores, como asistentes de campo para registrar lo dicho, e intenté pasearme solo por unos minutos en los espacios de la consulta, para palpar con todos mis sentidos, solo por un instante lo experimentado. Entonces esta textualización es para mí como de segundo grado, pues no todo fue experimentado directamente por la etnógrafa, todo el tiempo con todos los participantes.

Para hacer asistentes de campo a unos sistematizadores que desconocen la etnografía, impartí una inducción fugaz, sobre lo que iba acontecer ese día y como debían ellos registrar, guardando la transparencia, la veracidad, la ética, sensibilizarlos en 20 min. De la diversidad cultural que se hacía presente ese 23 de mayo, concienciarlos que los indígenas no son un ente homogéneo o personas

en serie, sino, que la diversidad es tal, porque cada cultura responde a características específicas y particulares. Los motivé a abrir sus corazones para entender la complejidad por bella, no por difícil y que en sus manos estaba lo fundamental que sostiene toda la estructura de la consulta. Comprendiendo que en unos pocos minutos no se hacen asistentes de campo para un trabajo etnográfico, se había tomado la previsión de convocar y tener varias reuniones preparatorias con las Indígenas que son docentes en el municipio Sucre y pertenecen a la Cultura Xamú en sus varias comunidades. Éste es otro equipo que iba a estar a cargo de las 10 mesas que debían instalarse, con una sensibilidad intrínseca por ser de algunos de las comunidades indígenas: Quinanoque, Quinaroe, Guazabara, Horcaz, Cases y Mucumbu.

#### ANTES DEL ACTO

Por lo lejano de los municipios Miranda y Obispo Ramos de Lora y las impericias de los traslados hasta el lugar del encuentro, municipio Sucre, se dio inicio a las 10.30am, aunque estaba pautado a las 9am, pero por comunicación telefónica sabía como venía el viaje. La cultura Timote del municipio Miranda, salieron a las 5.30am, venían con 13 niños, quienes se levantaron a las 3am, para cumplir con la hora pautada de salida, pues ellos están ubicados en una montaña a treinta minutos del pueblo capital, y a 4 horas del encuentro. La cultura Wayuu venida del municipio Obispo Ramos de Lora estaba a 3 hrs del CRAM, pero presentó una falla el transporte y llegaron con una hr. de retraso, pues entraron a un taller a repararlo, al llegar por lo agitado del viaje, los adultos y niños no habían desayunado, entonces primero pasaron al comedor y luego se incorporaron a la actividad.

Llegaron muy temprano los organizadores, sistematizadores y facilitadores del municipio Sucre y el equipo de apoyo de Zona Educativa, pertenecientes al municipio Alberto Adriani. Seguidos de las comunidades indígenas del municipio Sucre y las autoridades de Zona Educativa. Realizamos la inducción, previamente descrita, dimos declaraciones a los medios de comunicación, desayunamos, nos

inscribimos con el equipo de protocolo, que estuvo siempre marcando su impronta de organización y nos preparamos todos para el inicio.

## INICIO DEL ACTO

Desde el comienzo estuvo cargado de lo significativo y emotivo, abre el himno en Warao por los niños de la EB. Obispo Arias, se presentó el himno nacional en un video oficial del municipio Sucre. Las respectivas intervenciones de las autoridades: Jefe Municipal Antonio Sánchez, Jefe de Municipios Escolares Rolando Sánchez, Representante del Ministerio de P.P. para los pueblos indígenas, Nicolás Carmona y la Coord. de Interculturalidad Rosa Osuna. Mi actitud, mi intervención, mi asistencia era solo como etnógrafa y observación participante.



Foto: JMG

Luego hablaron los caciques y chamanes a través de la Mojana guazabara, quien hizo un rito de apertura, dando la bienvenida a todos los hermanos indígenas e invitados. Seguidamente hubo una experiencia de movimiento de energía, por parte del cacique y chaman Timote Ramón Araujo con la imposición de manos a los profesores Chiquinquira y el coordinador del municipio Miranda, este último había sido víctima de un robo camino al evento. Ellos expresaron el color y algunas luces experimentadas, cuando me le acerque a tomar asiento estaban sudando y los sentí muy movidos.

Luego nos fuimos a las mesas que se dividieron en 10 conformadas en su diversidad cultural, por un relator y un sistematizador; permanecemos hora y media discutiendo, yo seleccione formar parte de la mesa 1, pero por momentos me levante a escuchar las discusiones de las otras mesas, con la intención infructuosa de escribir o de grabar todo, pero no se puede estar en todas partes a la vez. Se terminó y asistimos a la plenaria para exponer los resultados por mesa, luego se entregaron las listas de asistencias y las laptop con la sistematización de todo el trabajo realizado al equipo municipal de sistematización.

Después nos fuimos a almorzar una divina sopa de gallina, al terminar las comunidades indígenas regresaron a sus comunidades y se quedó el selecto equipo sistematizador dirigido por la profesora Karibay, quienes hicimos una reunión preparatoria para emprender la jornada de la sistematización final que iba a ser enviada a la comisión nacional de la consulta nacional del MPPE, a continuación se presenta:

### Sistematización final del Encuentro de los Pueblos Indígenas Mérida Mayo 2014

#### **1.1 Objetivos de la educación básica en virtud del carácter multiétnico y pluricultural de la sociedad**

- 2 Lo que proponemos: Fomentar la lengua indígena o lengua materna.
- 3 Transmitir la cosmovisión y la cosmogonía de los pueblos y comunidades indígenas en las instituciones educativas (Lugares sagrados, rituales de venación, vestuarios, danzas, instrumentos musicales, artesanía, objetos arqueológicos, deporte y recreación y elementos lúdicos propios. Costumbres, rituales, usos y tradición)
- 4 Solicitud de docentes indígenas pertenecientes a su cultura.
- 5 La creación de escuelas interculturales e interculturales bilingüe en territorios indígenas. Con la asignación de código y posibilidad de grado.
- 6 En el marco del estado docente, las escuelas que atienden población escolar indígena generar apertura hacia el intercambio de saberes con: Caciques, Chamanes, Mojanas, Sabios y Ancianos.

#### **1.2 Características de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)**

Lo que proponemos: La enseñanza de los usos, costumbres y tradiciones (artesanía, medicina ancestral, alimentación, trabajos con la materia prima) de los pueblos indígenas en las instituciones educativas que atienden población escolar indígena en todos sus niveles.

Intercambios interculturales entre pueblos y comunidades indígenas dentro del territorio estatal y nacional.

### **1.3 Vinculación entre los niveles del Subsistema de Educación Básica con la modalidad de EIB y ambos con el Subsistema de Educación Universitaria**

Lo que proponemos: Se enseñe en todo el subsistema educativo de forma trasversal la educación intercultural bilingüe, para mantener la ancestralidad, conocimientos y saberes (hacer cumplir el artículo 27 de la LOE).

### **2.1 Saberes y capacidades desarrolladas por los estudiantes en la educación inicial y primaria de acuerdo con experiencias vitales y particularidades socioculturales**

Lo que proponemos: La escuela debe fomentar los valores enseñados en la cultura materna (cosmovisión, los valores de sabios y ancianos, el respeto a la naturaleza y las prácticas ancestrales).

Adaptar los saberes ancestrales y originarios al entorno.

### **2.2 Saberes y capacidades desarrolladas por los estudiantes en la educación media general media técnica de acuerdo con experiencias vitales y particularidades socioculturales**

Lo que proponemos: En las instituciones educativas que atiendan población indígena se practique los saberes ancestrales:

Las formas de cultivar, la pesca, la artesanía, la cría de animales y todos sus usos y tradiciones naturales, con el objetivo de fomentar un trabajo vinculado a su cultura.

### **2.3 Elementos y características del deber ser de la EIB en la formación de personas éticas y activamente democráticas**

Propuestas de participación y responsabilidad colectivas:

El conocimiento del marco legal vigente que protege la diversidad cultural.

Una formación integral armonía, que nace en el hogar y se complementa en la escuela en todos sus niveles y modalidades y fomentando siempre el sentido de pertenencia con su cultura original.

### **3.1 Ejes integradores y áreas de aprendizaje de la educación inicial, primaria, media y técnica en atención a la diversidad cultural y lingüística del país**

Propuestas conceptuales y estructurales para el currículo de la EIB: Se debe incluir en los libros de historia (colección bicentenario). Canaimas, la presencia de cada uno de los pueblos y comunidades indígenas existentes en todo el territorio nacional.

Todas las autoridades y representaciones del sistema educativo deben respetar a los pueblos indígenas en su diversidad cultural y su especificidad.

La obligatoriedad del eje integrador interculturalidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Solicitan la concesión por parte de las autoridades nacionales y el respeto de las autoridades regionales la demarcación de su territorio.

Investigación lingüística para el uso adecuado de los términos de cada comunidad.

### **3.2 Salud sexual y reproductiva y especialmente sobre el embarazo a temprana edad**

Propuestas para nuevos enfoques y abordajes: La enseñanza por parte de los sabios y sabias, del tratamiento de estos temas fundamentales (el tratamiento de las niñas y adolescentes como doncellas, fomentar el respeto de los hombres a ellas) en las instituciones y a la población escolar. Proponen un docente exclusivo para la educación salud sexual y reproductiva en todos los centros educativos.

Incentivar la orientación con articulación institucional para la prevención de embarazos en adolescentes.

Respetar la educación sexual y los principios reproductivos de cada etnia, pueblo y comunidad indígena.

#### **4.1 Acciones, hábitos y valores que afectan negativamente el desarrollo educativo en los establecimientos educativos**

Lo vigente: Existe discriminación racial y cultural en la escuela básica y media general técnica.

Existe desmotivación por parte de los docentes para el desarrollo e implementación de los temas de los pueblos indígenas asentados en la localidad.

El principio competitivo de la educación atenta contra los valores y la sana convivencia, fomentando la exclusión y discriminación de los estudiantes.

La supremacía de la lengua escrita en relación a la oralidad como principio de transmisión de los saberes y conocimientos ancestrales.

Se generan problemas en torno a los procesos de identidad e identificación con la cultura original.

Negación de la cosmogonía de cada cultura.

La castración de la imaginación de nuestros niños y niñas indígenas.

Actualmente se aplica el método inductivo, es decir, una persona que enseña considerando que el auditorio, es decir sus educandos son ignorantes,

Actualmente existe una división entre la teoría y la praxis

En el presente se sufre la transculturización en nuestras instituciones educativas.

En la actualidad no se garantiza en el marco de la diversidad cultural la continuidad del proceso educativo en los niños y niñas.

Actualmente en algunas poblaciones y comunidades indígenas se padece del endoracismo y vergüenza étnica.

En la actualidad, se considera que nuestros indígenas forman parte del pasado ignorando que conforman nuestra sociedad multiétnica y pluricultural.

Existe la práctica de la desmotivación y exclusión por parte de los docentes por parte de las comunidades y pueblos indígenas

Lo que proponemos: Nuestros docentes que atienden población escolar indígena debe fomentar la articulación con los sabios y ancianos indígenas de forma holística para la comprensión de comportamientos específicos de la cultura que no deben ser catalogados de brujería o hechicería.

Fomentar los principios de nuestras culturas indígenas como son: Solidaridad, oralidad, cosmogonía ancestral, imaginación, lo colectivo, co-creación.

Realizar una escuela de formación de docentes que los sensibilice y los conciencie hacia la diversidad cultural de su comunidad, región y país.

Basarnos en los principios del amor, el respeto y la paz entre todas las comunidades que conforman una localidad, región o país.

