

FERMENTUM 90

REVISTA VENEZOLANA DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

REVISTA DIGITAL WWW.SABER.ULA.VE/FERMENTUM

VOLUMEN 31, NUMERO 90, ENERO-ABRIL 2021, Depósito Legal: pp1991102ME302; ISSN: 0798-3069; ISSN digital: En proceso de asignación. Editada por el Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas, HUMANIC, de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela

NÚMERO MULTITEMÁTICO



**2020-2021: COVID 19
UN AÑO DE PANDEMIA**

TABLA DE CONTENIDO

FERMENTUM. VOLUMEN 31, NÚMERO 90, enero-abril 2021. ISSN 07983069. Editada por el Centro de Investigaciones HUMANIC, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.

Editorial

Oscar Aguilera

Presentación

Malena Andrade Molinares

Artículos

Fue una venganza satisfactoria". Memorias colectivas de vigilantismo en un barrio del 23 de enero.

"it was a satisfying revenge". Collective memories of vigilantism in a neighborhood on January 23.

Daniel Pérez-Mena.

Terapia cognitivo conductual desde el propósito: una ruta para comprender la arquitectura psicológica en tiempo de covid-19.

Cognitive behavioral therapy from purpose: a route to understand the psychological architecture in time of covid-19.

Sonia Andrade de Noguera.

Calidad de vida del escolar con epilepsia.

(Una mirada a la comprensión del sujeto desde la teoría de las representaciones sociales)

School quality of life with epilepsy.

(A look at the understanding of the subject from the theory of social representations)

María Angelina Lacruz Rengel.

El síndrome de bullying en educación media. Un estado del arte sobre su definición y de cómo enfrentarlo.

Bullying syndrome in secondary education. A state of the art on its definition and its practical treatment

Karen Eliana Diez y Riega Pérez.

TABLA DE CONTENIDO

FERMENTUM. VOLUMEN 31, NÚMERO 90, enero-abril 2021. ISSN 07983069. Editada por el Centro de Investigaciones HUMANIC, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.

La Adopción Botocudo en el Sur de Brasil.

Botocudo Adoption in Southern Brazil.

Alexandro M. Namem.

Una aproximación al sentido del “pensamiento complejo” desde una unidad educativa en Mérida Venezuela. Un estudio de caso.

An approach to the meaning of "complex thought" from an educational unit in Merida Venezuela. A case study.

Jackeline Hernández.

Procesos en la construcción de los tejidos de conocimiento (currículo) en el marco del sistema educativo indígena propio e intercultural Yanacona.

Processes in the construction of knowledge fabrics (curriculum) within the framework of the indigenous and intercultural Yanacona educational system.

Nelsy Rocío Palechor y Adriana Fernández.

Identificación de la superficie con fines agrícolas en la microcuenca la toma, municipio Rangel, Mérida – Venezuela.

Identification of the surface for agricultural in purposes in the microcuenca la Toma, Rangel municipality, Merida - Venezuela.

Luis Miguel Quintana Pérez.

Historia de vida: relato del antropólogo Adrián Lucena Goyo, para entender la formación académica en la Universidad de Los Andes.

Life story: story of the anthropologist Adrian Lucena Goyo, to understand the academic formation in the Andes' University.

José Francisco Parra.

TABLA DE CONTENIDO

FERMENTUM. VOLUMEN 31, NÚMERO 90, enero-abril 2021. ISSN 07983069. Editada por el Centro de Investigaciones HUMANIC, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.

51 años (después) de la toma de la escuela de sociología y antropología de la universidad central de Venezuela (ESA/UCV) y del proceso de renovación universitaria (1968-1972).

51 years (after) of the taking of the school of sociology and anthropology of the central university of Venezuela (ESA/UCV) and of the university renovation process (1968-1972).

Amado Moreno Pérez.

El tipo ideal de la compra de votos

Vote buying: the ideal type

Marcos Ortiz

Editorial FERMENTUM 90

I- En mayo de 1991 cuando asistimos en La Habana Cuba al XVIII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología llevábamos como emocionado tesoro, los primeros 50 ejemplares del número 1 de nuestra publicación. Hace 30 años. Era nuestra presentación internacional de una aventura intelectual que iniciábamos como esfuerzo local, pero con clara intención nacional y latinoamericana, desde nuestra Universidad de Los Andes en Mérida, Venezuela.

Han transcurrido 30 volúmenes, 90 números, casi mil artículos y casi mil autores, colegas, desde toda América Latina, pero también desde esta globalidad que en este intersticio finisecular que nos permitió cambiar del siglo XX al siglo XXI, pero, también, del segundo al tercer milenio de nuestra era constituido en el tiempo de la Revista Venezolana de Sociología y Antropología. Apenas dos años después fuimos el documento central del XX Congreso Latinoamericano de Sociología celebrado en Caracas como recogía el número doble 6 y 7. De ahí en adelante, no hemos cesado, en tratar de hacer real la promesa de una moliente seminal recogida en el primer editorial:



Después de tres décadas nos sometemos al escrutinio de nuestros pares para juzgar hasta qué punto hemos sido congruentes con nuestro compromiso.

II- Hasta el número 29 fuimos una Publicación editada en papel circulando físicamente gracias a los mecanismos tradicionales del correo postal, las

suscripciones y el intercambio interinstitucional de las publicaciones afines venezolanas, latinoamericanas, norteamericanas y europeas. A partir del número 29 vivimos una etapa en la que iniciamos la versión digital, desde el número treinta hasta el número 59 pero se mantenía la versión en papel. Ya a partir del número 60 somos una publicación solamente digital. Extrañamente son tramos de diez años y de 30 números aproximadamente, sobre los primeros diez años repetiríamos lo dicho en el editorial del número 30:

Han sido diez años de esfuerzos y avatares, de dedicación y constancia, de éxitos relativos y sinsabores inevitables. De progresos constantes, de vínculos internacionales y de reconocimientos nacionales, de afianzamiento y de conquista. Hemos, como nos propusimos al comienzo, construido un espacio para la circulación y la interacción del conocimiento en Sociología, en Antropología y en Ciencias Humanas; de ese conocimiento que producimos en Mérida, en Venezuela y en América Latina y el Caribe. Hemos contribuido al desarrollo de estas disciplinas, a la consolidación de una comunidad de científicos sociales ocupados en comprender y explicar el fenómeno social en todas sus implicaciones. Una larga lista de instituciones amigas nos han facilitado ese trabajo y en este momento de balances no podemos dejar de mencionar a la Facultad de Humanidades de la Universidad de Los Andes (ULA), nuestra instancia de adscripción a nuestra Universidad la cual nos proveyó de local, de parte de nuestro equipamiento e incluso de ocasionales apoyos económicos. El Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de nuestra Universidad, quizás nuestro aliado fundamental en el arranque inicial y en el soporte financiero jamás negado a lo largo de estos 10 años. La Fundación para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología del Estado Mérida (Fundacite-Mérida) que supo cobijarnos y apoyarnos desde el comienzo y la que con la creación del Registro Venezolano de Revistas de Ciencia y Tecnología (REVENCYT) del cual somos socios fundadores, hemos podido crecer en reconocimiento y desarrollo

institucional. Al Consejo de Publicaciones de la ULA por su apoyo permanente. Esta lista inicial debe ser tenida como la de los soportes institucionales básicos iniciales. Posteriormente, muchas otras instituciones, en grado diverso, han apoyado, reconocido y estimulado nuestro desempeño y nuestra consolidación; no podemos dejar de mencionar al Registro de publicaciones científicas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT) y a su programa de apoyo a publicaciones científicas; pues nuestra aceptación en los mismos ha sido puntal de nuestra consolidación y su alto grado de exigencia y rigor nos ha colocado dentro del selecto núcleo de las mejores publicaciones científicas del país. A Bibliografía Socio Económica de Venezuela de la Red de Información Socio Económica (REDINSE) por aceptarnos en su registro, reconocimiento que nos incluye ya en la memoria biblio-hemerográfica de Venezuela. A la Fundación Sistema de Promoción del Investigador (SPI) del Ministerio de Ciencia y Tecnología que nos reconoce como publicación científica de circulación internacional al mismo rango de las mejores del mundo. A la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela en las personas de su Decano y de los Directores de la las Escuelas de Sociología y Antropología por vuestro reconocimiento y apoyo. A las empresas Petróleos de Venezuela y Fundación Polar por su apoyo ocasional.

III- Desde el número 61 dejamos las ediciones en físico, no fue grato y no fue buscado por nosotros, fue producto de la desaparición del apoyo financiero que durante 12 años tuvimos del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación y el cerco económico contra las Universidades Nacionales. La estrella esencial de estos 10 años anteriores entre 2000 y 2012 y de los 10 siguientes, desde 2012 hasta 2021 ha sido SABER ULA, nuestro repositorio institucional. A ellos y al programa de publicaciones del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes se debe que podamos existir. Gracias a ellos.

IV- Pero los cambios no cesan y las adecuaciones al tiempo por venir. Finalmente, en 2021 FERMENTUM entrara en la plataforma Open Journal, acogiéndonos plenamente al acceso libre al conocimiento como filosofía. Y ya tenemos atisbos de un cambio mucho más profundo que sufrirán las Revistas. La condición de publicaciones periódicas estuvo muy marcada por las características tradicionales de la edición en papel, se salía un número de veces al año en nuestro caso tres y esa condición cuatrimestral marcaba ritmos, secuencias, continuidad y rutinas. Existir digitalmente no tiene por qué parecerse a la edición física limitada por las características que le eran implícitas. Ya ha empezado a ocurrir en varios países que las Revistas son más bien repositorios permanentes y la entrada de las contribuciones no son en bloque sino individualmente. FERMENTUM ya lo está considerando por lo que en un tiempo indeterminado aún seguro daremos ese salto. ¿Sera dentro de 10 años y treinta números más o será más inmediato? Tendemos a creer que será más inmediato pues pese a la resistencia de los tradicionalistas la naturaleza de lo digital responde a otras lógicas y a otras especificidades y potencialidades. Esa parece la próxima transformación, cuántas más, ya veremos

V- Para este número 90 recomendamos leer la presentación y los artículos, no tienen desperdicio y constituyen la concreción de nuestro compromiso, un espacio para la divulgación del conocimiento socio antropológico y de las Ciencias Humanas, merideñas, venezolanas y latinoamericanas y del Caribe.

Oscar Aguilera
Director/Editor

PRESENTACIÓN

FERMENTUM. VOLUMEN 31, NÚMERO 90, enero-abril 2021. ISSN 07983069. Editada por el Centro de Investigaciones HUMANIC, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela. www.saber.ula.ve/fermentum.

MALENA ANDRADE MOLINARES

PRESENTACIÓN

En esta ocasión me corresponde presentar el número 90, Volumen 31 correspondiente al primer cuatrimestre del año 2021. **FERMENTUM**, en mi voz, se complace en describir brevemente los aportes de los articulistas. En esta ocasión, como en otras, nos acompañan tres investigadores del exterior; uno de Brasil, respectivamente y dos de Colombia. Este número recoge estudios desde perspectivas sociológicas, antropológicas, psicológicas y pedagógicas, cuatro disciplinas que se imbrican y nutren a la gran cultura de las Ciencias Humanas.