El perfil del educador debe pertenecer a la cultura y conservar la lengua materna.

#### **4.2 Violencia y convivencia escolar**

Formas actuales en que la violencia escolar se expresa y el rol que juegan los centros escolares: Hay mucha violencia entre los estudiantes pues tienen mucho tiempo de ocio.

La forma de evaluación en la actualidad es violenta

No hay el acompañamiento constante de nuestros docentes para la debida orientación y el respectivo control del alumnado.

Los vicios son una de las causas de la violencia en los planteles educativos.

El manejo del tiempo en las escuelas es occidental, pues no se ajusta el calendario escolar a las prácticas ancestrales de dichas comunidades indígenas.

Los horarios son excluyentes y las reuniones del equipo docente siempre reflejan lo negativo que sucede.

Propuestas para abordar los problemas de violencia y déficit de convivencia en las escuelas: Aulas talleres de aprendizaje del conocimiento ancestral

Que los padres coadyuven a expresiones violentas de sus hijos, también plantean.

La práctica del conocimiento ancestral en cuanto a las reuniones, pues los pueblos indígenas tienen reuniones que pueden durar todo el día discutiendo y profundizando en un problema cuidando, la participación protagónica de todos los presentes y teniendo como conclusiones los acuerdos de todos.

#### **4.3 Formas de organización escolar, relaciones y rituales escolares contrarios a los objetivos y valores de la escuela que queremos**

Ideas y propuestas para que la organización escolar se adapte a las características y dinámicas específicas de cada región, zona y comunidad en los diferentes niveles y modalidades:

Estructura física integrada a los sabios y ancianos a las enseñanzas ancestrales en las instituciones educativas.

Procurar que nuestros profesores tengan la mayor vocación y mística profesional, que permita la flexibilidad en su disponibilidad de tiempo y nivel educativo.

Implementar actividades y estrategias creativas y diversas.

Todos los docentes que atiendan población escolar indígenas deben estar sensibilizados hacia las tradiciones y costumbres de las comunidades indígenas.

#### **5.1 Definición de la escuela de calidad y pertinencia sociocultural, socio productiva y ecológica**

Lo vigente:

En la actualidad se han perdido costumbres y tradiciones por las faltas de revitalización y transmisión a las nuevas generaciones (desconocemos las plantas medicinales, algunos lugares sagrados y el irrespeto a la naturaleza).

Lo que queremos y proponemos:

La escuela, los proyectos de aprendizajes y los PEIC que emprendan deben tener una estrecha vinculación con los saberes ancestrales, con las prácticas y tradiciones de la comunidad indígena en la cual está inserta para cuidar la transmisión de los saberes y el respeto de la cultura moderna.

Desean que esta vinculación con lo ancestral se lleve a todas las instituciones educativas.

#### **5.2 Características de la escuela de calidad**

Lo vigente:

El irrespeto por parte de funcionarios locales y regionales hacia los pueblos y comunidades indígenas,

Se viola los derechos de la territorialidad hacia los pueblos indígenas.

No se respeta todo el marco legal vigente que protege la diversidad cultural.

En algunas instituciones no llegan todos los beneficios implementado por el gobierno y la revolución para todos los niños, niñas y adolescentes.

Lo que proponemos:

El cumplimiento del horario, el respeto de todas y todos. La presencia de docentes especialistas y bilingües.

La construcción de escuelas adaptadas a las culturas indígenas (chozas)

### **5.3 Problemas y debilidades institucionales sobre desempeño y buenas prácticas educativas**

Lo vigente:

Graves problemas de infraestructura en las instituciones educativas.

El incumplimiento del horario por parte de todo el personal docente.

La falta de transporte para la población indígena en algunos casos y otros al personal docente.

El cumplimiento del principio que rige una escuela bolivariana.

Necesitamos la construcción de canchas y bibliotecas, simoncitos, parques en las poblaciones y comunidades indígenas.

Existe hacinamiento en las instituciones de media general en todas sus instalaciones y servicios.

Algunas instituciones educativas carecen de agua potable.

Falta de vigilantes diurnos y nocturnos.

Lo que proponemos:

Terminar las construcciones para atender a la población con diversidad funcional pertenecientes a las comunidades indígenas.

Dotar de tanques y depósitos de agua.

Programas de reforestación con plantas endémicas.

Fomentar el rico conocimiento ancestral.

### **6.1 Mecanismos y métodos de supervisión y seguimiento de los procesos educativos interculturales urbanos y rurales**

7 Lo vigente:

8 Falta de integración entre las comunidades, las familias y el personal de las instituciones educativas en cuanto a los PA y PEIC.

9 Lo que proponemos para una supervisión contextualizada a las realidades de la escuela intercultural bilingüe (urbana/rural):

10 Se solicita sedes propias para todas las instituciones que atiendan población escolar indígena.

11 Se solicita supervisores y directivos que pertenezcan a las comunidades indígenas.

12 Se requiere de supervisiones continuas.

13 Solicitan a la zona educativa del estado brindar un apoyo directo a las comunidades indígenas con población escolar.

14 No permitir que ningún criollo o *alijuna* desarrolle actividades que sean inherentes a los pueblos y comunidades indígenas.

15 Fomentar la política y la organización en favor de la calidad educativa.

### **6.2 Mecanismos de participación comunitaria y gestión local para la supervisión y contraloría social de las escuelas, liceos y técnicas**

Lo vigente: En la actualidad no se da la importancia correspondiente a la única escuela intercultural bilingüe del estado.

Lo que proponemos:

Seguir el legado del comandante Chávez

Continuar con los procesos de inclusión y de visibilización de la diversidad cultural.  
Los consejos comunales deben integrarse para articular con el equipo de las instituciones educativas y las comunidades indígenas.

El diseño de los PA y PEIC desde el diagnóstico hasta su culminación deben hacerse con las comunidades indígenas bajo los principios de orientación y seguimiento.

La población indígena debe formar parte activa en los consejos comunales.

Hacer supervisión de las mejoras y nuevas construcciones de instituciones en las comunidades indígenas.

### **7.1 Característica del perfil del docente de la EIB**

Características del docente actual: Existen docentes viajeros.

Lo que proponemos para el perfil docente intercultural:

Desean docentes que pertenezcan a la comunidad.

Docentes tengan un perfil de formador e investigador, con sentido de pertenencia, conocimiento de la cultura y el idioma materno.

Los docentes deben ser participativos y generar procesos de socialización con las comunidades indígenas.

Para el estado Mérida solicitamos la enseñanza de los idiomas indígenas presentes en el estado.

La escuela debe ser independiente pero en articulación con la comunidad.

### **7.2 Criterios y mecanismos de ingreso y ascenso en la carrera docente**

Lo que proponemos:

El docente debe tener mística, vocación y servicio.

Debe tener evaluación constante para ascender a las funciones subsiguientes

Los docentes interculturales e interculturales bilingües deben tener titularidad en su modalidad.

Se debe tener un trato especial a los docentes que atiendan la modalidad de interculturalidad.

Incentivar el estudio de especialidades para ascender y/o optar a la clasificación.

### **7.3 Dimensiones y mecanismos para la formación continua del docente en las diferentes modalidades y niveles**

Propuestas sobre contenidos, modalidades y características:

Debe haber una articulación y continuidad desde el maternal hasta la media técnica general de la enseñanza de la lengua materna y la cosmovisión de las comunidades indígenas.

Planteamos la creación de liceos interculturales dentro de los territorios de los pueblos indígenas.

Planteamos la creación de programas y proyectos de pueblos indígenas desde inicial hasta universidad.

Fomentar las ayudas económicas a la población indígena para continuar estudios universitarios, para que esos profesionales retornen a sus comunidades.

### **7.4 Contenidos, modalidades y características de la formación inicial del docente intercultural bilingüe**

Lo que proponemos:

El docente debe vincularse al contexto geohistórico social de las comunidades indígenas.

Debe tener una formación integral y un profundo respeto por la diversidad cultural.

Se solicita material de apoyo (cartillas) que hablen de la cultura indígena de la comunidad

### **8.1 Vinculación de centros educativos y comunidades para el desarrollo de una EIB de calidad**

Faltan maestros interculturales e intercultural bilingüe que atiendan a la población escolar indígena

Se han perdido tradiciones

Propuestas: La comunidad indígena debe formar a los docentes sobre la ley indígena la cosmovisión, cosmogonía, tradiciones, usos, costumbres y creencias., desean que la sabiduría de los pueblos indígenas sea transmitida en las instituciones educativas

Las Instituciones educativas deben estar a disposición de la comunidad, por lo cual deben conocer y respetar el Derecho consuetudinario Se requieren especialistas lingüistas en la diversidad de idiomas indígenas

Las Universidades deben tener docentes indígenas que sensibilicen hacia la diversidad cultural.

### **8.2 Responsabilidades de los gobiernos locales con las escuelas**

Lo que queremos: Que los Gobiernos locales ayuden a la dotación de las escuelas con población indígena

Construcción de liceos dentro de los territorios indígenas.

La participación de los representantes en la enseñanza de saberes asestarles

La formación permanente de los docentes en las áreas críticas y las artes

### **8.3 Responsabilidad comunitaria en lo educativo más allá de la escuela**

Queremos un compromiso constante por parte de la comunidad con las necesidades y requerimientos de las instituciones educativas.

Propuestas La implementación de auto construcción en las infraestructuras educativas, ejemplo: FEDE apoya con los recursos económicos y el personal técnico y la comunidad colabora con la mano de obra.

Cuando la comunidad indígena asista a las comunidades educativas el personal directivo y docente debe estar presto a la atención eficaz

Los Consejos comunales deben integrarse durante todo el año escolar y en vacaciones a las instituciones educativas para dar el apoyo necesario.

Los intercambios y encuentros indígenas deben realizarse con mayor frecuencia y arrojar informes que sean elevados a las autoridades correspondientes.

Las instituciones educativas deben rendir memoria y cuenta en lapsos no mayores al mes.

### **9.1 Participación de la comunidad en la gestión escolar**

Lo que proponemos: La participación de la triada educativa es fundamental para el proceso y la calidad en la educación

Respetar los aportes que hacen nuestros niños, niñas y adolescentes desde sus conocimientos, saberes y costumbres asestarles

El docente en el aula debe reforzar los conocimientos de la cultura materna transmitida en los hogares

Fomentar la corresponsabilidad en el proceso educativo todos los niveles y modalidades, manteniendo una articulación constante con las autoridades de la comunidad indígena

La incorporación de docentes indígenas expertos en la educación intercultural bilingüe que fortalezca las instituciones educativas

Velar la prosecución y permanencia de nuestros niños niñas y adolescentes en el sistema educativo.

### **10.1 Vinculación de educación y el desarrollo socio productivo**

Lo vigente: La educación Intercultural esta actualmente como una especialidad.

Lo que proponemos: Rescatar los usos y tradiciones en las instituciones educativas que atiendan población indígena (elaboración de artesanías gastronomía y la historia oral)

Debería estar como un área del aprendizaje

Afianzar la enseñanza de las labores, creaciones, ancestrales con materia prima originaria en las instituciones educativas ejemplo: trabajo artesanal, vestimenta, objetos de implemento sagrados y de uso cotidiano. Observación: Algunos participantes indígenas proponen re-formular la pregunta, debería ser: ¿Cual debe ser el método de educación para el trabajo y cuál debe ser el trabajo docente?

La educación para el trabajo debe darse en todas las instituciones niveles y modalidades.