El primer artículo lo escribe **Daniel Pérez**, su interés versa en mostrar por medio de los relatos de historias las *memorias colectivas de vigilantismo en un barrio del 23 de enero*. El autor nos muestra de forma descriptiva el fenómeno de la violencia colectiva para castigar un presunto acto criminal, en contextos en los que impera la desigualdad. Otro artículo que tenemos el honor de presentar el de **Sonia Andrade de Noguera**, quien nos refiere un acercamiento teórico a la *Terapia Cognitivo Conductual* (TCC) partiendo de una ruta para comprender la arquitectura psicológica en tiempo de COVID-19.

Otro aporte interesante es el de **María Angélica Lacruz**, la investigadora nos describe de qué manera se puede alcanzar la *Calidad de vida del escolar con epilepsia*, la autora nos presenta un estudio de carácter exploratorio, con enfoque cualitativo y una perspectiva fenomenológica. Interesa el trabajo que nos presentan **Karen Diez y Riega Pérez**, las autoras se interesan por exponer un estado del arte conceptual sobre el *Síndrome de Bullying* desarrollado para una investigación realizada con el propósito de analizar las causas, escenarios más frecuentes, formas de maltrato y la actitud del profesorado para intervenir en los hechos de violencia a partir de un caso ubicado en una unidad educativa del Municipio Libertador del Estado Mérida, Venezuela.

Interesa presentar el artículo de **Alexandro M. Namem**, antropólogo de destacada trayectoria en Brasil, quien nos aporta un estudio que se enfoca en las concepciones y prácticas de adopción entre los botocudo, amerindios que viven en el estado de Santa Catarina, al Sur de Brasil.

De igual forma, presentamos el artículo que nos aporta **Jackeline Hernández**, *una aproximación al sentido del "pensamiento complejo"*, la autora expone los resultados

PRESENTACIÓN

FERMENTUM. VOLUMEN 31, NÚMERO 90, enero-abril 2021. ISSN 07983069. Editada por el Centro de Investigaciones HUMANIC, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela. www.saber.ula.ve/fermentum.

MALENA ANDRADE MOLINARES

de un diagnóstico desarrollado en una Unidad Educativa de la ciudad de Mérida, Venezuela realizado entre 2017 y 2018, acerca de la manera como es entendido y promovido el “Pensamiento Complejo”, tal como lo propone Edgar Morín.

El trabajo titulado: *Procesos en la construcción de los tejidos de conocimiento (currículo) en el marco del sistema educativo indígena propio e intercultural Yanacona*, cuyas autoras son Nelsy **Rocío Palechor** y **Adriana Fernández**, resulta muy interesante y nos aporta una extraordinaria experiencia de inclusión. Estas educadoras con una profunda mística y gran sentido de pertenencia de su etnia, proponen un estudio que trata sobre los procesos de construcción de los tejidos de conocimiento (currículo) en el marco del sistema educativo indígena propio e intercultural en la institución educativa técnico agroambiental el Moral, ubicada en el resguardo indígena El Moral, perteneciente a la etnia Yanacona, en el municipio de la Sierra, departamento del Cauca, país Colombia.

En otro orden de ideas, nos complace presentar el trabajo de **Luis Miguel Quintana**, el autor de este artículo se enfoca en la identificación de la superficie con fines agrícolas en la microcuenca La Toma, municipio Rangel, Mérida – Venezuela. En este número encontramos la propuesta de **Francisco Parra**, quien postula una investigación que tiene como finalidad contribuir al estudio de la profesión académica a través del uso de la metodología de *las historias de vida*, la cual se encarga de remover el recuerdo que el actor ha elaborado a partir de su experiencia de vida. Destacamos la contribución de **Amado Moreno**, quien nos ofrece un estudio amplio sobre la toma en 1969 de la Escuela de Sociología y Antropología, y cómo fue el desarrollo e interrupción de la Renovación Académica en esta dependencia de la Universidad Central de Venezuela. Finalmente, **Marcos Ortiz** nos ofrece usando a Weber, El tipo ideal de la compra de votos con validas reflexiones de su implicación.

A todos los lectores de nuestra revista muchas gracias por su receptividad, los estudios acá presentados son muestras de una Universidad que no se desmaya a pesar de las circunstancias, contrariamente nos hacemos más fuertes y nos llenamos de resiliencia para seguir contribuyendo con el desarrollo científico, académico y social que siempre nos ha caracterizado.

**“FUE UNA VENGANZA SATISFACTORIA”
MEMORIAS COLECTIVAS DE VIGILANTISMO EN UN BARRIO DEL 23 DE
ENERO.**

**"IT WAS A SATISFYING REVENGE"
COLLECTIVE MEMORIES OF VIGILANTISM IN A NEIGHBORHOOD ON
JANUARY 23.**

Daniel E. Pérez-Mena¹

Resumen

En este artículo pretendo re-construir el pasado de una comunidad popular caraqueña, haciendo uso de sus memorias colectivas en torno al vigilantismo. Este fenómeno se trata del uso de la violencia colectiva para castigar un presunto acto criminal, y emerge en contextos en los que impera la desigualdad, la impunidad y una profunda desconfianza en los organismos de seguridad del Estado. Para ello concentro mi indagación en un barrio ubicado en la parroquia 23 de Enero de la ciudad de Caracas. Mediante un análisis a entrevistas realizadas a vecinos del sector, reorganicé la información en narrativas que relatan dos capítulos de la violencia en el barrio: los linchamientos ocurridos hacen más de 20 años y las prácticas de ajusticiamiento ejecutadas por los colectivos y la violencia policial producida por recientes operaciones militarizadas. En los relatos, emergen diversos espacios, transformaciones, hitos e instituciones como marcos para la reconstrucción de la memoria colectiva, elementos para reflexionar críticamente sobre la justicia y el vigilantismo.

Palabras clave: memoria colectiva, vigilantismo, 23 de Enero, linchamiento, violencia policial.

Abstract

In this paper I intend to re-construct the past of a popular community in Caracas, making use of their collective memories of vigilantism. This phenomenon consists in the use of collective violence to punish an alleged criminal act; it emerges in contexts in which inequality, impunity and deep distrust in the State security organizations. For this I focus my investigation in a neighborhood located in the parish of 23 de Enero of the Caracas city. Through an analysis of interviews carried out with

¹ Licenciado en Psicología (UCAB) y Ms. en Psicología Social (UCV). Profesor investigador en el Instituto de Psicología de la UCV y profesor a tiempo convencional en las escuelas de psicología de la UCAB y la UNIMET, donde dicta cátedras sobre métodos cualitativos de investigación y psicología social. Su línea de investigación se encuentra asociada a los fenómenos de violencia armada urbana y la autoridad en los sectores populares de Caracas, Venezuela. Dirección de contacto: danielpmena@gmail.com

residents of the sector, I reorganized the information into narratives that relate two chapters of violence in the neighborhood: lynchings that occurred more than 20 years ago, and the practices of executions carried out by the *colectivos* and the police violence produced by recent militarized operations. Among the most relevant results, various places, transformations, milestones and institutions emerge as frameworks for the reconstruction of collective memory, elements to critically reflect on justice and vigilantism.

Keywords: collective memory, vigilantism, 23 de Enero, lynching, police violence.

1. INTRODUCCIÓN

Reconstruir el pasado de una comunidad es un proceso que requiere de las diversas miradas de quienes allí habitan. Sin embargo, al recordar el pasado violento, el proceso puede resultar más complicado, porque atraviesa elaboraciones sobre las vivencias dolorosas de los vecinos, familiares y amigos (Jelín, 2002). En la parroquia 23 de Enero de la ciudad de Caracas hay una larga historia de lucha por la justicia, desencuentros con las normas formales e irreverencia ante el Estado (Velasco, 2015). Es en este contexto que reconstruiremos las memorias sobre vigilantismo mediante entrevistas a habitantes del sector Andrés Eloy Blanco en esta parroquia. Este fenómeno es de gran relevancia actualmente por un par de razones principales. Por un lado, los linchamientos han aumentado en frecuencia como respuesta espontánea al crimen o incluso como manifestación de violencia política. Por el otro, han emergido nuevas formas de ajusticiamiento en el sector con el cuál trabajé, que se encuentran ancladas a las prácticas de organizaciones armadas asociadas con el gobierno bolivariano: Los colectivos armados y los operativos policiales militarizados.

1.1 Violencia, vigilantismo y linchamientos en el contexto actual venezolano

Cuando hablamos de violencia urbana en el contexto venezolano, la figura del delincuente violento de origen popular o el joven de estilo de vida violento (coloquialmente conocido como el “malandro”) cobra relevancia. Se trata usualmente de un joven varón que se desarrolla en las zonas marginadas de la ciudad conocidas como barrios, sujeto a un contexto de marcada desigualdad (Antillano, 2016). Este actor es proclive al uso de la violencia armada para desenvolverse en las diversas actividades ilegales a las que se asocia (como el robo, secuestro, microtráfico de drogas, entre otras). En conjunto, son personas que se encuentran inmersas en una forma de vida violenta; y que se resisten al sometimiento buscando respeto y poder (Moreno et al., 2009; Zubillaga, 2007). Esta figura, por tener un estilo de vida que trasgrede las normativas del contexto en el cual se encuentra, es objeto de miedo y marginación.

En Venezuela el acceso a la justicia es muy precario, en tanto la violencia y el crimen no suelen ser castigados ni prevenidos de manera efectiva, dejando a las víctimas, y a la colectividad en la que hacen vida, en la búsqueda de otras formas de “justicia”. Es justamente en estos contextos; en los cuales la justicia y reparación son capitales escasos, en donde emergen las prácticas de vigilantismo (Huggins, 1991). Según Moncada (2017), el vigilantismo se trata del uso o amenaza colectiva de violencia extra-legal en respuesta de un presunto acto criminal. Huggins (1991), al profundizar sobre el estudio este fenómeno en el contexto latinoamericano,

señala cuatro actividades que caracterizan el vigilantismo: Linchamientos, justicieros, ataques de los ciudadanos a la autoridad y escuadrones de la muerte.

Los linchamientos consisten en estallidos de violencia colectiva, en donde un grupo de ciudadanos agrede a otros ciudadanos por haber cometido un crimen o romper una norma social. Estos suelen emerger de manera espontánea, sin embargo, también puede haber alguna organización formal tras estas actividades (Huggins, 1991; Moncada, 2017). Por otro lado, en oportunidades estos estallidos de violencia se dirigen en contra de las autoridades políticas o policiales, por parte de ciudadanos demandando justicia o seguridad (Huggins, 1991).

Huggins (1991), señala que también se han registrado prácticas de ajusticiamiento ejercidas por “justicieros”, ciudadanos que buscan activamente asesinar a presuntos criminales y que usualmente se tratan de oficiales militares o policías retirados, y que en ocasiones podrían exigir algún tipo de pago por sus servicios. La última práctica de vigilantismo identificada por esta autora, la constituyen las fuerzas policiales o parapoliciales que conforman “escuadrones de la muerte”, cuyo objetivo es el de ejecutar de manera para-legal a los presuntos trasgresores de la ley. Estas prácticas están caracterizadas por violar derechos humanos; usualmente bajo complicidad del Estado, y la respuesta de la opinión pública suele ser diversa (puede ser condenada o promovida).

Para comprender las prácticas de vigilantismo, utilizaré las referencias de castigo y suplicio propuestas por Foucault (2009). Para este autor, el castigo se trata de una función social compleja en la cual el poder se manifiesta mediante un ritual político

para reconstituir la soberanía ultrajada del gobernante ante la práctica de un crimen. Uno de estos rituales es el suplicio, una pena corporal que produce una cantidad de sufrimiento jerarquizable y se impone conforme a una normativa que contempla la gravedad de la trasgresión cometida. El objetivo del suplicio es “purgar” el delito mediante el castigo físico y buscar “la verdad” tras el delito mediante el tormento al supliciado.

Haremos énfasis particularmente en el linchamiento, el cual se ha visibilizado distintivamente en el país en los últimos años. En cuanto a su frecuencia y presentaciones, el Observatorio Venezolano de Conflictividad Social reportó 200 casos de linchamiento e intentos de linchamiento a nivel nacional ocurridos en los primeros 11 meses del año 2017. Por su parte, el Observatorio Venezolano de Violencia, señalaría que para el 2019 en el interior del país se generaron y fortalecieron iniciativas de privatización de la seguridad o grupos de protección privada informal, los cuales cuentan con apoyo tácito de las comunidades y la policía.

En cuanto a las circunstancias que pueden permitir la manifestación de los linchamientos, Han Chen (1998) menciona algunas que para los años 1995-1996 caracterizaban el contexto venezolano: un estado de derecho débil, poca credibilidad en el sistema judicial, el deterioro del sistema de valores y la distorsión de los niveles reales de inseguridad. A pesar de las transformaciones sociales que ha sufrido Venezuela en más de 20 años, algunos de estos aspectos siguen presentes en la contemporaneidad, o se habrían agravado. En consecuencia, la

garantía del derecho a la justicia expedita se presenta deteriorada en un contexto en el cual aumentan estas prácticas de violencia colectiva (Provea, 2018). El linchamiento ha constituido una manifestación de violencia política.

Actualmente, son múltiples las prácticas de vigilantismo ejercidas por grupos armados organizados. Por un lado, la privatización de la seguridad ciudadana por parte de los “colectivos armados” en algunos sectores populares urbanos, quienes amparados por el Estado han tomado el control de la distribución de comida, las obras de construcción y otros servicios en estas zonas (Matamoros, 2019). Por otro lado, las operaciones policiales militarizadas que surgieron en el 2015 con la acuñación de las Operaciones de Liberación del Pueblo [OLP] y que luego migraron al cuerpo de Fuerzas de Acciones Especiales [FAES] de la Policía Nacional Bolivariana; las cuales han sido responsables de prácticas de violencia extra-legal como las ejecuciones de jóvenes varones presuntamente involucrados con actividades ilegales, así como muchas otras violaciones a los derechos humanos (Ávila, 2016; Zubillaga y Hanson, 2018).

Es importante señalar que nos enfocamos específicamente en los linchamientos que ocurren en el contexto de un sector popular de Caracas. En este contexto urbano, encontramos una fractura entre la ciudad formal de las urbanizaciones y la ciudad de los sectores populares, así como diversas divisiones, tanto físicas como simbólicas, producto de los procesos de segregación espacial y polarización social (García-Guadilla, 2012). En suma, Caracas deviene una ciudad marcada por los quiebres entre sectores, clases sociales y opiniones políticas.

1.2 Breve reseña sobre el sector Andrés Eloy Blanco del 23 de Enero

“El Plan”, como le dicen los vecinos a una zona del sector Andrés Eloy Blanco de la parroquia 23 de Enero, se trata de un barrio conformado durante una oleada de migración desde el interior del país tras la caída de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez en 1958. En dicha oleada, se instalaron ranchos en las áreas verdes del proyecto infraestructural del 23 de Enero (construido con el nombre de 2 de Diciembre) (Velasco, 2015). En los linderos de este proyecto urbanístico, El Plan se constituye en un terreno que se encontraba vaciado y destinado a la construcción de una base militar para proteger la posición del conjunto residencial 2 de Diciembre (Comité de Tierra Urbana N° 30 [CTU30], 2005).

Esta parroquia tradicionalmente ha estado asociada a una postura irreverente y confrontativa en relación con los gobiernos democráticos de la cuarta república. Esta relación inició tras diversas dificultades logísticas y disgustos políticos con la nueva administración del Banco Obrero luego de la transición democrática. Las diferencias políticas incluso escalan de ser manifestaciones de protesta popular a la creación de guerrillas urbanas quienes inician una insurgencia armada dentro de este territorio al inicio de la década de 1960. Otro antecedente importante de las prácticas de vigilantismo en la parroquia, es la constitución del “Grupo de Trabajo La Piedrita”. Este se fundó a finales de los 70 en el sector Arbolitos; por un lado, organizaban actividades culturales para el desenvolvimiento de la comunidad, y por el otro hacían cumplir un conjunto rígido de reglas mientras que ejercían prácticas para-policiales dirigidas a presuntos criminales (Velasco, 2015).

En cuanto al sector El Plan, este fue consolidándose progresivamente a medida que los ranchos de madera, cartón, latón y zinc fueron reemplazados por estructuras de bloques. También se consiguió el acceso a la mayoría de los servicios básicos (como el agua, la electricidad, las calles pavimentadas y la venta de bombonas de gas) de manera legal en el transcurso de los años 60. Muchas de estas obras de infraestructuras fueron realizadas parcial o totalmente por la Junta Pro Mejoras del sector, un grupo de vecinos organizados en función de la autogestión y modernización del barrio. Es una comunidad marcadamente católica, con fuerte presencia de la orden religiosa de las Hermanas de Vorselaar, quienes han construido una vicaría, una capilla, un centro de formación y un colegio Fe y Alegría (CTU30, 2005).

Actualmente, tras una indagación iniciada en aras de reconstruir la memoria colectiva de los últimos 20 años de esta comunidad, algunos aspectos del sector El Plan a resaltar, es su fortaleza en cuanto a la conformación de redes de organización comunitaria. Una institución como el Consejo Vicarial del barrio, cuenta con la participación de representantes de otras instituciones del sector (eclesiales, educativas e incluso políticas como el Consejo Comunal), lo que ha permitido, para los vecinos con los cuales hemos conversado, una gestión más eficiente de los recursos a la hora de organizar actividades culturales, además de exigir y manifestar por sus derechos y carencias (Pérez-Mena, Cañizales y Mendoza, 2019).

1.3 Bases conceptuales sobre la memoria colectiva

Al sumergirnos en el estudio de la memoria, nos adentramos en un océano teórico de gran complejidad y perspectivas provenientes de distintas disciplinas (entre ellas: la historia, la sociología y la psicología), así como prácticas que dirigen su atención al uso político y reflexivo del pasado y su memorialización (desde el activismo, el periodismo, las artes plásticas, la literatura, el teatro, por nombrar algunos). Partiendo de esta heterogeneidad, señalaré algunos conceptos claves que puedan servir como contexto de esta investigación; siempre teniendo en cuenta lo señalado por Elizabeth Jelin (2012:17): “Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas”.

La memoria colectiva según Halbwachs (2002:2) “es el proceso social de reconstrucción del pasado vivido por un determinado grupo, comunidad o sociedad”, quien hace referencia a la cualidad colectiva de lo recordado, teniendo en cuenta que es mediante la relación con el otro que esta puede ser accesible, emergiendo el recuerdo como un producto negociado que se mezcla y se solapa con aquel de los demás miembros del grupo. A su vez, distingue lo que para él podría ser una memoria individual, la cual rodea a una persona, de aquella con un profundo carácter grupal. Sin embargo, es importante resaltar que dicha memoria individual no sería posible sin un conjunto de puntos de referencia sociales, que llamaremos *marcos sociales*, los cuales permean y permiten la remembranza.

Inicialmente, este autor teorizó en torno a los marcos de espacio, tiempo y lenguaje. En cuanto al primero de estos: el espacio, este autor nos señala que las limitaciones y características del mundo material condicionan la manera en las cuales el grupo se desenvuelve y se define: “todos los movimientos de un grupo pueden traducirse en términos espaciales, y el lugar ocupado por ese grupo no es más que la reunión de todos los términos” (Halbwachs, 2002:10). En particular, el pensamiento de los miembros de un grupo se encuentra atravesado por las imágenes que constituyen el mundo material en el cual vive; de manera que, a la hora de recordar, los grupos accederán a sus recuerdos atándolos a los lugares.

Es Pierre Nora (2008) quien señala que estos *lugares de la memoria* lo son, tanto material, como simbólica y funcionalmente. Se encuentran delimitados en el espacio, son cargados de significado por los miembros del grupo y les sirven a estos dentro de sus prácticas cotidianas. Principalmente, los lugares de la memoria sirven para fijar los recuerdos del grupo al espacio que se habita. Incluso, en oportunidades el grupo transforma su espacio con el único propósito de recordar el pasado. Sin embargo, esto no significa que el lugar logre cristalizar la memoria o simplificar hegemónicamente una manera de recordar el pasado; puesto que no solo existen múltiples memorias colectivas, por lo menos una por cada grupo social como señala Halbwachs (2002), sino que estas memorias están sujetas al cambio y la reinterpretación.

El segundo marco delimitado por Halbwachs (2002) es el tiempo. Es representado como un medio continuo que ata el pasado con el presente. Sin embargo, no se

trata de un tiempo cronológico y lineal el que nos permite memorizar, sino aquel que está “sentido y significado”. La continuidad de la vida misma es atada y se le endosan significados a los momentos, días, meses, años y épocas que transcurren. Es mediante esta cristalización del tiempo en eventos históricos y biográficos que significamos con cierta relevancia, lo que nos permite identificar el paso del tiempo y usar dichos hitos como puntos de referencia para recordar o memorializar (Juárez, Arciga y Mendoza, 2012). Por último, el lenguaje es el último elemento señalado por este autor como el marco central de la memoria colectiva (Halbwachs, 2002), y a su vez el instrumento utilizado para edificarla. Sin la posibilidad de comunicarnos entre nosotros y de simbolizar mediante el lenguaje, no podríamos construir colectivamente la remembranza (Juárez, Arciga y Mendoza, 2012).

Juárez, Arciga y Mendoza (2012) también mencionan otros elementos que enmarcan la memoria social. Entre ellos, considero relevante resaltar los artefactos y las conmemoraciones. Los artefactos de la memoria son “objetos permanentes que fueron creados para ayudarnos a recordar” (Radley citado en Juárez, Arciga y Mendoza, 2012:24), cargados social o individualmente de significados. Las conmemoraciones, por su parte, son prácticas sociales que permiten mantener la continuidad de la memoria; eventos ritualizados creados en el pasado por el grupo y que pretenden unirlos una vez más a este pasado.

La memoria cumple con diversos roles dentro de las dinámicas sociales y culturales. El papel que la memoria juega en la identidad de un grupo o una comunidad es imprescindible, puesto que mediante el recuerdo colectivo se logran fortalecer los

lazos entre sus integrantes y el sentido de pertenencia (Jelin, 2012). Esto se cruza con el establecimiento de pertenencia al espacio físico, el cual es, como mencioné anteriormente, un marco que permite anclar la memoria a los lugares compartidos (Halbwachs, 2002). Juárez, Arciga y Mendoza (2012:41), resaltan el papel que cumple la memoria como “forjadora y actualizadora de sentido”, lo cual nos permite comprender nuestro presente e incluso proyectarnos al futuro.