Incentivar la transmisión de conocimientos desde la oralidad en las instituciones educativas por parte de los representantes indígenas

El respeto de los elementos sagrados que identifican a los pueblos indígenas por parte del personal y las autoridades indígenas

La protección de todos los fundamentos que conforman la identidad de los pueblos indígenas

Fomentar el pensamiento crítico y reflexivo

### **10.2 Mecanismos de sistematización de saberes locales y socioculturales con la intención de vincular y dinamizar los procesos educativos y los procesos socio-productivos en la comunidad**

Lo que proponemos: Fomentar el sentido de pertenencia a la cultura originaria y a la madre tierra Incrementar la vinculación y el contacto de nuestra población escolar con la madre naturaleza, es decir, un mayor trabajo al aire libre que en las aulas de clases, orientado por los sabios y consejeros indígenas

Realizar P.A y P.E.I.C que involucren el respeto, la protección, y la sacralidad de la madre naturaleza

Integración de las áreas de aprendizaje con los conocimientos ancestrales

Los docentes deben realizar visitas casa a casa para conocer la cultura materna de sus estudiantes

Fundamentar la enseñanza del ciclo agricultor desde la visión de las comunidades indígenas a al población escolar atendida

Socializar la Ley de Pueblos y Comunidades indígenas en las comunidades e Instituciones educativas

Implementaron de los juegos tradicionales ancestrales en el currículum educativo

Mejorar el trato de los docentes hacia los estudiantes pues estos comportamientos fomentan la deserción escolar.

Después de dos años fuera de la coordinación de interculturalidad, regrese como coordinadora encargada y temporal, porque así lo expresé, y es lo que quise, entiendo que mi paso por ese espacio luego de 6 años de trabajo como asesora y formadora, estaba por concluir, gracias a esta tesis y a la metodología que decidí abordar, como fue ingresar al MPPE para hacer etnografía y una investigación antropológica de la educación intercultural y de la EIB en Mérida. Pero como siempre todo es más sorprendente de lo que puedes imaginar al

emprender un proyecto, se me permitió organizar, participar y ser testigo de excepción como etnógrafa del encuentro estatal indígena, en el marco de la consulta nacional por la calidad educativa

Cuando se inicio este proceso comprendí en el primer instante que era un hecho trascendental para la educación y que le correspondiera al trabajo de investigación estar era causal y no casualidad, el haberlo logrado me parece un hecho afortunado; por eso de inmediato mi deseo al conocer del proceso, fue involucrarme en la comisión de sistematización, pues sabía que podía tener acceso a toda la información, para comprender que dicen, piensan y sienten de la educación, además tenía acceso a un evento trascendental, como fue el encuentro estatal de pueblos y comunidades indígenas en el estado.

Para el mes de marzo-2014 una reunión marca el comienzo de todo, el proceso de organización e información llevó cerca de 3 o 4 semanas con todas las instituciones y su personal, notando lentitud, apatía, temores y desconocimiento, este contexto interno se avivaba con el influjo de la mediática, que por razones políticas deseaba distorsionar todo el proceso, confundiendo la Consulta Nacional por la Calidad Educativa con la RESOLUCIÓN 058, para provocar el rechazo en la primera. Pero esta actitud se generó en mayor medida en los colegios privados y estas instituciones no son trabajadas por la investigación, pues son las instituciones públicas y bolivarianas las abordadas.

La consulta tiene varias fases y aborda distintos sectores, considero que el instrumento es bueno, los ejes muy bien logrados, pero tenemos la debilidad de la inducción con el proceso de registro y sistematización, el equipo lo confundió, además de algunos vicios inconscientes, como interpretar lo dicho, no reflejar todo lo expresado en las mesas de trabajo, y a veces cambiar lo escuchado al momento de transcribirlo.

Luego de presentado en estas páginas lo último que se trabajó en este proyecto hasta junio 2014, se dejan expuestas las etnografías dialógicas, la autoetnografía, la estadística y la sistematización, pero se insiste que esta investigación, no pretende ser un análisis frío y objetivo, procura evidenciar esencias, para comprendernos, sin juzgarnos, ni culparnos, solo se expresan con

el fin ulterior de hacer el ejercicio, para alcanzar la conciencia del nos-otros. Me permito escribir aquí no solo porque estuve allá, tal como lo plantean Clifford y Geertz, sino porque sigo aquí, en la sociedad en la que vivo y formo parte, entendiendo que no sólo te conoces a ti a través de los otros -Clifford y Geertz-, sino que se propone el conocer la alteridad que existe en nuestra mismidad para comprender el sí mismo en su totalidad.

La antropología como forma de conocimiento, desde su origen con fines coloniales y en un alto porcentaje aún en la actualidad, le ha interesado estudiar es al OTRO, pero al presente proyecto le interesa es el estudio del NOS-OTROS, es decir, la mismidad y las diversas alteridades que existen en la cercanía del nos-otros. Por tal razón, no se hicieron largos viajes, para tener distancias culturales, étnicas y físicas, por el contrario, se procuraron las cercanías, los encuentros de lo que somos, pues lo que se hizo, fue el imbuirse con ojo de investigadora en la cotidianidad diaria durante 6 años en el lugar de trabajo funcional y académico.

El interés es comprender como los “criollos”-“mestizos”, es decir nos-otros, nos relacionamos, nos sentimos, experimentamos, aceptamos y reconocemos la realidad multiétnica y pluricultural de la patria y de nosotros mismos. Se espera entonces, hablar desde la mismidad, entender si es posible, lo que somos y quizás no haga especial énfasis en la comprensión de la otredad, sino, en la observación holística de nuestras propias otredades y alteridades existentes y en construcción permanente.

La literatura de educación intercultural en Venezuela y Latinoamérica producida hasta el 2007, año cuando se inicio la revisión bibliohemerográfica del tema, la tendencia era la dedicación exclusiva hacia la población escolar indígena con idioma materno. A partir del 2009, año cuando se generan los cambios en la legislación del país y en el continente en general se da ampliación de las bases jurídicas, en la cual, la interculturalidad se convertía en eje transversal del sistema educativo y se presentaba la oportunidad de interculturalidad para todos, principio en el que se enmarca el presente trabajo.

El proyecto de investigación se concibió con el enfoque de antropología aplicada, se hizo un diagnóstico por cuatro años, se diseño un plan en seis meses,

y se ejecuto en dos años, se levanto una etnografía a través de observación participante y permanente en todo el proceso, finalmente se evidencia lo vivido y sentido, es una planteamiento de intervención social, para intentar transformar una realidad: el aula intercultural, comprender las relaciones intra e interétnicas en los “criollos”-“mestizos”.

Pero lo que se ha evidenciado es la duda si la interculturalidad es externa, o por el contrario es interna, colectiva o íntima, pues al mirarnos y auto-reconocernos la denominamos: *Intra-Trans-culturalidad*, es decir una **interculturalidad multidireccional** (Cruz, 2006; Teasley, 2007; Albarrán, 2010), pero no hacia afuera sino desde adentro hacia afuera y desde afuera hacia adentro. Porque la interculturalidad va más allá de las relaciones entre culturas, supone el reconocimiento de la otredad que cohabita en mí, para la afirmación del sí mismo en su totalidad. Lo que ocurre según mi percepción son movimientos circulatorios y centrífugos.

No se propone en exclusividad la propuesta de trans-culturalidad, tal como expresa Rama (En González, 2007; Valero, 2011), según el autor, lo que ocurre en Latinoamérica son procesos transculturantes, porque son de intercambio y permeabilidad. La transculturación es un proceso en el que se da algo a cambio de lo que se recibe (González, 2007: 73). Transculturización es reestructuración general del sistema cultural (González, 2007: 93) desde las pérdidas, selecciones, redescubrimiento e incorporación. Con la “comprensión, aceptación y reconocimiento” (Valero, 2001: 67).

La transculturización la caracteriza la desterritorialización, el supermestizaje y la polisincronía, generando la inquietante sensación de desarraigo y de caos histórico, polisincronicidad, la coexistencia de distintos estadios evolutivos en un momento histórico (Valero, 2001: 62). La transculturización y la post-transculturización, ha sido trabajada por los autores que investigan los estudios culturales: Fernando Ortiz, Ángel Rama, Antonio Cornejo Polar, García Canclini y Eduard Said, como *intercambio y permeabilidad*.

En las tendencias recientes, las identidades no se estructuran desde la inmanencia de las tradiciones culturales, sino desde la interacción de la cultura

con la dinámica transnacional de los mercados (González, 2007: 129). En la cultura de la inmediatez de hoy, con “el espacio tráfico, conexiones flujos, redes, nuevos modos de estar juntos, cuerpos interconectados es lo Pos-trans-culturante, (por lo que se proponen) identidades posmodernas, desde la circulación, resignificación y fluctuación (en) la multiculturalidad global” (González, 2007: 131).

Al ser todo esto la transculturalidad, proponen que la neoculturación es una recomposición de los componentes originarios (Lanternari, En: (González 2007: 93), es a partir de esto que me inspiro para plantear la **inter-trans-culturalidad**, como un proceso que primero se da en el intercambio íntimo de las personas, con los diálogos internos que se encuentra y se desencuentran en nos-otros, para luego, permitir la permeabilidad que no es azarosa, sino que se hace a partir de la estructura originaria (Clarac, 2004), a pesar de la hiper estimulación a la que estamos expuestos en la globalización y la transnacionalización de los mercados, que implica desvanecimiento (Allan y Torres, 2002).

La interculturalidad, la educación, la ciudadanía y la utopía, se debaten según (Moya, 2009: 26-40) entre: la identidad nacional & identidades étnicas. Pero la interculturalidad no es solamente la relación entre culturas. Sino la relación entre culturas en conflicto y que concurren en una única y solida estructura de poder configurada desde la razón colonial. Es por esto, considera la autora que algunos defensores de la interculturalidad manejaban criterios idealistas de cultura –entre los que me incluía-, los cuales suelen soslayar las relaciones coloniales y neocoloniales. Es por eso, que el horizonte posible es el de interculturalizar la educación para todos. Donde se salte de las estrategias pedagógicas de la interculturalidad en la educación, a estar en la vida política y social, es decir, que sea un paradigma de todos.

La interculturalización de la sociedad en su conjunto, es analizar casos específicos, estar consciente de la utopia intercultural, desde todos comprometidos y con un texto polifónico, de transformación de la conciencia por la vía de la interculturalización, poner en marcha la interculturalidad para todos, la educación en estos tiempos, es la redefinición identitaria, cultural y política. El

intercambio intercultural e interétnico debe situarse en la lucha frontal contra el racismo, discriminación que lo obstaculizan todo (López, 2009).

El dialogo intercultural es un diálogo inter-filosófico también, pues no se debe en-cubrir lo no-europeo, es un filosofía de la liberación que parte desde la alteridad (Dussel, 1992; 2008) de las diversidades diversas que nos asisten, con procesos de identificación que no sean falsos (Mosonyi, 2012). Por lo cual, debería fomentarse esa identidad y esa identificación con nosotros mismos. Implica un enriquecimiento mutuo de las culturas en interacción que debe ser comprendido por todas las involucradas (Rizo y Romeu, 2014).

Para intentar comprender que ocurre en nuestro continente, y por ende en nuestro país, se debe ser consciente que parte de Nuestra América es extranjera en su propia tierra (Dussel, 1992: 34). Nos corresponde la re-territorializar de nuestro territorio y el espacio intangible cultural, territorializarla desde los intersticios, con yuxtaposición, co-presencia, en igualdad sagrada, antagónica y complementaria al unísono, armónico y libre, para la descolonización que es una práctica, un acción concreta de concebir al mundo, no solo una postura filosófica (Albarrán, 2014).