En particular, como en el presente artículo trabajo las memorias asociadas al vigilantismo, y por tanto memorias violentas, es imperante advertir que los hechos del pasado, en particular aquellos “traumáticos” o muy dolorosos, pueden fijarse y mediante la repetición ritualizada generar un peligroso “exceso de pasado” en lo colectivo, que interviene individualmente en lo que se puede o no recordar, silenciar, olvidar o elaborar. O bien, el riesgo de olvidar el pasado, que colectivamente permitiría la instrumentalización y manipulación de la memoria por parte de quienes la controlan o manipulan hegemónicamente. Para evitar estos peligros, esta Jelin (2012) señala que es necesario “trabajar la memoria” y elaborar aquello que recordamos, o darle distancia al pasado como grupo social.

Es también de gran relevancia resaltar el carácter político y de denuncia en los que tradicionalmente se posicionan las investigaciones sobre memoria social. En particular, al aproximarme al fenómeno del vigilantismo; lo hago con la intención de resaltar las desigualdades e injusticias que deben ser tomadas en cuenta en pro de la construcción de un orden democrático que garantice el cumplimiento de los derechos fundamentales (Jelin, 2012). Dicho esto, el objetivo de esta indagación fue

reconstruir las memorias de vigilantismo mediante los relatos de vecinos del barrio Andrés Eloy Blanco del 23 de Enero.

2. MÉTODO

Abordaré el estudio de estas memorias colectivas desde un paradigma constructivista, el cual considera la existencia de múltiples realidades y por tanto múltiples interpretaciones en torno al pasado que se cristalizan en diversas memorias (Guba y Lincoln, 2012; Juárez, Arciga y Mendoza, 2012). Desde este posicionamiento también concebimos el recuerdo, no como una “recuperación” del pasado, sino como una re-construcción de este, la cual se hace en función del marco social particular de quien recuerda (Shotter, 1992). Es por esto que abordo este fenómeno desde la noción de memoria colectiva de Halbwachs (2002), y no con aquella de memoria histórica propuesta por el mismo autor. En contraste con la primera, esta última es pragmática, unificada, continua, homogénea e incluso hegemónica. En concordancia, mi intención fue la de reconstruir el pasado desde las vivencias de los participantes y no la de instaurar una única versión consensuada en torno este.

Para ello, me aproximé a estas memorias mediante los testimonios de los vecinos del sector Andrés Eloy Blanco en el 23 de Enero, los cuales han atestiguado el pasado de su comunidad y forman parte de este mundo social, el cual es compartido intersubjetivamente (Ricoeur, 2004). Registré estos testimonios como narraciones, e intentaré mantener la secuencialidad inherente en estos relatos (Bruner, 1991). La producción de la información la realicé mediante cuatro

entrevistas en profundidad que se sostuvieron entre julio de 2019 y enero de 2020 con participantes clave del sector, líderes comunitarios y políticos (Taylor, Bogdan y

DeVault, 2016). También con dos entrevistas participativas realizadas en junio de 2019 con grupos de vecinos² (de 6 y 7 participantes respectivamente) (Montero, 2006). Estos grupos de discusión sobre la memoria, se constituyeron como un espacio para recordar el pasado compartido por la comunidad, y cada uno de esos encuentros señalados giró en torno a un tema central distinto: las memorias de violencia y las de muerte. De allí tomé los testimonios sobre las prácticas de vigilantismo que emergieron en dichos encuentros.

Para analizar la información construida, hice uso de aspectos del método comparativo constante propuesto por Strauss y Corbin (2002); en particular, realicé el análisis en paralelo a la producción de la información, descompuse el relato en unidades discretas para luego reorganizarla (codificación abierta) y orienté los diálogos con los participantes hacia interrogantes que emergieron en el proceso a medida que avanzó la interpretación de la información. La presentación de los resultados fue narrativa, como sugerí anteriormente, procurando dialogar entre la secuencia de las memorias presentada por los participantes y aquella que yo interpelaba. Mi intención al co-construir los siguientes relatos, fue la de dar cuenta del sufrimiento humano en torno al fenómeno de vigilantismo³. Se trató de una

² En un estudio titulado *La memoria en el escenario socio-político contemporáneo. Caso: dinámica comunitaria e Iglesia católica en sectores populares de Caracas*, que realizamos actualmente desde el Instituto de Psicología de la Universidad Central de Venezuela conjuntamente con el Centro de Investigación y Acción Social de la Compañía de Jesús en Venezuela - Fundación Centro Gumilla.

³ Desde el fundamento epistemológico de “dar voz al Otro”, el cual ha sido ampliamente problematizado como sugieren diversos autores reseñados en Marroni (2017).

oportunidad para registrar las memorias que permiten denunciar dicho sufrimiento, pero también de problematizar un fenómeno medianamente legitimado en el contexto de impunidad y vulneración de la justicia que vive la Venezuela contemporánea.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

3.1 Las memorias de linchamiento en el barrio: “allí lo que había no era justicia, era sed de venganza”

“Aquí varias veces la comunidad ha intentado tomar su justicia por sus propias manos”, es la primera frase que me comenta Mario⁴, un líder comunitario, durante una de las conversaciones que sostuve en el barrio. Al hablar con los vecinos sobre sus recuerdos de muerte y violencia, emergió un caso que marcó un hito de muerte, dolor colectivo y consecuentemente violencia colectiva en las memorias de la comunidad. Los vecinos nos hablan de “la niña”, quien hace más de 20 años fue alcanzada por una bala durante un enfrentamiento entre Andresito, un conocido “malandro” de la zona, y los miembros de un grupo armado de otro sector. Las narraciones de varios vecinos nos permiten reconstruir lo que ocurrió tras el fuego cruzado. Una de las vecinas describe el momento en el cual encontró a la niña tendida en el suelo e intentó auxiliarla:

A mí fue que me tocó recoger a la niña y llevarla al hospital. Yo escuché ese poco de tiros y me metí en la casa de una vecina (...) Y corro y salgo corriendo a agarrar al niño y lo cargué. Y entonces yo gritaba y llamaba gente y me ayudaban, porque el niño pesaba burda. Cuando yo tengo al niño

⁴ Todos los nombres de los participantes fueron sustituidos por seudónimos en este reporte para proteger sus identidades.

cargado, oigo que se queja alguien así, cuando volteo veo a la niña tirada, botando sangre por la boca. Yo gritaba más. Solté al niño y agarré a la niña. Comencé a llamar a la gente y la gente no salía porque a la gente le daba miedo, porque acababa de pasar eso (...) Ay no, esa niña murió en los brazos míos y eso para mí fue fatal, horrible. Entonces yo me quedé en el hospital hasta que esa niña la llevaron a quirófano. Yo veo que sale la enfermera, no dice nada y después me dice: „señora, tome este poquito de agua y se lo da a la mamá que viene por aquí“. Cuando le dijeron a la mamá que la niña se murió... ella no sabía qué hacer (...) el otro muchacho lo tenía en la sala de operaciones (Marta, Grupo de la memoria).

Tras el asesinato, “la rabia venció al temor” para los vecinos de la comunidad, quienes buscaron en todo el sector a Andresito, la persona que para ellos fue responsable de la muerte de la niña. Sin embargo, el joven de vida violenta se encontraba “guardado” y no fue sino unos días después que la policía logró dar con él, como cuenta Mario:

Hace como 20 años atrás me metí en un comité y estábamos buscando una persona que atracaba, mataba, hacía mucho desastre en nuestra comunidad, y por culpa de él mataron a una niña. La comunidad bueno... enardecida, dijo: ¡ya basta! Ahí fue cuando la rabia venció al temor. A esa persona la buscamos por todas las casas, donde se metían.

El caso fue denunciado en la antigua Policía Técnica Judicial [PTJ], y la comunidad señaló a Andresito como el culpable. Pero el transcurso del tiempo permitió a la policía realizar las experticias suficientes para concluir que el arma que había matado a la niña no era la del joven “malandro”, sino la de uno de sus contrincantes que había intentado matarlo el día del enfrentamiento: “La persona en la PTJ nos dijo: „por culpa de él la mataron, pero él no fue el que la mató... nosotros necesitamos el que disparó la bala que mató a la niña, a él no“.” (Entrevista a Mario).

Ese incidente ocurrió durante una época recordada por los abusos de autoridad de funcionarios de la Policía Metropolitana, quienes golpeaban y mataban a personas asociadas con la delincuencia. El asesinato de Jackelin abre camino a la colaboración entre la policía y la comunidad en prácticas de violencia orientadas al ajusticiamiento de presuntos criminales. La Policía Metropolitana cometía excesos y violaba sistemáticamente los derechos humanos de los detenidos y sus familias, lo cual era tolerado por los vecinos en complicidad, mientras que a estos últimos se les permitía incurrir en prácticas de linchamiento y la policía se hacía la vista gorda:

Después logramos sacar a los malandros de aquí. Mandamos a sacar a los malandros de las casas (...) y allí es de donde salen los pantaneros. Pero los pantaneros también eran malos y mataban a la gente. Limpiamos el barrio (Luisa, Grupo de la memoria).

Agarrábamos a los malandros y los amenazábamos. Llegó la policía, en ese momento se llamaba el grupo Fénix de la Policía Metropolitana. Se hacía llamar Centauros el grupo motorizado de ellos. Y ellos empezaron a buscar malandros y a golpearlos y eso, y a los responsables de la muerte de la niña... (Entrevista a Mario).

Tras el primer intento de ajusticiamiento por parte de los miembros de la comunidad, demorado por el escape de Andresito y las subsecuentes indagaciones policiales, los responsables de la muerte de la niña fueron detenidos por la policía en un barrio aledaño. Los funcionarios luego los trasladaron a la vía principal del sector, invitando a un grupo de vecinos que retornaban de las exequias fúnebres de Jackelin, para que les dieran una paliza. Es entonces cuando algunos miembros de

la comunidad golpearon a los pistoleros del barrio La Cruz, bajo el “descuido” cómplice de la policía y los gritos de otros vecinos que clamaban por sus muertes. Sin embargo, los oficiales de la misma manera en la cual entregaron a sus detenidos para ser sometidos a la violencia del barrio Andrés Eloy Blanco, protegieron sus vidas para insertarlos luego en el proceso judicial regular. Mario participó en este acontecimiento y nos narra:

Fue muy doloroso, cuando a ellos los agarraron allá en La Cruz nos los trajeron para acá a nuestra comunidad. Un policía me dijo esto: „nosotros los vamos a soltar un momentico y nos vamos a descuidar, y ustedes le dan su paliza pues... pero no los maten“. Yo pasé el dato. Los policías cuando soltaron a los tipos ahí, bueno, los agarramos entre todos... ahí sí estaba yo. Porque todos estábamos... veníamos del entierro de la niña en ese momento y llegó la policía y nos dice: „estos son los asesinos“ (...) Estaba mucha gente de la comunidad, pero éramos tantos que los que logramos darle ahí... recuerdo algunas caras, éramos 12 o 15 personas. Y mucha de la comunidad viéndonos, porque eso era un público notorio, llegamos como a las 4 o 5 de la tarde del entierro (...) La gente les gritaba: „¡asesino!“, „¡maten a esos desgraciados!“ (...) Pero esos bichos estaban drogados porque les dimos con todo y no se murieron.