La reflexividad, en una metafísica de Latinoamérica, es para hacer lo *Post-Latinoamericanismo*, concebido como lugares en los que se ha venido construyendo históricamente la verdad sobre nosotros mismos (Castro-Gómez, 1998). Es un evidenciar su propio lugar de enunciación, patentizando nuestra diversidad interna, como un logro y no como negación o desconocimiento consciente. Es una complejidad que permite intervenir en ella, es decir, actuar para que las posibilidades de interacción intercultural aumenten, sean más efectivas en el sentido de motivar interacciones que permitan compartir conocimientos, sentimientos, imaginarios y representaciones sobre el mundo (Rizo y Romeu, 2014), ir más allá de las teorías y de la academia, para colmarla de sentidos.

Pero reflexionemos un poco para la antropología, como es entendida la cultura: “un conjunto de valores específicos que a su vez implica comportamientos específicos, conjunto en cuanto rasgos técnicos, como institucionales es un

suplemento de lo social. Es normativa entendiendo lo social desde una lógica de la prohibición. El sentido social se ordena en dos ejes: *pertenencia o identidad que es igual a: individual/colectivo – relacion/alteridad – si mismo/el otro*” (Augé, 1996: 36); de mismidad y alteridad como entidades separadas, en dicotomía y contrapuestas.

Pero la nos-tredad contiene la alteridad y la mismidad al unísono, es decir, una alteridad en el nos-otros, otro-yo es iguales-distintos unánime y permanentemente. Lo que se hizo con esta investigación es una etnología del sí mismo por medio del otro, pero ese otro no está afuera sino dentro de mí, tí, de él o ella. Son los otros convertidos en sí mismos. Las culturas en una sociedad pluricultural son una diversidad con diversidades por dentro, no sólo en el colectivo, sino en el individuo mismo, en el ser íntimo. Mis interlocutores son mis coterráneos, no los interrogo, nos interrogamos juntos sobre la educación intercultural ahora y para el futuro, es una propuesta cargada de lo “ético y político” (Bartolomé, 2003). Para no hablar de la otredad, sino la nos-tredad.

Hacer este experimento de *AutoEtnografía* de lo vivido y evidenciado en nuestra propia cultura, que es una nos-tredad, la mismidad con una alteridad por dentro; contribuye por tanto, para una *Auto-Etnología*, que tiene por objetivo al propio observador y su entorno inmediato (Augé, 1996: 57). La etnología se hace en nuestro propio estado, en nuestra sociedad y con nuestros conciudadanos, se trata más que un deber, un estilo o una nueva metodología quizás por lo exótico agotado, considero que es una posibilidad, una postura política-ética y estética, un camino hacia la descolonización del pensamiento (Castro-Gómez En: Albarrán, 2012).

Con esta propuesta de etnografía no se pretende ver un mundo con los ojos de los otros, sino de presentar el mundo desde nuestros ojos, que va más allá de una auto-reflexión, sino es la evidencia comprometida, que trasciende la imagen distorsionada del espejo con reflejo eurocéntrico (Bartolomé, 2003; 2012; Alvarado, 2014), es para presentar el reflejo real, el mismo, el nuestro, el propio, que se irradia a través de uno de sus integrantes, en la consciencia que se está tamizado por el constructo académico, pero que no deja de ser una ciudadana de

la cultura propia que estudia y vive quien escribe. No son discursos de los otros o con los otros, sino desde nos-otros.

Decidimos expresar lo vivido, es lo único que se pretende en esta tesis doctoral, en los primeros capítulos se hizo una aproximación a la discusión teórica de la EIB en Nuestra América, Europa y en Venezuela, en este apartado solo se expone lo experimentado, vivido, mirado y sentido, aunque decido quien habla y desde donde se hace. En la actualidad la certeza es que el sistema educativo debe estar en el siglo XXI, con la interrogante si será un sistema único, varios o ninguno, entendiendo que el sujeto es protagonista de esta realidad, a pesar de las tecnologías, las fronteras difusas, el capital y el mercado transnacional, sin olvidar que se continúa en la mitad del momento de *la clase social, raza y sexo* (Allan y Torres, 2002).

Lo que ocurre como es bien sabido con la EIB, desde su concepción es que ha sido jerárquica e impuesta desde el estado, con las lógicas de dominación desde los procesos de alfabetización, pasando por el periodo de educación inicial y básica, en todas se reproducen los mecanismos de las sociedades dominantes o llamadas modernas, se irrumpe con la cotidianidad de la comunidad, se rompe con las culturas tradicionales, las cuales en su mayoría transmiten sus saberes a través de la tradición oral y se mueve a la población escolar hacia la heterogeneidad social, con la incorporación de innovaciones en desmedro de sus elementos originales, presentados ante ellos como de retraso (Kaltmeier, 2010).

Debido a este contexto los autores de la pedagogía crítica proponen la alfabetización cultural, hacer hincapié en la cultura antes que en la teoría del currículo y el diseño de los planes de estudios (Giroux y McLaren, Freire y Macedo y Short en Allan y Torres, 2002: 303). La propuesta de estos autores es: *una pedagogía poscolonial, liberar el cuerpo y los deseos, pedagogías inmanentista* (cree que el sujeto encuentra lo “otro” en sí mismo, es permanecer en el interior), *desarrollar una pedagogía posmodernista y poscolonial, replanteándose las cuestiones de identidad, la praxis educacional y la estética en el ámbito cultural.*

(Dietz y otros, 2011:7)

*La educación en la sociedad del siglo XXI enfrenta dos desafíos: el primero, ser científica y universal, incidiendo en la formación de ciudadanos capaces de hacer frente a los desafíos que impone la sociedad del conocimiento; y el segundo, ser intercultural, haciendo que se aprecie la diversidad, reforzando a su vez la identidad y propiciando el empoderamiento.*

*La posición del pluralismo epistemológico necesario en una educación científica intercultural implica crear un espacio en el que puedan existir distintas epistemologías con sus discursos correspondientes, sin que una de ellas sea demonizada o sojuzgada por la otra. La creación de un espacio híbrido en el que se pueda cuestionar el conocimiento hegemónico de la ciencia, y se reconozca el conocimiento local, sin que éste resulte segregado. En este caso resulta fundamental considerar que la educación científica debe establecerse como un diálogo de saberes, valorando también su potencial contribución a la solución de problemas, tanto locales como globales.*

Según lo planteado, no podemos ser colonizadores de la alteridad (Dussel, 1992: 8), no corresponde el encubrimiento del nos-otros, es decir, de la alteridad que nos habita, debemos develarnos más que revelarnos, en una evidencia de lo que somos, una diversidad con diversidades por dentro, ahora más que nunca, cuando la globalización y la posmodernidad han transformado la naturaleza de la reproducción social y cultural en la sociedad (Allan y Torres, 2002: 269). Pues en la posmodernidad hay “fragmentación, interdependencia” (Wallerstein en Allan y Torres, 2002: 300) y éste a su vez, puede ser retrógrado ó crítico, articular o desarticular (Allan y Torres, 2002), encuentro y desencuentro, encanto y desencanto.

La propuesta es la co-presencia, el respeto por las innovaciones en la misma medida que las tradiciones ancestrales, aprender de lo nuevo y de lo originario de la cultura. En una interculturalidad que se asume como utópica en el sentido que:

*La interculturalidad apunta abiertamente hacia una (...) tarea constante y necesariamente inconclusa, que plantea la necesidad de buscar caminos para la integración, la armonía y el desarrollo humano. El ser intercultural se corresponde fundamentalmente no con la ejecución concreta y particular de estrategias o acciones encaminadas a tal fin, sino con el acto mismo de pensar y actuar conforme a un pensamiento intercultural. Hablar por tanto de hacer y saberes interculturales nos coloca en un punto de tensión entre lo ideal y lo real, entre el fin*

*perseguido y la realidad que lo produce y lo acoge. Su falta de concreción no comporta necesariamente inoperancia, sino más bien la clara convicción de que se trata de un camino en construcción, cuyo recorrido es en la misma medida fruto de un pensar y un hacer intercultural (Rizo y Romeau, 2014: s/p).*

La interculturalidad es un horizonte, un marco utópico, un referente cognitivo, una propuesta filosófica, para seguir caminando en ella, desde y para ella. Se comparte el planteamiento de Maldonado-Torres (En: Wahls, 2006: 63) donde: “la interculturalidad hace claro a pensar la teoría por medio de la praxis política de grupos subalternos; no tratar estas historias, praxis y grupos como objetos de estudio, sino de pensar con y no sobre ellos. Esta implicación requiere una consideración crítica de nuestros roles como intelectuales basados en la universidad, del significado concreto de una actitud de-colonial”.

La interculturalidad es un “anhelo utópico..., y esto lo harán las ciudadanas y ciudadanos, quienes se decidan a tomar parte activa, de una forma u otra, en los procesos de transformación necesaria y urgente” (Krotz, 2000: 15). En un panorama iluminador la interculturalidad es el horizonte y la inter-trans-culturalidad es una herramienta, una perspectiva, (Salinas, 2008; Key, 2010; Salazar & Clemencia, 2014) una contextualización de lo que somos. La inter-trans-culturalidad son los movimientos invisibles de lo centrifugo que van desde adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro, pero parten de la estructura originaria, es una propuesta más compleja, que pretende plasmar el pluri-diverso y el enmarañado que está en el ser íntimo del nos-otros.

## CONCLUSIÓN

---

La presente investigación es solo un esbozo, una mera aproximación, apenas un acercamiento a la Interculturalidad en Mérida, Venezuela, Nuestra América y sus propuestas frente a las de Europa; no pretende ser un cierre, su fin es ser un inicio, posiblemente un punto y seguido, o quizás un punto y aparte, pero lo que no le corresponde es ser un punto final, porque es la apertura de una línea de investigación, la interculturalidad en los ámbitos de la vida del ser humano, a la cual me consagro, como lo han hecho los teóricos comprometidos que la han originado y me han formado.

Al escribir estas últimas páginas se han quedado tantas cosas en el tintero, tantos libros por buscar, tantos artículos por resaltar; pero se debe cerrar, entonces declaro aquí la conclusión de una fase, perteneciente a un ciclo que es la vida misma; tantas etnografías por transcribir, conversaciones y compartir por dibujar en estas líneas, que no podría nunca entregar esta versión, ésta no es la final, porque la interculturalidad es un horizonte por el que hay que seguir transitando siempre.

Este proyecto de investigación de antropología aplicada, estudia las formas, expresiones y manifestaciones de la identidad, el mecanismo o mecanismos de identificación y el proceso de interculturalidad entre los llamados “criollos” o “mestizos” por los antropólogos y las antropólogas. Es una mirada hacia nosotros mismos, quienes no nos auto-reconocemos y no nos reconocen como indígenas, ni afro o afrodescendientes. Para lo cual, en aras de la delimitación que se requiere siempre, se ha seleccionado para experimentar y evidenciar tal fenómeno, tres instituciones educativas de primaria, ubicadas en el eje metropolitano del estado Mérida, Venezuela.

Para realizar este trabajo de investigación de antropología aplicada y etnografía comprometida, se decidió trabajar durante seis años como funcionaria de Académica de la Zona Educativa del Estado Mérida, ente estatal del Ministerio del poder popular para la Educación en Venezuela. Pues se considera que solo

con la vivencia diaria en el espacio de estudio, la observación participante y convivencial permanente, permiten tener un acercamiento, surgido gracias a las relaciones personales, las empatías y hasta los sentimientos de amistad que nacen en la cotidianidad. Se estudia nuestra propia sociedad de la que formamos parte.