En tanto a las circunstancias en las que ocurre este linchamiento, tenemos una manifestación de violencia colectiva que se ubica en una especie de limbo entre la explosión espontánea de violencia (puesto que pareciera no haber sido planificado de manera extensa por los miembros de la comunidad, sino que se trató de una oportunidad brindada por otros actores) y la preparación deliberada de un escenario de venganza por parte de la policía (quienes transportaron a los responsables de la muerte de Jackelin al barrio y contactaron a los líderes comunitarios para hacerlos

saber con antelación de esta oportunidad). En suma, el aviso sobre el “descuido” de los policías permitió a los miembros de la comunidad “pasarse el dato” de la posible represalia, generando una situación en la cual la policía pareciera suspender por un momento su compromiso con el bienestar de los detenidos y el debido proceso ante el crimen. Ante la inesperada situación enmarcada por los ritos funerarios, la comunidad revienta en una golpiza en contra de los criminales y cargan con la responsabilidad de castigar.

Recordando el linchamiento “apoyado” por la policía, Mario reflexiona y afirma que en ese momento no se hizo justicia. Más bien, la comunidad tendría “sed de venganza” que solo pudo ser calmada tras la golpiza a los asesinos:

En ese momento uno sentía apoyo, pero después cuando los policías se van uno queda solo. Más que justicia era como venganza, que es distinto, allí lo que había no era justicia, era sed de venganza (...) Y fue una venganza satisfactoria, porque uno... yo le di, no revivió a la niña, pero fue una satisfacción haberles dado una golpiza (Entrevista Mario).

Esto se enmarca en una sensación de “soledad” de quienes viven en el barrio en cuanto al abandono institucional proveniente del Estado referido al marco judicial formal; sin embargo, la policía es contemplada en tanto a su presencia en el sector y sus prácticas de control social informales extra-legales, como podría ser entregar a los responsables del crimen en manos de la comunidad. Pareciera que, si bien la policía facilitó la venganza de forma extra-legal, esto no implicó que dicha institución transmitiera confianza y permitiera a los vecinos sentirse seguros, sino que sus funcionarios eran significados como egoístas y motivados por la posibilidad de sacar

beneficio propio del acontecimiento, ya que “Andrés tenía precio en su cabeza” puesto por otras bandas, como confiesa Mario.

Tras la muerte de Jackelin, la persecución de Andresito y el linchamiento de los pistoleros del barrio La Cruz; el relato de los participantes finaliza con el asesinato del resto de los jóvenes de vida violenta involucrados. Andresito es ejecutado por la policía, y los otros son asesinados por sus pares, uno en prisión y el otro al salir:

Un día mi mamá me llama: „La policía agarró a Andresito“. Y yo le digo: „¿Pa qué, pa qué que lo suelten?“. „No, lo tienen en un Jeep y le dieron un tiro“, le digo que suba a averiguar: „Sí Mario, le dieron un tiro, pero fue en la cabeza y están esperando ahí a que el tipo se muera pa llevarse“ (...) yo creo que eran la PTJ, eso fue hace como 22 años (...) Los culpables de eso fueron los de La Cruz, a ellos sí los culparon de eso, ellos estuvieron más tiempo, uno murió en la cárcel, el otro salió y después lo mataron. Y bueno Jackelin, en paz descanse (Entrevista Mario).

Esta narrativa se encuentra cargada de un profundo dolor por parte de quienes reconstruyen sus memorias sobre la muerte de “la niña” y el linchamiento de sus asesinos. Los protagonistas son los jóvenes violentos, victimarios de Jackelin, así como de tantos otros, representados en las figuras de Andresito y de los pistoleros del barrio vecino. Es este dolor el que permitió a los vecinos del barrio entregarse a una “venganza satisfactoria”, la cual, lejos de reivindicar o reparar el sufrimiento de la familia de Jackelin y el de la comunidad, descarga en el cuerpo de los malandros la expresión más terrible de injusticias y desigualdades a las cuales han sido sometidos los vecinos que golpeaban y gritaban e incluso los propios victimarios. Sin embargo, en la voz de Mario, pareciera que el episodio de linchamiento es

recordado como una venganza y que se encuentra lejos de ser significado como justicia.

En paralelo, los testimonios en torno al linchamiento nos ofrecen pistas sobre los excesos y abusos de autoridad que caracterizaron las prácticas de la PM y la PTJ en el sector y de las relaciones que mantenían los miembros de la comunidad con las instituciones policiales. La policía exterminaba a jóvenes vinculados a la delincuencia, como Andresito, y permitía focos de violencia colectiva, como la golpiza propinada a los asesinos de Jackelin. Emergieron entonces otros vigilantismos más formales, protagonizados por los funcionarios de diversas instituciones policiales, quienes de manera para-legal, aplicaban castigos e imponían penas a los malandros de la zona. Todo ello atestiguado pasivamente por los vecinos de la comunidad.

3.2 Las memorias recientes de vigilantismo: “váyase ahora pa’ los colectivos”

Posteriormente, con el fortalecimiento de los grupos armados en varias zonas del 23 de Enero conocidos como “colectivos”, las memorias de los habitantes en torno al vigilantismo parecen estar protagonizadas por la actuación de estos grupos. Los colectivos armados en la zona manejan mercados ilegales asociados a la distribución y reventa de la comida brindada por el Estado. En particular, aquél que tiene mayor ascendencia en el sector Andrés Eloy Blanco es el Colectivo Tres Raíces, que se encuentra ubicado en la Zona F del 23 de Enero: “Aquí abajo en la Zona F está el Tres Raíces (...) Uno de los fuertes aquí, que siempre la gente dice,

es el Tres Raíces. Tienen poder económico, ellos tienen comida... bastante” (Entrevista a Luisa).

Son estos colectivos los que han desplazado la influencia de los cuerpos de seguridad del Estado de la parroquia: “En el 23 de Enero no hay policía, creo que la única parroquia que no está permitido la presencia de la policía porque en tiempo de Barreto, los colectivos que estaban en el poder sacaron a los policías” (Entrevista a Mario); y actualmente interceden en cuestiones relacionadas con la seguridad de diversos sectores del 23 de Enero: “Cuando hay una situación de muerte ellos vienen, y si aquí hay gente que ellos saben que está retratada como malhechor...” (Entrevista a Luisa).

Es en este contexto institucional que emergen los ajusticiamientos mediados por los colectivos. Uno de los relatos de Luisa nos describe como los vecinos hacen las veces de vigilantes y se aproximan a los colectivos para solicitar apoyo o incluso pedir permiso para actuar violentamente en contra de aquél que ha quebrado alguna normativa social. En el primer caso, una adolescente alega que uno de sus vecinos le enseñó sus partes privadas cuando era niña, lo cual es respondido con violencia por parte de su familia y luego de miembros de colectivos, quienes amenazan al presunto “violador” para que se vaya de la zona. En el segundo, una vecina de la comunidad fue víctima de hurto cuando uno de sus vecinos, un expresidiario, entró a su casa y la despojó de algunos de sus bienes. Tras averiguar la identidad del culpable, la mujer y sus hijos acuden a los colectivos, quienes respaldan su respuesta violenta e incluso ofrecen su apoyo:

La niña contó que no fue ahorita, que fue hace tiempo y él tenía una bodeguita. Cuando ella fue a él se le cayó el paño y él estaba desnudo. El papá de la niña y el hermano de él fueron y lo golpearon horrible, y lo amenazaron. Después llegaron los colectivos y lo golpearon también, y lo sentenciaron: „si no te vas... te vas de otra manera“ (...) Pero se tuvo que ir, no está ahorita en su casa, ni él ni la familia... nadie (...) A él y que lo golpearon muchísimo... le partieron los lentes. Llegan aquellos monstruos y luego aquellos otros monstruos armados (...) lo golpearon y los tipos decían: „búsquennos gasolina“, porque lo querían quemar. A raíz de eso él se va. Pero ellos estaban apoyados de eso por los colectivos, pero la señora les dijo: „no, yo puedo sola, cualquier cosa yo les aviso a ustedes“ (Entrevista a Luisa).

Los relatos de los vecinos nos dan a entender que en la actualidad la búsqueda de justicia por los medios formales se hace un trabajo cuesta arriba, ya que incluso las instituciones policiales sugieren a quienes hacen denuncias, acudir a los colectivos en busca de apoyo: “Cuando él llega al CICPC a poner la denuncia, después que levantaron la denuncia le dicen, bueno váyase ahora pa“ los colectivos” (Entrevista a Luisa). Sin embargo, dentro de estas memorias también emergen narrativas en las cuales son las instituciones que gozan de cierta legitimidad en el barrio, como el Consejo Comunal, las que median las desavenencias que podrían consumarse en la violencia colectiva. No obstante, las estrategias de dichos grupos en ocasiones no parecen ser tan efectivas, como sugiere el siguiente relato en el cual los padres de una niña con discapacidad cognitiva son acusados de abandono y algunos de sus vecinos intentan ajusticiarlos, pese a la contención de los líderes comunitarios:

Aquí había una niña enferma, con retraso. Al parecer su familia se iba y la dejaba ahí, encerrada, con comida, pero una cosa... yo sé que me llaman como Consejo Comunal. Cuando vamos ya habían llamado a los bomberos para que ellos ingresaran y ver las condiciones, ella está sola, sola. Eran

como las 8 de la noche, un domingo. Claro, la gente se puso: „¡Vamos a violentar la casa!”, tumbaron y abrieron. Yo me metí, entonces la gente: „¡Hay que matar a los papás, hay que lincharlos! ¿Cómo van a dejar a esa niña en esas condiciones?”. Entonces yo digo: „Ok, vamos a lincharlos. ¿Tú vas a asumir esa niña? ¿Quién la va a asumir? Díganme, porque el caso es duro, es una niña con una condición especial” (...) Bueno, en eso llegan los papás, los bomberos levantaron y se la iban a llevar, y la señora sí se alteró. Y le violentaron su casa, que por qué, y eso. Entonces le explicamos, yo me regreso y conversamos. Ellos querían golpear y yo no los dejé golpear: „No, no vamos a golpear a nadie”. Pero la turba de gente... A la niña se la llevaron los bomberos y ellos se van. En eso que se van yo les dije: „No golpeen al señor”, y sin embargo lo golpearon... me cayó tan mal eso. Para cerrarles su casa, porque a ellos se los llevan detenidos, buscamos un candado y la cerramos (...) A raíz de eso ellos se fueron, vendieron la casa y se fueron (Entrevista a Luisa).

Por otro lado, más recientemente los vecinos resaltan las prácticas de violencia extra-legal por parte de la policía. Durante mis recorridos por el sector, los miembros de la comunidad que me acompañaban me mostraron los lugares donde habían sido ultimados los jóvenes de vida violenta que vivían en el sector, a manos de la policía. Inclusive, el momento en el cual estas incursiones comienzan parece haber dejado marca en algunos de los participantes, como es el caso de Mario, quien recuerda la fecha en donde empezaron las ejecuciones que él significa como una especie de limpieza social:

El 23 de mayo del 2016 vino la policía, el FAES, y empezó a hacer profilaxis social. Y eliminaron a personas que de una manera u otra venían haciendo perjurios, atrocidades contra la comunidad por la venta de drogas: malandros, drogadictos; y empezó a matar malandros por todos estos grupos por aquí por la comunidad (...) aquí por donde pasamos mataron a tres de la comunidad de nosotros (Entrevista a Mario).

Las ejecuciones cometidas por los funcionarios durante las incursiones policiales son también atribuidas al control de los colectivos en la zona, debido a que la

presencia policial solo podría ser permitida si es acompañada por estas figuras. Esta colaboración es tal que algunos participantes incluso sugieren que son los colectivos quienes apuntan posibles objetivos (de captura e incluso ejecución) a los cuerpos policiales. En las memorias que construyen los entrevistados, las fronteras entre estos actores armados se diluyen, debido a que tanto la policía como los colectivos son concebidos como las mismas personas en roles distintos: “El colectivo Tres Raíces de una manera u otra son policías del FAES pero que decidieron crear ese colectivo” (Entrevista a Mario). Las incursiones de la OLP y luego aquellas de las FAES en el sector, son entonces comprendidas como operaciones conjuntas, en las cuales las fuerzas de seguridad del Estado y los colectivos “estaban ligados”, en su búsqueda del exterminio de otros criminales, como relata Rosa: “Bueno, a lo mejor estaban ligados (...) Había colectivos, había policía... porque uno veía a unos destapados así que eran de la policía, y los que venían encapuchados eran colectivos” (Grupo de la memoria).

Estos relatos que giran en torno a las manifestaciones más recientes de vigilantismo en el sector, dan cuenta de que la vulnerabilidad y la desigualdad aún se mantienen dentro del barrio, y que en este contexto las únicas instituciones capaces de monopolizar la violencia para imponer los castigos son los colectivos, en menoscabo de las instituciones tradicionales del Estado. Es bajo las normas y el orden social impuesto por los colectivos que se pueden ejecutar castigos, y son ellos quienes ofrecen protección e incluso algún sustituto de “justicia” a los vecinos. Por otro lado, el gobierno en la reconstrucción de estas memorias emerge como co-responsable

del control de los colectivos armados. En los relatos se evidencia la ausencia de los cuerpos de seguridad o la relegación de estos a colaboradores de las prácticas de vigilantismo. Es decir, a los ciudadanos que realizan denuncias ante la policía, esta los refiere a los colectivos para que gestionen algún tipo de castigo o de justicia; pero de ser la policía la que hace presencia en la comunidad ejerciendo control social, lo hace de manera extra-legal y acompañada por miembros de estos mismos colectivos.

3.3 Discusión

Al hablar de vigilantismo y linchamientos, la remembranza de los participantes se ata al marco de referencia espacial más inmediato: el barrio. El sector Andrés Eloy Blanco y los sectores aledaños, la vía principal y las callejuelas, el lugar en el que murió Jackelin, las casas de Andresito, de los vecinos que han abandonado el barrio al convertirse en víctimas de algún ajusticiamiento y las esquinas en las cuales la policía asesinó a los jóvenes armados de la comunidad; son todos lugares cargados de la huella del pasado (Halbwachs, 2002; Nora, 2008).

Las memorias sobre vigilantismo de los vecinos del sector Andrés Eloy Blanco con quienes pude conversar, giran en torno a hitos que han cobrado importancia y se han arraigado en el relato de la comunidad (Halbwachs, 2002; Juárez, Arciga y Mendoza, 2012). La muerte de “la niña” marca un antes y un después en las manifestaciones de violencia colectiva y violencia policial en el sector. La muerte de Andresito también marca el final de una era de miedo para los habitantes del barrio. Son 20, 22 o 24 años los que han transcurrido desde entonces, los participantes no

logran dar con la fecha exacta, pero sí identifican el paso del tiempo en la mutación de las instituciones (la extinción de la PM o la refundación del CICPC), o el envejecimiento de los actores (el hermano de Jackelin ya es un hombre y ya los malhechores de entonces han muerto para darle espacio a otros nuevos). A su vez, la fecha en la cual las OLP, acompañadas de los colectivos, irrumpieron en la comunidad para ejecutar a los tres jóvenes armados, es otra referencia que da inicio a una serie de asesinatos para-legales por parte de la policía en el formato de incursiones militarizadas (Ávila, 2016; Zubillaga y Hanson, 2018).

La identidad del grupo queda bien delimitada cuando este se compara con otras comunidades aledañas que han sufrido bajo las prácticas de los colectivos armados de manera más directa, o cuando se reconocen las caras familiares durante la práctica del linchamiento. En las memorias, esta identidad se construye como más o menos flexible, ya que en un primer momento el “nosotros” al recordar hace referencia a los vecinos del sector Andrés Eloy Blanco, pero en ocasiones el “nosotros” se extiende hasta los barrios aledaños, usualmente cuando se reconocen las injusticias en los barrios vecinos, con las cuales los miembros de la comunidad podrían sentirse identificados. Podríamos sospechar que los recuerdos dolorosos de linchamientos han logrado fortalecer los lazos entre los vecinos “cómplices” de la violencia (Jelín, 2002); mientras que acrecientan la separación que las desigualdades intraclases han abierto con aquellos percibidos como “violentos” (Antillano, 2016).

No suelen haber conmemoraciones de actos de linchamiento, ni artefactos que cristalicen el recuerdo de las víctimas de cualquier otro tipo de vigilantismo (ni siquiera como trofeos), sino más bien intentos de recordar a aquellas víctimas de la violencia desmedida que justamente es condenada y perseguida por los vecinos (recordemos cómo el doloroso velorio de Jackelin es proseguido por el linchamiento de sus asesinos). Son estos “silencios” los que me hacen pensar que los participantes bien preferirían no recordar la violencia que han tenido que ejercer como vigilantes, de la cual podrían sentirse avergonzados o ante la cual podrían aún sentir mucho dolor. Sin embargo, el olvido en este caso es uno que no permite a los vecinos alejarse del pasado y no repetir los linchamientos y ajusticiamientos. Bien podríamos sugerir que al no haber “trabajado la memoria” adecuadamente⁵, son los recuerdos traumáticos de las muertes y las injusticias los que facilitan que otros grupos manipulen hegemoníamente la rabia ante la injusticia para instaurar una versión de la realidad⁶ (Jelín, 2002).

En este sentido, Foucault (2009:44) sugiere que uno de los objetivos del suplicio es trazar en el cuerpo del condenado los signos y cicatrices que señalan su crimen. Este espectáculo se encuentra dirigido a imprimir en las memorias de quienes lo atestiguan, los horrores del suplicio y el sufrimiento que conlleva atravesarlo: “... la memoria de los hombres, en todo caso, conservará el recuerdo de la exposición, de la picota, de la tortura y del sufrimiento debidamente comprobados”. Sin embargo,

⁵ Aún la comunidad se refiere a Jackelin como “la niña” en su discurso, pero Andresito lleva incluso el nombre del barrio.

⁶ Una que podría sugerir que los colectivos o las incursiones policiales militarizadas son la única manera de hacer justicia, por ejemplo.

en este caso las fronteras entre aquellos que hacen las veces de verdugos y el público del linchamiento son difusas. Se trata de miembros de la misma comunidad que se confunden en el anonimato para golpear, insultar y observar el mismo espectáculo de violencia. Una interpretación posible sería que la comunidad, en primera instancia, son quienes sientan un antecedente y deciden “cicatrizarse” en la memoria colectiva las imágenes del linchamiento como un castigo cruento ante un crimen atroz, como un método de control social informal. Sin embargo, la relación que se mantiene entre la policía y los miembros de la comunidad nos permite pensar en otra interpretación, en la cual la institución de seguridad consentiría el ejercicio de la violencia criminal a los miembros de la comunidad para hacerlos responsables de la seguridad del barrio y permanecer en un segundo plano.

En este último caso, la flexibilidad de las instituciones policiales ante los linchamientos y los ajusticiamientos ejecutados por los colectivos parecen orientadas a construir memorias que deshilachen y fraccionen aún más los lazos entre los habitantes del barrio o entre barrios vecinos (Antillano, 2016), y aumenten las separaciones ya instauradas territorialmente (García-Guadilla, 2012). En estas memorias, el perpetrador del crimen es deshumanizado, por lo que quienes las comparten podrían normalizar las prácticas de vigilantismo, así como la ocurrencia de incursiones militarizadas ejecutadas por el Estado (Zubillaga y Hanson, 2018).

Los vecinos nos comunican que los linchamientos parecen ocurrir cuando una persona “indefensa” es agraviada de alguna manera por otro miembro de la comunidad. Las niñas en particular emergen como una figura vulnerable e intocable

en la comunidad. Matar, violar, abusar o incluso abandonar una niña parecen ser tabúes en cualquier contexto o normativa de la comunidad, y motivos suficientes para que los vecinos se entreguen a la violencia colectiva. Vale la pena señalar que otras personas que emergieron en posiciones similares son las mujeres y las personas con discapacidad. A su vez, podemos interpretar que el vigilantismo se presenta de manera compleja en el sector. En un primer momento, hace ya más de 20 años, emergen prácticas de linchamiento aparentemente espontáneas en la comunidad que, como en el caso de Jackelin, son permitidas o avivadas por la actuación para-legal de la policía. En un segundo momento, ya adentrados en el proceso político de la Revolución Bolivariana, son los colectivos armados y no los cuerpos de seguridad quienes median los ajusticiamientos. Sin embargo, ya estos parecen menos espontáneos y más sujetos a ritualización, teniendo en cuenta la permisología y el respaldo correspondiente que solo el colectivo puede dar. A su vez, en este segundo momento, emergen las OLP y las FAES que llevan la muerte a las comunidades, acompañadas de los colectivos, de manera sistemática y masificada, ajusticiando presuntos criminales. Es evidente que las tipologías expuestas por Huggins (1991) no se adaptan claramente a la complejidad del segundo momento, en el cual el linchamiento, la figura del vigilante y de los escuadrones de la muerte se presentan con límites difusos.

Si bien las memorias sobre vigilantismo más recientes están cargadas con los recuerdos del accionar de colectivos armados en el sector y los sectores aledaños, la presencia e injerencia de estos es mucho menor que en otras zonas del 23 de

Enero. Ante esto, son las redes de organización comunitaria y sus líderes los que permiten que dicho accionar permee en el sector, más no genere controles permanentes. La fortaleza que tienen en El Plan las diversas formas de organización comunitaria más horizontales y no violentas, como aquellas que se asocian a la Iglesia Católica y al Consejo Comunal del sector, pueden fungir como autoridades legítimas alternativas ante el abandono del poder judicial del Estado central, y por lo tanto brindar alternativas de justicia y reparación menos violentas (Pérez-Mena, Cañizales y Mendoza, 2019)

4. Conclusiones

Las memorias de vigilantismo se encuentran enmarcadas en los distintos espacios, tanto públicos y privados, del barrio. Atraviesan más de 20 años y se cristalizan en unos hitos relevantes, que permanecen en los recuerdos de algunos miembros de la comunidad Andrés Eloy Blanco. Emergen en el contexto de injusticias dolorosas que típicamente afectan a las personas más vulnerables de la comunidad: las niñas. Se trata de un pasado difícil de reconstruir, debido a la poca elaboración colectiva que han realizado los vecinos; las referencias a las víctimas, los implicados y las fechas son todos muy oscuros, en contraste con la figura del victimario, quien protagoniza su propio ajusticiamiento.