Es complejo realizar este tipo de investigación en el mundo propio de ser y estar, hay dos distancias que se pueden tomar, la primera es la de la investigación misma, se requiere estar más alerta, pues cualquier detalle puede ser trivial o se le puede dar una importancia muy relevante; la segunda es el tiempo, solo alejándose psicológicamente un poco de la realidad cotidiana, es como si corrieras de ella, puedes entonces a través de la memoria y los sentidos, volver a mirar y verlos, y vernos, con el lente de la antropología, haciendo etnografía con textualización que nos evidencie a todos.

El proyecto tuvo un objetivo general compuesto por dos componentes, una es la aplicación de una experiencia piloto multidireccional e intercultural, entre los docentes de educación primaria de tres instituciones educativas del eje metropolitano de Mérida; la segunda es hacer etnografía con ellos en sus propios lugares de trabajo, para comprender las formas, manifestación y expresiones de la identidad, identidades o identificación en quienes se auto-reconocen “criollos”- “mestizos” y tienen la responsabilidad de educar a los niños y niñas, quienes reproducirán lo que le enseñen.

Estudiar a los docentes “criollos”-“mestizos” es estudiarnos a nos-otros, porque nos forman a todos, por esta razón, no trabajamos con ellos solo a veces, sino se decidió asumir el tener un cargo en académica de la zona educativa y conocer la educación desde adentro, el primer intento fue ser uno de ellos, lo que no funcionó, pues se es una etnógrafa y no una docente de formación, sino solo de corazón; y la segunda fue concienciar que se está haciendo un estudio antropológico, en el lugar de trabajo diario, con las personas que compartimos a cada momento las jornadas educativas.

Luego de siete años de convivencia con ellos, es decir, experimentar conscientes en la convivencia en nos-otros, con la intención de investigar e

investigarnos; se pueden tener las siguientes consideraciones finales, las cuales, no son conclusiones cerradas, sino propuestas para continuar con los aportes a la interculturalidad iniciados por los doctores Gonzalez Ñañez y Mosonyi en Mérida, Venezuela y posiblemente la patria grande.

La educación intercultural, en la realidad de nuestras sociedades latinoamericanas es concebida como una materia curricular, una obligación, un requisito legal o académico, pero lo que se desea es que se dimensione en un instrumento social, una estrategia política, por lo que se señala que se inicie con el redimensionar de su dirección, es por esto, que se propone que no solo debe estar dirigida a las poblaciones indígenas y las culturas afro, desde lo étnico, sino que es imperativo que la interculturalidad sea una **educación para todos y en todos los ámbitos.**

Se debe ser consciente que en el contexto de la educación intercultural hay que afirmar lo particular de cada cultura, lo cual es bastante complejo cuando lo que se busca es lograr la unidad de un país (Stramiello, 1999), sabiendo que el sistema educativo no es neutral, sino que a él subyace un tipo de subjetividad escolarizada con una serie de características particulares. “La escuela supone un campo discursivo que implica una manera de estructurar el área del conocimiento y la práctica social” (Zavala, 2007: 27).

Pero la intercultural no solo debe ser educación intercultural, sino que le corresponde desbordar los muros de la institución para permear la política, lo social, las lógicas y los códigos. Es necesaria una perspectiva crítica para abordar la diversidad, en la que se reflexione sobre el contacto cultural, dinámico y cambiante, tomando en cuenta, a su vez, el conflicto y la dominación. Asimismo, se debe “asumir la necesidad de una perspectiva intercultural no sólo para el plano de los contenidos curriculares, sino también para el plano de la metodología o de los procesos pedagógicos y para el de las actitudes cotidianas en el aula” (Burga en Zavala, 2007: 29).

En relación a Europa la interculturalidad es funcional, su aplicación es a través de la mediación intercultural, se hace con los fines de cohesión social y convivencia pacífica, pero las relaciones de poder y mecanismos de opresión e

invisibilización están presentes, pues la estructura que los fomenta está intacta y se mantiene permanentemente. En cambio en Nuestra América, la interculturalidad es un marco filosófico, un asunto sustancialmente identitario, con el anhelo de resquebrajar la estructura que conserva el sistema dominante, la asimetría social y la discriminación cultural, su propuesta es desde la crítica y decolonial (Walhs, 2006; Fornet-Bentacourt, s/f, 2010; Dussel, 2005; Mignolo, 2006; Ferrão, 2010).

Es por esto que compartimos hasta los silencios que nos expresa Fornet-Bentacourt:

*...la orientación intercultural es una urgencia para la renovación de la filosofía europea en un mundo desgarrado por el proyecto uniformizador de la milicia de la globalización neoliberal y la utopía de la convivencia y del diálogo entre culturas. Son además momentos que ilustran la oportunidad que representa para esta renovación de la filosofía europea el intercambio con la experiencia del filosofar intercultural iberoamericano... la tarea de pluralizar y contextualizar las organizaciones e instituciones filosóficas o la perspectiva de vincular la orientación intercultural con la opción por la liberación de las víctimas del sistema hegemónico actual.*

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

La educación intercultural en Venezuela se hace desde el estado, con la lógica oficial, impuesta desde el nivel central, pero su camino es ir a la educación propia, la educación que imparten los nichos lingüísticos propuestos por González Ñañez y Mosonyi. Trascender en el sistema educativo el currículo general e ir hacia lo particular y específico, crear e innovar, eso permite formar un ciudadano crítico y consciente, que admire los aportes de las diversidades que lo asisten a él o a ella, que se auto-reconozca en el nos-otros, pues no hacerlo si es síntoma de la terrible esquizofrenia y alienación cultural.

El punto de partida de la educación intercultural “no puede ser la pretensión de comprender al otro, sino el reconocimiento que el otro es diferente y no comprensible” (Wulf, 2004: 138); pero en Nuestra América ese otro está dentro de cada individuo, por tanto, las diferencias y contradicciones son internas, y éstas no se van a sintetizar u homogenizar. Eso de comprensión del otro que no está frente a ti sino en tu ser, podría ser tomada como asimilación de la alteridad que

nos habita; por tanto, se deja para el ejercicio de la consciencia y aceptación plena de la otredad en la mismidad que nos conforma y que nos hace en voz de Briceño Guerrero, tan creativos, divertidos, ganados al humor, pues no somos lineales, **somos una composición supra-pluri-diversa intra-inter-cultural**, es por esto que el arte florece, las posibilidades de generar lo nuevo siempre, de hacernos y deshacernos a cada rato, se logra por estas características, y por tanto no se debe negar.

Reconocer las diferencias internas, las multiplicidades íntimas, aceptar la diferencia y la alteridad que habita en nos-otros, habitan en él, en ella, en mí, esa diferencia no está frente, en otro, un alguien lejano, no parecido a mí, sino intrínseco a ti mismo. Somos “ese otro que uno mismo es” (Wulf, 2004: 139). Por lo cual, la interculturalidad es la diferencia frente a lo propio, “la confrontación con el otro y consigo mismo” (Wulf, 2004: 146).

La interculturalidad como filosofía consciente no solo debe estar en las mentes, las palabras y los discursos de unos pocos; la interculturalidad urdida es cosa de todos, y por tanto le corresponde vibrar en los espíritus, hacerse plena en la cotidianidad, para alcanzar la *transustanciación*. La interculturalidad es el horizonte utópico y la *inter-trans-culturalidad* es el método en el medio de la *globalización*, se está entre lo global y local, en este momento es más útil la interdependencia, la co-presencia, porque la globalización implica desvanecimiento de fronteras, alteración de la solidaridad, afecta la constitución de grupos nacionales de identidades. Estamos entre el estado democrático y el estado transnacional, sin fronteras, con el capitalismo difuso (Foucault En: Allan y Torres, 2002).

Los sistemas educativos son la reproducción social y cultural, pero “estos no abordan la complejidad de la intersección entre raza, clase, género y el estado, ahora se magnifica con la dialéctica entre lo global y lo local y las luchas asociadas al multiculturalismo” (Allan y Torres, 2002: 14). Entendiendo que la reproducción implica diferenciación, transformación (y/o) discontinuidad, la reproducción implica extinción y aparición de las formas sociales, y fundamental

también están las concepciones de la *autorreproducción-autopoyesis* (Barel; Maturana, En Allan y Torres, 2002: 30).

En la actualidad:

*...la escuela del siglo XXI debe considerar las lenguas y culturas amerindias tanto como medios válidos de aprendizajes más ricos y significativos cuanto como recursos que nos iluminen en la construcción de esas Sólo aprovechando nuestra especificidad y reinscribiendo nuestra heredad como válida estaremos los latinoamericanos también en condiciones de inscribirnos en el proceso de globalización con rostro propio. Una educación intercultural para todos puede contribuir a este fin (López, 2000: s/p).*

En la interculturalidad está intrínseco el principio de la circularidad, la yuxtaposición (Albarrán, 2014). Como proyecto epistémico, ético y político desde la perspectiva, en este sentido, significa un proceso de descolonización que imagina un nuevo proyecto de sociedad y una nueva condición de saber, poder, naturaleza, y ser y que orienta estrategias y acciones para construirlo, es una “necesidad de trabajar no solo para la descolonización sino en contra de la colonialidad” (Whals, 2003: 22); con el fin ulterior de generar una nueva concepción de estado, alejando de lo *eurocéntrico* de nuestros ordenes, pues nuestros orígenes son diversos, complejos y creativos.

Para cerrar este ciclo, es importante resaltar que no aspira esta tesis ser científicista, ha sido escrita con la enunciación del yo, que vive, siente y piensa en el Sur, desde una escritura libre, que bebe de las fuentes del arte y de una investigación, los relatos los hago desde mi, es la subjetividad del “yo-consciente” con los “otros-conscientes”, para crear el *nos-otros*, la *intersubjetividad*. Es un trabajo que aboga por una descolonización y profundización de la creatividad en Latinoamérica re-tomando las potencialidades del uso de la auto-etnografía (Scribano y Serna, 2009), es una propuesta que se deja para profundizar y continuar buscando en ella.

Al ser esta una investigación comprometida y consciente que se trabaja “en condiciones donde el Otro es parte constitutiva y problemática del sí mismo, donde

los sectores estudiados no son entendidos como mundos exóticos, aislados, lejanos o fríos, sino como copartícipes en la construcción de nación y democracia en estos países” (Jimeno En Jaramillo, 2007: 278). Se plantea que a la antropología al ser y estar su pensamiento en el Sur, es una investigación de aplicabilidad social, en las cuales algunas deriven, como corresponde en transformaciones económicas y patrones culturales, por tanto pasan primero por la estructura de pensamiento para después sustanciarse en la realidad cognitiva y material, Al Sur le corresponde la (IAS) la investigación de aplicabilidad social, o no es investigación de pertinencia y consonancia, sino mero regocijo del ego-académico.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## BIBLIOGRAFÍA

---

AGUADO, M<sup>a</sup> Teresa. (1991) La Educación Intercultural: Concepto, Paradigmas y Realizaciones". En: María del Carmen Jiménez Fernández (coord.), *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Dykinson. Pp. 87-104. Madrid.

AGUIRRE BAZTAN, Ángel, editor, (1997). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México. Alfaomega Grupo Editor, S.A de C.V.