Es importante alejarnos de una postura que criminalice la pobreza, como lo hacen las operaciones policiales militarizadas, en aras de humanizar a los habitantes de los sectores populares. No solo a quienes han sido objeto de linchamientos y ajusticiamientos por parte de la policía, la comunidad y los colectivos; también a los

vecinos que buscan justicia en la violencia colectiva dentro del contexto caracterizado por desigualdades, impunidad, abandono de las leyes formales e inacción de los cuerpos de seguridad del Estado, en los barrios venezolanos. Hacer memoria es el primer paso para buscar justicia y reparación; y por consiguiente, con estos relatos busco la posibilidad de visibilizar las injusticias a las que están sometidos los actores previamente narrados, para que sea posible la reflexión en torno a la justicia y la reparación en los contextos populares.

En la reconstrucción de las memorias colectivas, emergen dos épocas que denotan dinámicas distintas. Una que se caracteriza por la aparición de jóvenes con estilos de vida violentos y pandillas involucradas en actividades ilegales, donde la respuesta policial ante el crimen es ineficiente o extralimitada, y los ajusticiamientos ejecutados por la comunidad devienen legitimados por las propias instituciones de seguridad. Todo ello precede al auge de la revolución bolivariana y el fortalecimiento de los colectivos, que definen la segunda época de vigilantismos. En esta, la violencia deja de ser monopolizada por el Estado y su control pasa a manos de los grupos parapoliciales conocidos como los colectivos armados, quienes vigilan el sector y son aquellos que amenazan a quienes han cometido alguna trasgresión, permiten el ajusticiamiento o se encargan de ejecutarlo. En ambos momentos, el rol de las instituciones policiales y del Estado en la restitución de la justicia y la imposición de penas parece relegado a un segundo plano; permitiendo, sugiriendo y acompañando, de manera directa o indirecta, la ejecución de las prácticas extra-legales para castigar el crimen. En las memorias de los participantes emergen

múltiples vigilantismos; algunos más evidentes y denunciables (como los linchamientos y los ajusticiamientos ejecutados por los colectivos), y otros encubiertos en “formalidad” (como el accionar de las instituciones policiales,

contemplando sus “descuidos”, su colaboración con los colectivos y las operaciones militarizadas).

Las memorias sobre la violencia, en particular aquellas asociadas al vigilantismo, en términos de Elizabeth Jelin (2012), no parecen haber sido “trabajadas” adecuadamente; por lo cual las injusticias podrán repetirse en el accionar de la figura del colectivo armado o en los operativos ejecutados por las FAES. Sin embargo, parece que los relatores son claros en que en el ajusticiamiento “lo que había no era justicia, era sed de venganza”. Pienso que, en tanto los participantes y el resto de la comunidad puedan diferenciar que los mecanismos que tienen a su disposición para hacer “justicia” (desde unos bastante precarios hasta otros casi inexistentes), no representan una justicia “verdadera”, sino más bien la satisfacción de un impulso mucho más terrenal, habrá oportunidad para que ellos puedan labrar memorias alternativas de justicia, que resignifiquen la humanidad del victimario y penalicen la utilización de prácticas extra-legales.

5. REFERENCIAS

Antillano A. (2016). "Tan lejos y tan cerca: Desigualdad y violencia en Venezuela" en *Espacio Abierto*. Zulia, Venezuela. 25(1), 37-60.

Ávila K. (2017). Las operaciones de liberación del pueblo (OLP): entre las ausencias y los excesos del sistema penal en Venezuela en *Revista Crítica Penal y Poder*. Barcelona, España. 12, 55–86.

Bruner J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial. Madrid, España

COMITÉ DE TIERRA URBANO N° 30 (2005) *Sector El Plan, Barrio Andrés Eloy Blanco*. Caracas, Venezuela: 14 de Abril.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. México D.F., México.

García-Guadilla, M. (2012). Caracas: de la colonia al socialismo del siglo XXI. Espacio, clase social y movimientos ciudadanos en Almandoz, A. (Edit.), *Caracas, de la metrópoli súbita a la meca roja* (pp. 285-322). OLACCHI. Quito, Ecuador.

Halbwachs, M. (1950/2002). Fragmentos de la memoria colectiva en *Athenea Digital*. Barcelona, España: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.52>

Han Chen, P. (1998). Los linchamientos en el estado de derecho venezolano (1995-1996) en *Capítulo Criminológico*. Zulia, Venezuela. 26 (1), 67-87.

HUGGINS M. (1991). *Introduction to Vigilantism and the State in Modern Latin America, A Look South and North*. Praeger/Greenwood. California, Estados Unidos.

JELÍN E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

Juárez J., Arciga s. y Mendoza J. (2012). *Memoria colectiva. Procesos psicosociales*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Itztapalapa / Miguel Ángel Porrúa. México D.F., México.

Marroni, M. (2017). ¿“Dar voz al Otro”? Los métodos biográficos y las narrativas de los migrantes: un debate ejemplar en ciencias sociales en *Tla-melaua – revista de ciencias sociales*. Puebla, México. 10 (41), 202-221.

Matamoros, N. (2019). *Colectivos se fortalecen con la anuencia del Estado*.

PROVEA, Caracas, Venezuela: 2 de Abril:

<https://www.derechos.org/ve/actualidad/colectivos-se-fortalecen-con-la-ausencia-del-estado>

Moncada, E. (2017). Varieties of vigilantism: conceptual discord, meaning and strategies en *Global Crime*. Londres, Inglaterra. 18(4), 403-423:
<https://doi.org/10.1080/17440572.2017.1374183>

Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Moreno, A., Campos A., Rodríguez, W. y Pérez, M. (2009). *Y salimos a matar gente. Investigación sobre el delincuente venezolano de origen popular*. CIP. Caracas, Venezuela.

Nora, P. (2008). *Los lugares de la memoria*. Trilce. Uruguay.

OBSERVATORIO VENEZOLANO DE CONFLICTIVIDAD SOCIAL (2017).

Linchamientos e intentos de linchamiento en Venezuela 2017. Caracas,

Venezuela: 22 de Noviembre:

<https://www.observatoriodeconflictos.org.ve/derechos-humanos/200-casos-de-linchamientos-e-intentos-en-venezuela-en-2017>

Observatorio venezolano de violencia (2019). *Informe Anual de Violencia 2019*:

<https://observatoriodeviolencia.org.ve/news/informe-anual-de-violencia-2019/>

Pérez-Mena, D., Cañizales, r. y Mendoza, M. (2019). Memorias de organización comunitaria y violencia en el sector Andrés Eloy Blanco del 23 de Enero en *XII Jornadas de Investigación y I Jornadas de Extensión de la Facultad de*

Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

PROVEA (2018). *Informe anual enero-diciembre 2017*:

<https://www.derechos.org.ve/informe-anual/informe-anual-enero-diciembre-2017>

Shotter, J. (1992). La construcción social del recuerdo y el olvido. En D. Middleton y D. Edwards (Comp.), *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido*, (pp. 137-155). Paidós. Barcelona, España.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. CONTUS editorial. Bogotá, Colombia.

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

Taylor, s., Bogdan, R. y Devault, M. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods. A guidebook and resource*. Wiley. New Jersey, Estados Unidos.

Velasco, A. (2015). *Barrio rising. Urban popular politics and the making of modern Venezuela*. University of California Press. California, Estados Unidos.

Zubillaga, V. (2007). Los varones y sus clamores: los sentidos de la demanda de respeto y las lógicas de la violencia entre jóvenes de vida violenta de barrios en Caracas en *Espacio Abierto*. Zulia, Venezuela. 16 (3), 577-608.

ZUBILLAGA, V. y HANSON R. (2018). Del punitivismo carcelario a la matanza sistemática: El avance de los operativos militarizados en la era post-Chávez en *Revista M*. Bucaramanga, Colombia. 3(5), 32-52.

TERAPIA COGNITIVO CONDUCTUAL DESDE EL PROPÓSITO: UNA RUTA PARA COMPRENDER LA ARQUITECTURA PSICOLÓGICA EN TIEMPO DE COVID-19

COGNITIVE BEHAVIORAL THERAPY FROM PURPOSE: A ROUTE TO UNDERSTAND THE PSYCHOLOGICAL ARCHITECTURE IN TIME OF COVID-19

Sonia Andrade de Noguera¹

RESUMEN

El objetivo del presente artículo fue realizar un acercamiento teórico a la **Terapia Cognitivo Conductual (TCC)** partiendo de una ruta para comprender la arquitectura psicológica en tiempo de COVID-19. Para ello, se realizó una búsqueda de artículos arbitrados y publicados en revistas académicas sobre estos tópicos durante el año 2020. Con este importante y actualizado material empírico y analítico se pudo determinar mediante el análisis de contenido la presencia recurrente de cuatro categorías: Terapia Cognitiva Conductual, arquitectura psicológica, propósito de vida y crisis en tiempos de COVID-19. Al realizar un proceso de cruce de información se estableció la enorme importancia que tiene en el ámbito global y local, contar con una herramienta como la TCC como un apoyo importante para determinar el propósito de vida. Ambos linderos permiten que las personas enfrenten sus diversos conflictos intrapersonales, producto de cogniciones erradas, de una manera asertiva, autodirigida y poco traumática. En este contexto, se postula estas categorías como los paliativos para contener el gran peso de una pandemia global cuyos efectos psicológicos aún están siendo investigados con mucho rigor. Este espacio reflexivo, también permite entender la arquitectura psicológica desde la vida cotidiana y sus continuos retos a nivel de las estructuras aprendidas y las exigencias que conforman el día a día de la cotidianidad.

¹ Doctora en Ciencias Humanas. Profesora de la Facultad de FACES, Universidad de Los Andes. Línea de investigación: Psicología organizacional. Gerencia de Recursos Humanos. Dirección de contacto:soniamolinares1@gmail.com

Palabras clave: Terapia, Cognitivo Conductual, psicología, COVID-19

ABSTRACT

The objective of this article was to carry out a theoretical approach to Cognitive Behavioral Therapy from the purpose, starting from a route to understand the psychological architecture in time of COVID-19. To do this, a search was carried out for refereed articles published in academic journals on these topics during 2020. With this important and updated empirical and analytical material, the recurrent presence of four categories could be determined through content analysis: Cognitive Behavioral Therapy, psychological architecture, life purpose and crisis in times of COVID-19. When carrying out a process of information crossing, the enormous importance of having a tool such as CBT as an important support to determine the purpose of life was established in the global and local scope. Both boundaries allow people to confront their various intrapersonal conflicts, the product of wrong cognitions, in an assertive, self-directed and non-traumatic way. In this context, these categories are positioned as palliative to contain the great weight of a global pandemic whose psychological effects are still being rigorously investigated. This reflective space also makes it possible to understand psychological architecture from daily life and its continuous challenges at the level of learned structures and the demands that make up the day-to-day life.

Keywords: Cognitive Behavioral Therapy, purpose: A route to understand the psychological architecture in time of COVID-19.