AGUIRRE A., Elizabeth (2012). Un recorrido autoetnográfico: de las construcciones sociales de la seguía hacia otras construcciones posibles. *Athenea Digital*, 12(2), 175-183. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/Aguirre>. (consultado el 9 de febrero 2014).

ALBARRÁN, Y. (2010) *El Aula Intercultural: Una Experiencia Formativa En Instituciones De Educación Primaria Del Estado Mérida* The Intercultural Calsroom: A Formative Experince In Primary Schools Located In Merida State. Universidad de Carabobo. Venezuela.

ALBARRÁN, Yanitza (2014) Interculturalidad: un camino para la Antropología del Sur. En: Boletín Antropológico. N° 88. Octubre – Diciembre. Museo Arqueológico. Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela.

ALSINA, Miguel R. (1995). Los estudios de comunicación intercultural. Universidad Autónoma de Barcelona. Documento on line (consultado el 19 de febrero 2014).

ALVARADO, S. V., Muñoz, J. P., & Vommaro, P. A. (2014). Eclipse, extrañeza, soledad. Las ciencias sociales en el horizonte del pensamiento latinoamericano. *Oficios Terrestres*, 1(31), 77-88.

ANDERSON, Leon (2006). "Analytic autoethnography" en *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 35, n° 4, pp. 373-395. Disponible en: <http://web.media.mit.edu/~kbrennan/mas790/02/Anderson,%20Analytic%20autoethnography.pdf> (consultado el 11 de marzo de 2014).

ANSIÓN, J.M. (2000) La interculturalidad como proyecto Red Latinoamericana de Estudios Interculturales. Pontificia Universidad Católica de Perú. Lima – Perú.

APPAADURAI, Arjun (2001) La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización Ediciones TRILCE, Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

ARFUCH, Leonor (1995) *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós. Barcelona

BAJTIN, M. M.(1997) *Estética de la Creación Verbal*. Siglo Veintiuno. México.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. (2003). En defensa de la etnografía. Aspectos contemporáneos de la investigación intercultural. En: *Antropológica*. pp. 43-71. Año XXI. N° 21. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. 222.

BARTOLOMÉ, M. A. (2012). En defensa de la etnografía. Aspectos contemporáneos de la investigación intercultural. *Anthropologica*, 21(21), 43-71.

BARTRA, R. (2008). *Culturas líquidas en la tierra baldía: El salvaje europeo*. Katz Editores.

- BAUMAN, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- BETRÁN, R. S., & SEGURA, D. S. M. (2008). *De identidades: reconocimiento y diferencia en la modernidad líquida*. Tirant lo Blanch.
- BEVERLEY, Jhon (2011) Política de la Teoría: ensayos sobre subalternidad y hegemonía. Colección Nuestra América. CELARG. Caracas – Venezuela.
- BLANCO, Mercedes (2011) Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos En: Revista Argumentos. Nueva Época. UAM-X. Año 24. N° 67. Septiembre – Diciembre. Pp. 135-156. México. Documento on line (consultado: 21 de abril 2014).
- BOURGOIS P, Alarcón C.(2010) Narrar el mundo narco: diálogo con Cristian Alarcón y Philippe Bourgois. Salud Colectiva. 6(3):357-369. Documento on line. (consultado: 18 de marzo 2014).
- BLOOMFIELD J.; CORIJN, E., INNERARITY; D., FRANZIL, A. (coord.) (2008) Espacios y Dinámicas Interculturales: Innovación, participación y proximidad. En: Documentos CIDOB. Dinámicas Interculturales. N° 13.
- BRUNER, Jerome. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, Jerome (1993). The autobiographical process. En Folkenflik, Robert (Ed.), *The culture of autobiography: Constructions of self-representation*, pp. 38-56, Stanford University Press, Stanford, CA, Disponible en: [http://books.google.es/books?id=trCcmYVH7IUC&printsec=frontcover&dq=editions:a8gHFnbRGQC&source=bl&ots=k4Z3TML7qB&sig=kf\\_h9QdWdotoJPCZCebptT6PEs&hl=es&sa=X&ei=wJxZUNuxC8gZhQfvl4D4Bw&ved=0CC8Q6wEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.es/books?id=trCcmYVH7IUC&printsec=frontcover&dq=editions:a8gHFnbRGQC&source=bl&ots=k4Z3TML7qB&sig=kf_h9QdWdotoJPCZCebptT6PEs&hl=es&sa=X&ei=wJxZUNuxC8gZhQfvl4D4Bw&ved=0CC8Q6wEwAA#v=onepage&q&f=false) (consultado el 2 de abril 2014).
- CANDAU, J. (2006) *Antropología de la memoria*. Nueva visión.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. (2000). La invención del otro. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000.
- (2005). Postcolonialismo explicada a los niños. Editorial Universidad del Cauca. Colombia.
- CLIFFORD, James (1988) "Sobre la autoridad etnográfica" En: *El Surgimiento de la Antropología Posmoderna*. Pp. 141-161. C. Geertz, J. Clifford y otros. Gedisa. Barcelona.
- (1991) "Introducción: Verdades Parciales". En: *Retóricas de la Antropología*. Clifford, J. Y Marcus, G. E. (Eds.). Júcar Universidad. Madrid.
- CLIFFORD, J. y MARCUS, G. E. (1991) *Retóricas de la Antropología*. Júcar Universidad. Madrid.
- CESAIRE, Aimé. (2006). Discurso sobre el colonialismo. Ediciones Akal. Madrid. España.
- CLARAC de BRICEÑO, Jacqueline (1976) *La cultura campesina en los Andes Venezolanos*. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad de los Andes. Mérida.
- (1985) *La persistencia de los dioses*. Universidad de los Andes. Mérida.

(1993). Estatutos y características cognitivas de la antropología en Venezuela. En: ALTERIDADES. N° 3 – 6. Pp. 17-26. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa y Universidad Autónoma de Yucatán. México.

(1993). La construcción de la antropología en Venezuela, en Boletín Antropológico N° 28, pp. 39-52, Museo Arqueológico-ULA, Mérida.

(1994) La antropología venezolana y la crisis de la antropología, en Boletín Antropológico N° 30, pp. 13-55, Museo Arqueológico-ULA, Mérida

CLARAC, J, y Otros, 1999: Hacia la Antropología del siglo XXI, CONICIT, CDCHT, Museo Arqueológico y CIET-ULA, Mérida, TOMO I, Mesa “El Futuro de la Antropología en Venezuela”.

CLARAC de B., Jacqueline, (1999) Una antropología relé? o una antropología creativa?. En Hacia la Antropología del siglo XXI, CDCHT, Museo Arqueológico y CIET-ULA Mérida - Venezuela

(2004) Representaciones De La Salud Y La Enfermedad. En: *En la Ciencia*. pp. 158-157. CENAMEC Boletín Multidisciplinario. Caracas-Venezuela.

CLARAC, Jacqueline y BASTIDAS, Luis. (1996). “Los Antiguos habitantes y su eco cultural”. En: Mérida a través del tiempo. Consejo de Publicaciones y Museo Arqueológico, ULA. Mérida.

CLARAC, Jacqueline (2013). El Lenguaje Al Revés. Perro y Rana. MPPC. Caracas.

COLLINS Peter; GALLINAT, Anselma (2010) The Ethnographic Self as Resource: Writing Memory and Experience into Ethnography, Berghahn Books, Brooklin, NY. Documento on line (consultado el 23 de febrero 2014).

COLOBRANS, Jordi (2013) Autoetnografías aplicadas a proyectos de innovación Departamento de Sociología y Análisis de Organizaciones. Universidad de Barcelona. Del *XI Congreso Español de Sociología de la FES, Grupo de Trabajo de Metodología Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 10-12 Julio*. Documento on line (consultado: 9 de febrero 2014).

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (2000) Litográfica H.R.B. Caracas.

CRUZ, H. M. (2006). Cambiar de las jerarquías lingüísticas y culturales en la Costa Caribe de Nicaragua: Reto para la autonomía y la interculturalidad escolar.

CHANG, Heewon (2013); Autoethnography, Left Coast Press, Walnut Creek, CA. Documento on line. (consultado: 18 de marzo 2014)

DENZING Y LINCOLN (2013) Autoetnografía analítica o nuevo Déjà Vú University of Illinois at Urbana Champaign. N° 11. Disponible en: <http://www.revistas.unc.edu.ar/index/php/astrolabio>.

DÍAZ, Raúl; DIEZ, María Laura y THISTED, Sofía. (2009). Educación E Igualdad: La Cuestión De La Educación Intercultural Y Los Pueblos Indígenas En Latinoamérica. Documento on line. Disponible en: *Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*. (consultado el 24 septiembre 2011).

DUSSEL, Enrique. (2005). Transmodernidad E Interculturalidad: Interpretación Desde La Filosofía De La Liberación. UAM-Iz., México.

DUSSEL, Enrique. (2008). Meditaciones Anticartesianas. En TABULARASA, N° 9. Julio-Diciembre. Pp. 153-197. Colombia

EDDINE, M.N. (1997) Lo intercultural o el señuelo de la identidad En: Afers. Cidob. N° 36. Pp. 23-38. Disponible en: [www.cidob.org](http://www.cidob.org). (consultado: 23 de marzo 2014).

ELLIOT, J. (2000) La investigación-acción en educación Morata S.L. Cuarta Edición. Documento on line (consultado 12 de diciembre 2013).

ELLIS, Carolyn. (2004). The ethnographic I: A methodological novel about teaching and doing autoethnography. Walnut Creek, CA: AltaMira. Documento on line (consultado: 29 de enero 2014)

ELLIS, Carolyn Y BOCHNER, Arthur P. (2011) "Autoethnography: An Overview" en Forum: Qualitative Social Research, vol. 12, n° 1, Art. 10, disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>. (consultado: 19 de febrero 2014)

Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. (2007). UNESCO. Documento on line para la discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. 29 y 30 de marzo, Buenos Aires, Argentina. (consultado el 18 de agosto 2012).

ESTEBAN, M.L. (2004) Antropología encarnada: antropología desde una misma En: Papeles del CEIC. N° 12. Universidad del País Vasco. Disponible en: <http://www.ehu.es/CEIC/papeles/12.pdf>. (consultado: 15 de febrero 2014).

EVANS-PRITCHARD, E. (1946) "Applied Anthropology, en: *Africa: Journal of the International African Institute*, Vol. 16. No. 2 (Abril), pag. 92-98. Documento on line (consultado: 19 de junio 2013)

ESCOBAR, Arturo. (2003). Mundos y conocimientos de otros modos. En: TABULARASA. N°1. Enero-Diciembre. Bogotá.

FABREGAS, Andrés. (2012). De la teoría de la Aculturación a la Teoría de la Interculturalidad Educación y Asimilación: El Caso Mexicano. Universidad Intercultural de Chiapas. México. Disponible en: *Intercultural Communication Studies XXI 1*. (consultado el 15 de mayo 2014).

FELIU, Joel (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, 12, 262-271. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/447> (consultado: 19 de enero 2014).

FERRÃO, Vera. (2010). Educación Intercultural en América Latina: Distintas Concepciones y Tensiones Actuales. En: *Estudios Pedagógicos XXVI*. N° 2. Pp.343-352. Pontificia Universidad Católica. Río de Janeiro. Brasil.

FERRÁNDIZ, Francisco (2011) *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Madrid: Anthropos Editorial, 271 pp.

FERRAROTI, Franco (1983), "Biografía y ciencias sociales", *Cuadernos de Ciencias Sociales 18. Historia oral e historias de vida*, Flacso, San José, Costa Rica, 1988. Documento on line (consultado: 19 de marzo 2014)

FORNET BENTACOURT, Raúl. (s/f). Crítica Intercultural de la filosofía Latinoamericana Actual. Documento on line, disponible en: Universidad Autónoma Nayarit UAN. (consultado el 9 de mayo 2012).

FORNET-BETANCOURT, Raúl (s/f). La interculturalidad a prueba (disponible en: <http://www.daneprairie.com> (consultado 13 mayo 13)

FORNET BENTACOURT, Raúl. (2010). Ideas y propuestas para una transformación intercultural de la tradición dominante. OTROS LOGOS. Revista de Estudios Crítico. Año 1. N° 1. Universidad nacional de Comahue. Argentina. Entrevista electrónica entre los meses octubre y noviembre. (consultado el 26 de julio 2014).

FREIRE, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*, 13ª edic. Siglo XXI.

GALEANO, Eduardo Galeano. (2012). ¿Para qué sirve la utopía?. Disponible en: [www.youtube.com/bach](http://www.youtube.com/bach). (consultado el 18 de noviembre 2013).

GARCÍA, Jesús "Chucho" (2013). *América Afrodescendiente*. Trinchera. Caracas.

GEERTZ, Clifford (1992) *La Interpretación de la Cultura*. Gedisa. Barcelona.

GEERTZ, C. y CLIFFORD, J. (1988) *El Surgimiento de la Antropología Posmoderna*. GEDISA. Barcelona.

GIMENO M., X. (2015). Juan David García Bacca: una invitación a la facilidad de la "transfinitud" y la "transubstanciación". La necesidad social del "Nos" y del método dialéctico de transustanciación.

GONZÁLEZ Ñ., Omar (1997) "Educación Intercultural Bilingüe: Derechos Lingüísticos Y Exclusión Étnica En Las Etnias Del Amazonas, Venezuela". En: *1º Encuentro de Intercambios de Experiencias y Modalidades de Atención Bibliotecaria a Poblaciones Indígenas Rurales Dispersas y Urbanas Excluidas en la Región Amazónica*. UNICEF.

(2002) "La construcción de conocimientos sobre la identidad cultural en Venezuela". En: *Boletín Antropológico* N° 54: 521-534. Centro de Investigaciones-Museo Arqueológico. Universidad de Los Andes. Mérida.

GONZÁLEZ Ñ., Omar; y otros. (2004) "La Alfabetización Hispana Para Los Indígenas Venezolanos". En: *En la Ciencia*. pp. 42-45. CENAMEC, Boletín Multidisciplinario. Caracas-Venezuela.

GONZÁLEZ, Omar (2004ª) "Pensando en la otredad de las ciencias", *En la ciencia*, Boletín Multidisciplinario, núm., 14. Fundación Cenamec, Caracas, Venezuela, pp. 49-51.

(2004b) "Los nichos lingüísticos Arawakos del Guainía-Río Negro (Municipio Maroa) del Estado Amazonas. Reflexiones teóricas y prácticas sobre su relanzamiento", memoria, *II Congreso Nacional de Antropología*, Venezuela, Universidad de Los Andes.

(2014) Encuentro Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio del Poder Popular para la Educación, Dirección de Educación Intercultural, en Caracas, 29 y 30 de Octubre. Ponencia.

GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, Aurora (1990). Etnografía y comparación: La investigación intercultural en antropología. Barcelona, Bellaterra.

GONZALEZ, Juan M.; MORA, David. Coordinadores (2009) Investigación Científica: un encuentro con el paradigma de la complejidad III-CAB. Convenio Andrés Bello. La Paz. Bolivia.

GROSFUGUEL, Ramón. (2006). Del final del sistema-mundo-capitalista hacia un nuevo sistema-histórico-alternativo: la utopística de Inmanuel Wallerstein. En: NÓMODAS. N° 25. Octubre. Colombia.

GOUAGHOU, F. (2014). "L'Homme Composite" and the Cultural Schizophrenic in Abdullah Laroui's "Al-Ghurba" and "Al-Yatim".

GUASCH, O. (1997). Observación participante. Madrid, Editorial C.I.S.

HAMMERSLEY, M. & P. Atkinson (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.

HAMMERSLEY, Martyn (2008), *Questioning Qualitative Inquiry: Critical Essays*. Sage, Londres. Documento on line. (consultado: 30 de marzo 2014)

HAYANO, D. (1982) *Poker faces: The life and work of professional card players*, Berkeley: University of California Press. Documento on line (consultado: 30 de mayo 2014).

HERNAIZ, Ignacio. (2004). Educación en la Diversidad: experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe. UNESCO. Sede Regional Buenos Aires. Argentina.

HIDALGO, Verónica. (s/f). Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad. Documento on line. (consultado el 18 de abril 2013).

HIRMAS, Carolina. (2008). Educación en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina. RED INNOVEMOS. UNESCO/REALC. Santiago de Chile.

HOLMAN, Jones (Eds.) (2013) Handbook of Autoethnography Left Coast Press, Walnut Creek, CA. Documento on line (consultado: 9 de abril 2014).

HUAMAN, Melchor. (s/f). Educación Bilingüe Intercultural (EIB) en el Perú, Siglo XXI. Documento on line. (consultado el 23 de octubre 2012).

HURTADO DE BARRERA, J. (2000) *Metodología de la investigación holística*. Instituto Universitario de Tecnología Caripito; Fundación Sypal. 3ra ed. Caracas – Venezuela.

Interculturalidad y Educación. (2012). DIVERSIDAD. Revista de Estudios Interculturales. N° 0. Octubre. Universidad Veracruzana. México. En digital. (consultada el 18 de marzo 2013).

JARAMILLO, Enrique (2007) Expertos culturales e intervención social: tensiones y transformaciones en antropología aplicada en el marco del XII Congreso de Antropología en Colombia, Universidad Nacional de Colombia, octubre 10 al 14. Bogotá. Colombia.

JIMENO, M. (2005) "La vocación crítica de la antropología en Latinoamérica". En: *Antípoda, Revista de Arqueología y Antropología*, Universidad de los Andes, No. 1 julio-diciembre, pag. 43-65.

KEY, J. P. (2010). Contextos, textos y paratextos de Jaime Luis Huenún Villa. *Líder: revista labor interdisciplinaria de desarrollo regional*, (17), 9-17.

KLESING-REMPEL, Ursula. Compiladora. KNOOP, Astrid. Coordinadora (1999) Lo propio y lo ajeno: interculturalidad y sociedad multicultural Plaza y Valdés. IIZ – DVV. México.

KROTZ, Esteban. (1999). "*Elementos críticos en el futuro cercano de las Antropologías latinoamericanas*", en HACIA LA ANTROPOLOGÍA DEL SIGLO XXI, L. Meneses, J. Clarac y G. Gordones edit., Museo Arqueológico-ULA, CONICIT.

(2006) La diversificación de la antropología universal a partir de las antropologías del sur. En: BOLETÍN ANTROPOLÓGICO. Enero-Febrero. Año/vol. 24. Número 066, Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela. Pp. 7 – 20.

(2005). La producción de la antropología del Sur: características, perspectivas e interrogantes. En: *Journal of the World Anthropology Network*. Disponible en: <http://www.ram.wan.org/e.journal>. (consultado el 27 de mayo 2009).

(1993). El surgimiento de la antropología del Sur. En: ALTERIDADES. N° 3 – 6. Pp. 5-11. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa y Universidad Autónoma de Yucatán. México.

LANDER, Edgardo. (1998). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién?. 49"Postcoloniality's Nature: From Eurocentrism to Globalcentrism", Trabajo presentado en: Congreso Mundial de Sociología,, Sesión ad hoc patrocinada por UNESCO -Ciencias Sociales América Latina, *Alternativas al eurocentrismo y colonialismo en el pensamiento social latinoamericano contemporáneo*, Montreal, julio-agosto.

LEAL, J. Morelva. (2015). Dilemas de la Educación Intercultural Bilingüe en Contextos Urbanos. Tesis para optar al título de Doctora en Antropología. Universidad de los Andes. Mérida – Venezuela.

LEY ORGANICA DE EDUCACION (2009) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela

LONCON, Elisa y HECHT, Ana (Comps.). (2011). Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas. Universidad de Buenos Aires, CONICET. Argentina y Universidad de Santiago de Chile. Chile.

LÓPEZ, Luis. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. UNESCO. Séptima Reunión del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Documento on line, disponible en: *ED-01/ PROMEDLAC VII/*. (consultado el 28 de marzo 2013).

LÓPEZ y KUPER. (1999). La Educación Intercultural Bilingüe En América Latina. En: *Revista Iberoamericana*. N° 20, digital, Organización de Estados Iberoamericanos.

LÓPEZ, L. E. (2000). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana", Seminario sobre prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, Chile: MS.

LÓPEZ, L. E. y Sichra, I. (2004). La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas. En: Hernaiz, I. (org.), *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural*. Buenos Aires: IPE (pp. 121-149).

LOPEZ-Hurtado Quiroz, L. E. (2007). Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana. En: Prats, E. (coord.), *Multiculturalismo y Educación para la Equidad*. Barcelona: Octaedro-OEI (pp. 13-44).

LOZANO, Ruth. (2005). Interculturalidad: desafío y proceso en construcción. Manuel de Capacitación. SERVINDI. Perú. Documento on line. (consultado el 27 de septiembre 2012).

MAGRO, RAMIREZ Y GONZALEZ ÑAÑEZ. (2010). Líneas curriculares para la educación intercultural del subsistema de educación básica. Ministerio del poder popular para la Educación. Caracas.

MALGESINI, Graciela y GIMENEZ, Carlos. (2000). Interculturalidad. Disponible en: *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Catarata-Comunidad de Madrid, 2000, págs. 253-259. (consultado el 12 de abril 2014).

MALINOWSKY, Nicolás (2009) Hacia una estrategia de investigación pluridimensional En: Investigación Científica: un encuentro con el paradigma de la complejidad III-CAB. Convenio Andrés Bello. La Paz. Bolivia.

MANSUTTI, Alexander. (1999). La antropología que requerimos. En: *Hacia la antropología del Siglo XXI*. Tomo I. CONICIT, CONAC y Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela.

MARGALEF G., Leonor (s/f) Contribuciones de la etnografía crítica a la formación y desarrollo profesional del profesorado. I Reunión Científica Internacional Sobre Etnografía y Educación. Universidad de Alcalá. España. Documento on line (consultado: 23 de marzo 2014).

MARTÍN-BARBERO, J. (1998), "Transdisciplinariedad: notas para un mapa de sus encrucijadas cognitivas y sus conflictos culturales". Siglo del Hombre Editores. Colombia.

MENDOZA M., Francisco A. (2004) "Los Contenidos Etnográficos Para La Educación. Fundamento De Una Relación O Dinámica De La Intervención". En: *En la Ciencia*. pp. 79-87. CENAMEC Boletín Multidisciplinario. Caracas-Venezuela.

MIGNOLO, Walter. (1995). La razón poscolonial: creencias coloniales y teorías poscoloniales. En *Revista Chilena de Literatura*. N° 47. Noviembre. Pp. 91-114. Chile.

MORENO CH., Darío A. (2010). Educación Intercultural Bilingüe: una propuesta educativa. En: *Revista Innovación Educativa*. Instituto Politécnico Nacional. Vol. 10. N° 50. Enero-Marzo. México.

MONTERO, POZO Y CABRERA (2005) La autoetnografía una estrategia para la transformación de la homogeneidad a favor de la diversidad individual en la escuela Universidad de Massachussets – Boston. Documento on line. (consultado el 22 de mayo de 2014).

MORIN, Edgar (2011) La Vía: para el futuro de la humanidad. Colección Estado y Sociedad. PAIDÓS. Barcelona, España.

(2005) Epistemología de la complejidad En: Biblioteca Virtual sobre el Pensamiento Complejo. Disponible en: [www.pensamientocomplejo.com](http://www.pensamientocomplejo.com). (consultado: 2 de febrero 2014).

(1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro UNESCO.

MOSONYI, Esteban Emilio. (1975) El Indígena Venezolano en pos de su Liberación Definitiva. Universidad Central de Venezuela. Caracas – Venezuela.

(2006) Temas de Literatura Indígena. Ministerio de Educación y Deportes. Caracas.

(2006). Aspectos de la génesis de la Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos Indígenas de Venezuela. Ministerio de Educación y Deportes. Dirección de Educación Indígena. Caracas - Venezuela.

(2009). Una mirada múltiple sobre la diversidad y la interculturalidad. En: *Cuadernos Culturales*. N° 4. Venezuela.

(2012) Identidad Nacional y culturas populares Alcaldía de Caracas. Fondo Editorial Fundarte. 2° edición. Caracas – Venezuela.

MOYA, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*, 1799.

MUNCEY, Tessa (2010) Creating Autoethnographies Sage Publications. Thousand Oaks. CA. Documento on line. (consultado: 7 de marzo 2014).

O'GORMAN, Edmundo. (1995). La invención de América. Fondo de Cultura Económica. México.

OQUENDO, Luis. (2011) Pasado, presente y futuro de las lenguas indígenas en Venezuela. En: Revista Venezolana de Ciencia Política. N° 39. Enero – Junio. Pp.93-112. Universidad de Los Andes.

(2012) La pobreza en y para los pueblos Amerindios. En: Revista Científica Electrónica en Ciencias Humanas. N° 23. Año 9. Pp. 133-158. Venezuela. Disponible: [www.revistaorbis.org.ve](http://www.revistaorbis.org.ve) (consultado el 9 de junio de 2011).

OROZCO V, Rosibel (2011) Autoetnografía del desempeño (performance autoethnography) En: InterSedes. Vol. XII. (23). Pp. 176-189. Costa Rica. Disponible en: [www.intersedes.ucr.ac.cr](http://www.intersedes.ucr.ac.cr) (consultado: 19 de mayo 2014).

PEDREROS, Rosa Inés. (s/f). Aportes para dimensionar la Educación Intercultural en Colombia. Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”. Colombia. (Documento on line. Consultado el 08 de junio 2014).

PEREIRA, Lewis (2013) La sistematización etnográfica como propuesta de evaluación de experiencias de desarrollo agrícola. Tesis para optar al título de Doctora en Antropología. Universidad de los Andes. Mérida – Venezuela.

PERÉZ-TAYLOR, Rafael. Compilador (2002) Antropología y Compelidad GEDISA. Barcelona, España.

POBLETE, Rolando (s/f). Educación Intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. En: *Revista Latinoamérica de Educación Inclusiva*. Pp. 181-200.

POCATERRA, Jorge (2006) “Presentación”. En: *SUCHUKUA WAYUU* (Cuentos Wayuu). pp. 7-8. MONTIEL F., Ana Luisa. Ministerio de Educación y Deportes. Caracas.

QUIJANO, Anibal (2000). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of World-Systems Research*. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein. Part I. VI (2). : 342-386. Disponible en: <http://jwsr.ucr.edu>

RAMIREZ, María Isabel. (2010). Políticas Educativas para Indígenas y Planificación Lingüísticas. En: *Acción Pedagógica*. Enero-Diciembre. N° 19. Pp. 64-78. Venezuela.

REYNOSO, Carlos. (comp.) (1996). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. (2010). Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tintalimón. Buenos Aires.

RIZO, Martha y ROMEU, Vivian. (2014). Investigación-Acción-Participativa y Comunicación Intercultural: relato de una experiencia de investigación con estudiantes de dos universidades de la ciudad de México. En *Razón y Palabra*, la Primera Revista Electrónica en Latinoamericana Especializada en Comunicación. Disponible en: [http://www.razonypalabra.org.mx/N/n65/varia/vromeu\\_mrizo.html](http://www.razonypalabra.org.mx/N/n65/varia/vromeu_mrizo.html). (consultada el 18 de diciembre de 2014).

RUANO, Leticia. S/F. De la construcción de los otros por nosotros a la construcción del nos-otros. Disponible En: [www.etnografiadialógik.htm](http://www.etnografiadialógik.htm). (consultado el 27 de marzo 2007).

RUIZ T, Marisa G. (2013) Reflexiones autoetnográficas: luchas desde la diferencia crítica y luchas por lo común En: *Revista de Antropología Experimental*. N° 13. Universidad de Jáen. España. Disponible en: <http://revista.ujaen.es/rae> (consultado: 22 de enero 2014).

SACAVINO, Susana. (2011). Democracias e Interculturalidad en América Latina y El Caribe. Documento on line del Congreso Internacional de Educación. *Educación en tiempos difíciles: vida digna, interculturalidad y democracia*. Chile. (consultado el 27 de octubre 2013).

SAÉZ, Alfonso (2006). La Educación Intercultural. En: *Revista de Educación*. 339. Pp. 859-881.

SALAS, Ricardo (2003). Filosofía Intercultural, Globalización E Identidad. Reflexiones Sobre El Desarrollo Desde América Latina. UCSH. Chile. Documento on line, disponible en: *Quelle globalisation pour l'Amérique latine. Débat autour es identités socio-culturelles, Louvain-la-Neuve*, Seminario de investigación del Groupe des Recherches Interdisciplinaires sur l'Amérique latine. (consultado el 9 de noviembre 2010).

SANCHEZ, José y ORTEGA, Eglis. (2006). La educación básica en un contexto intercultural e inclusivo. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Enero-Diciembre. N° 11. Pp. 156-176. Mérida – Venezuela.

SALINAS, J. M. F. (2008). La perspectiva intercultural y los derechos humanos: "Escuela para todos", una experiencia iluminadora en América Central. *ECA: Estudios centroamericanos*, (715), 307-317.

SALAZAR, L., & Clemencia, Y. (2014). *La didáctica de lengua inglesa como instrumento que posibilita la construcción de ciudadanía en contextos escolares* (Doctoral dissertation).

SANTIBÁÑEZ, Rosa; CRUZ, Fernando y GOGORATUZ, Marlen. (s/f). Estrategias para la Educación Intercultural: De la competencia social a la competencia intercultural. Universidad de Deusto. Universidad de Barcelona. Alboan. Documento on line.(consultado el 18 de octubre 2012).

SAUTU, Ruth. , (2004) El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Lumiere Buenos Aires. Argentina.

SEGOVIA, Yaneth y MANSUTTI, Alexander. Compiladores (2008) Uno y Diverso: diálogos desde la diferencia Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela.

SEGOVIA, Janeth (2007) *Crimen y Costumbre en la Sociedad Waayu*. Tesis para optar al Título de Doctor en Antropología. Universidad Complutense de Madrid. Madrid – España.

SCRIBANO, Adriand y DE SENA, Angélica (2009) Construcción de Conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación *Cinta Moebio* 34:1-15. Disponible en: [www.moebio.uchile.cl/34/scrivano.html](http://www.moebio.uchile.cl/34/scrivano.html) (consultado el 18 de marzo 2014).

SOTOLONGO C., Pedro (2009) Los Presupuestos y las Implicaciones filosóficas del Pensamiento –y de las ciencias- de la “Complejidad” En: *Investigación Científica: un encuentro con el paradigma de la complejidad* III-CAB. Convenio Andrés Bello. La Paz. Bolivia.

SPARKES, Andrew (2002) Investigación narrativa y sus formas de análisis University of Exeter. Reino Unido. Documento on line. (consultado el 13 de enero de 2014).

STRAMIELLO, Clara. (s/f). La Educación Intercultural: una tendencia en América Latina. Universidad Católica. Argentina. Documento on line. (consultado el 22 de enero 2014).

STREET, S. (2003), “Representación y reflexividad en la (auto)etnografía crítica: ¿voces o diálogos?”, en *Nómadas* (Col). Artículo en línea disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105117890009>. (consultado: 22 de junio 2014).

STRÖBELE-GREGOR, Juliana; KALTMEIER, Olaf y GIEBELER, Cornelia (Comps.). (2010). Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina. Departamento Países Andinos y Paraguay, Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe. Universität Bielefeld. Documento on line disponible en: *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina*. (consultado el 20 de enero 2014)

SubSistema Básica. (2008), Ministerio del Poder Popular para la Educación, Caracas, Venezuela.  
TAUSSING, Michale (1995) Un gigante en convulsiones Editorial GEDISA S.A. Barcelona, España.

TEDLOCK, Dennis (comp.) (1995) *The Dialogic Emergence of Culture*. University of Illinois Press. Illinois.

(1988) “Preguntas concernientes a la antropología dialógica”. En: *El Surgimiento de la Antropología Posmoderna*. Pp. 275-296. C. Geertz, J. Clifford y otros. Gedisa. Barcelona.

TEASLEY, C. (2007). Perspectivas postcoloniales sobre la acogida del alumnado inmigrante en Galiza (España). In *EMIGRA working papers* (pp. 0001-24).

TURBINO F. (2005) La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 2005, <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>. (consultado: 21 de mayo 2014)

TYLER, Stephen (1991) “Etnografía postmoderna: desde el documento de lo oculto al oculto documento”. En: *Retóricas de la Antropología*. Pp. 183- 204. J. Clifford y G. Marcus (Eds.). Jucar Universidad. Madrid.

VALDEZ, Charli G. (2008) Expresión autoetnográfica: consciencia de oposición en las literaturas de Estados Unidos En: *Revista de Antropología Social*. N°17. Pp. 73-94. Drew University, Madison. New Jersey. Documento on line. (consultado: 2 de febrero 2014).

VALERA-VILLEGAS, Gregorio y MADRIZ, Gladys. Compiladores (2008) Lectura, ciudadanía y educación: miradas desde la diferencia Colección Paulo Freire. Serie Pensamiento Lógico. Fundación Editorial El Perro y La Rana, Caracas – Venezuela.

VELASCO, H. & A. Díaz de Rada (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, Editorial Trotta.

VILLALON, Adriana. (2012). Reflexiones sobre la intervención social antropológica. En: *Revista de Antropología Experimental*. N°12. Universidad de Jaén. España. Pp. 103-114. Disponible en: <http://revista.ujaen.es/rae>. (consultado el 27 de mayo 2014).

WALSH, Catherine (2006) Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En: Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. De la colección: El desprendimiento: Pensamiento crítico y giro des-colonial. Ediciones del SIGNO and Globalization and the Humanities Project (Duke University). 1° Edición. Buenos Aires – Argentina.

WALSH, Catherine. Editora. (2003) Estudios Culturales Latinoamericanos: retos desde y sobre la región andina. Universidad Andina Simón Bolívar y ABYA YALA. Quito – Ecuador.

WULF, Christoph (2004) Antropología de la Educación. IEDA Universidad-Educación, España.

ZAVALA, Virginia (Inv. reps.). (2007). Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú: Estudios de Casos. IBIS – CARE. Documento on line disponible en: *avancesydesafiosdelaEIB2007*. (consultado el 8 de febrero 2014).

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)