A manera de Introducción

Con el advenimiento del COVID-19 las sociedades que conforman el planeta tierra han entendido que no se puede pronosticar a ciencia cierta el porvenir, antes bien, cada día parece ajustarse a nuevas expectativas en todos los campos del saber. La humanidad se detuvo de manera dramática e inesperada, la pandemia llegó para quedarse y darle un vuelco situacional a todos los sistemas educativos, económicos y culturales. Se asiste con sorpresa

y desencanto a la presencia del efecto psicológico denominado Forres Gump (personaje de la película de 1994 que lleva el mismo nombre y que fue dirigida por Robert Zemeckis y protagonizada por Tom Hanks).

Esta referencia, hace alusión al momento en que el personaje Forres Gump sumido en un sinsentido existencial, comienza a correr sin rumbo definido, para luego detenerse abruptamente y volver al sitio de donde partió. Este detenimiento momentáneo y trascendental revela la presencia de un síndrome que al día de hoy adquiere vigencia. La sociedad se detuvo frente a un virus cuyos entretelones dejan ver atisbos de poder, dominio, confusión, recelo e incertidumbre.

La otra cara de la moneda, habla de un entorno social global convulsionado por la inestabilidad y la emergencia de nuevas exigencias sobre todo en los ámbitos educativos y laborales. El mundo cambió y una buena parte de la reflexión que comienza a gestarse en todas las esferas del pensamiento, considera que no volverá ser el mismo. Entonces, vale la pena preguntarse si las personas al enfrentar nuevos conflictos están en la capacidad de afrontarlos de manera asertiva y qué tan importante es activar mecanismos conductuales a fin de favorecer los esquemas de comprensión y resolución de eventos situacionales inesperados.

Esta realidad, viene acompañada por un conjunto de nuevas exigencias que suelen trastocar el escenario psicológico de muchas personas a tal punto que aunque nunca lleguen a contagiarse del COVID-19, sus representaciones

mentales colapsan por la influencia de factores asociados al temor, la incertidumbre, la presencia de vecinos y familiares enfermos o la simple programación mental desde una visión de catástrofe.

En este contexto, es pertinente presentar una de las opciones de enfrentamiento de la crisis personal conocida como Terapia Cognitivo Conductual (TCC). Esta manera de enfocar la crisis emocional y su posible tratamiento desde la psicología, se apropia del famoso eslogan “como tú piensas, tú sientes y actúas”.

Hoy en día, la psicología se esmera arduamente por definir estándares de normalidad psicológica sin que haya acuerdos específicos y suficientemente sostenidos. La brecha entre lo normal y lo anómalo no pasa de ser un velo muy frágil. La salud emocional, ha tomado un sitio de honor y comienza a surgir una reescritura social sobre los cuidados psicológicos que dan respuesta a un evento pandémico generalizado que ha tomado el lugar de la acción, la participación y la empatía (Chacón, Fernández y García; 2020).

Las diferentes sociedades comienzan a mostrar una faceta cultural signada por un sentido catatónico, una elevada presencia de la entropía y una atrofia de los valores que garantizan la comunicación asertiva entre las personas. Se comienza a entender el distanciamiento social, como una forma natural de protección y recelo en un nuevo normal donde se vislumbra una visión de limbo es decir de inestabilidad y franco deterioro de la credibilidad en todas las esferas de la vida cotidiana.

Las noticias sobrevienen una tras otras, cargadas de cifras y proyecciones poco alentadoras lo cual tiende a generar una mayor fragilidad en lo concerniente a procesos garantes de la estabilidad emocional. En este gran panorama local y global, sumergido en la hipercomunicación, las personas comienzan a tener una clara consciencia de que son agentes constructores de decisiones personales y su arquitectura mental define los estándares de la propia salud emocional. Esta percepción, pone al límite las estructuras psicológicas que aseguran una sana y asertiva resolución de conflictos desde el propósito existencial individual.

Con este contexto como fondo de escenario, se comienza a hablar de neurorehabilitación tras la pandemia (Juárez-Belaúnde, Colomer, Ríos-Lago y Campos; 2020), salud mental en tiempos de la COVID (González-Rodríguez y Labad J; 2020), logoterapéutica para la intervención en crisis psicológica frente a la pandemia (González, Torres, Velázquez y Higuera; 2020). Estas nuevas miradas reescriben lo que hasta el momento se conoce como una intervención psicológica bajo la mirada de un concepto emergente denominado “nuevo normal”.

Dicha acción, entendida como dinámica de enfrentamiento y como mecanismo de reacción humana, va dando lugar a diversas miradas y formas de acceder a la comprensión de conflictos humanos, así como también a los retos frente a una pandemia implacable la cual ha tomado un lugar protagónico de gran envergadura.

El Método

Tipo de estudio

El presente artículo se elabora desde una tipología documental partiendo de la selección y recopilación de información actualizada por medio de la lectura y el análisis de información teórica y empírica aportada por estudios formales. Así mismo, la noción documento se centró en estudios y artículos académicos que datan del año 2020 y que forman parte de una lectura focalizada y en profundidad bajo la premisa del COVID-19 como un transformador del concepto de crisis psicológica y motivaciones sociales.

El proceso de selección documental estuvo enfocado en dos momentos. El primero de estos permitió seleccionar cuarenta y cinco (45) documentos en los cuales se analizaba, desde varias perspectivas, la temática de la terapia cognitivo conductual. El segundo momento estuvo caracterizado por una selección ajustada al criterio de pertinencia. Luego de un análisis detallado se obtuvo como sustrato de análisis 20 artículos con información relevante presente para el desarrollo del objeto de estudio centrado en la Terapia Cognitivo Conductual desde el Propósito. Una ruta para fortalecer la arquitectura psicológica en tiempo de COVID-19.

Aunado a esta selección, se adiciona un conjunto de importantes opiniones surgidas en diversos medios virtuales menos formales, pero que en esencia forman parte de un análisis social que se abre de manera voraz y expansiva. Se trata de opiniones cercanas al momento actual.

La lectura y análisis de contenido de todos estos materiales permitieron detectar cuatro categorías de análisis recurrentes: Terapia Cognitiva Conductual, arquitectura psicológica, propósito de vida y crisis en tiempos de COVID-19. Con estos núcleos de sentido ya establecidos la reflexión propuesta muestra una triangulación de posturas analíticas que amplían el radio de comprensión de un fenómeno que se impone como un eje transversal ineludible.

Haciendo Historia: la terapia cognitiva conductual (TCC)

Un aspecto importante a destacar, es que la TCC forma parte de una tradición filosófica, psicológica y sociológica compleja centrada en una asistencia analítica y clínica cuyo foco de impacto es la posible resolución de conflictos vinculados, generalmente, a las emociones. Se le asocia con el estudio del sistema límbico y sus funciones a nivel del manejo de las emociones y los conflictos.

Su primera aparición como tendencia en el manejo de conductas disruptivas, se ubica en la década de los años cincuenta del siglo pasado a partir de reflexología rusa y las leyes del condicionamiento clásico del fisiólogo Iván Pavlov, el conexionismo de Thorndike, la teoría conductista de Watson, el neoconductismo, planteamientos de Skinner y el Condicionamiento Operante (Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012).

Dos grandes afluentes teóricas sustentan el panorama de esta disciplina: la perspectiva cognoscitiva y la conductual con lo cual se crea un vínculo directo

con las grandes teorías del aprendizaje. A esta oleada de teóricos y estudiosos se le conoce como “primera generación de terapeutas”. (Díaz, Soto y Ortega; 2016)

Este último aspecto es de vital importancia en lo que respecta al fundamento esencial de la TCC, ya que una parte importante de las respuestas y manifestaciones de las emociones son consecuencia de estructuras aprendidas que se van osificando con el paso del tiempo, hasta crear dos grandes fisuras y el arraigo a posturas que imposibilitan la resolución asertiva de conflictos personales.

La primera fisura está centrada en una visión estrecha o miopía existencial, que impide a la persona generar mecanismos simples en lo que respecta a la toma de decisiones ante estímulos exógenos o endógenos muy próximos; y la segunda se trata de una hipermetropía proyectiva causante de una escasa o nula propensión hacia un futuro feliz y placentero lo cual pone en riesgo la salud mental y la capacidad de respuesta ante eventos propios de la acción social y familiar.

Un paso importante en lo referido a la presentación de postulados asociados a la TCC se hace presente con los trabajos de Bandura (1986) referidos a un esquema de aprendizaje caracterizado por: la simbolización, el pensamiento anticipatorio, la estructura vicaria y la autorregulación. Habría que incluir la presencia de la imitación y el aprendizaje observacional como las caras de un proceso en continua retroalimentación personal (Bandura; 1969). En este

punto, se está en presencia de una segunda generación y se produce según Díaz, Soto y Ortega; (2016) partiendo del distanciamiento de los clínicos de la investigación básica sobre aprendizaje (más clínico y menos investigadores). En esta fase los estudios se concentraron en la teoría del aprendizaje social y el enfoque cognitivo (p.11).

Al ir avanzando en este recorrido, sobreviene una tercera generación concentrada en la tarea de unir estratégicamente la investigación básica y la aplicada. Las llamadas propuestas contemporáneas de la terapia cognitivo conductual se fundan en los planteamientos de A. Beck y A. Ellis, que incluyen estudios sobre el abordaje del estrés y la programación neurolingüística como formas de afrontamiento personal.

Los lineamientos planteados por Aaron Beck, psiquiatra estadounidense y profesor universitario, a partir de los años setenta dan lugar a la construcción formal de la Psicoterapia Cognitiva donde se analizan los pensamientos automáticos y las distorsiones cognitivas, producto de un anclaje de percepciones osificadas y pensamientos negativos que surgen constantemente como parte de procesos mentales sensibles.

Las continuas propuestas de Beck han ido ampliando los aspectos que definen la TCC. En el 2014 según González Barreto y Salamanca (2017) Beck:

Actualizó su modelo y, consecuentemente, su nombre, denominándolo Modelo Cognitivo Genérico-Integrativo, partiendo de la premisa fundamental que la articulación de procesos cognitivos y conductuales explican la base común de los trastornos y su diferenciación; esta actualización incluyó acotaciones conceptuales

como: la función adaptativa (la cual explica el surgimiento de la psicopatología en función de los esfuerzos del organismo por mantener un grado determinado de funcionalidad), el procesamiento dual (que refiere a dos modalidades de procesamiento de información, las cuales actúan recíprocamente, a saber el sistema automático y el reflexivo), los esquemas (definidos como estructuras que se desarrollan gracias a factores genéticos), disposiciones memorísticas y atencionales sesgados y factores estresantes repetitivos (p.199).

Tal idea, se conecta perfectamente con una extrapolación de los principios teóricos vinculados con el aprendizaje y llevados a un campo clínico psicológico minado por conductas, percepciones y elaboración simbólica de significados que dan lugar a manifestaciones emocionales. Coincide esta apreciación con un conjunto de posturas nacidas en pleno siglo XXI que incluyen las terapias de auto reflexión, meditación y ejercicios de recreación positiva (Teasdale, Segal y Williams; 2002).

Vale señalar que para Díaz, Ruiz y Villalobos (2011) el rasgo común y más destacable a todos los modelos cognitivos es la consideración del conocimiento como el elemento determinante de la conducta. Los diferentes modelos y sus explicaciones coinciden en la existencia de factores multidimensionales a la hora de abordar la psicopatología y explican tanto el origen, como las manifestaciones de los diversos trastornos, que suelen ir de la mano con fundamentos asociados a prácticas comportamentales.

La TCC: Afrontamiento en Situaciones Problemáticas

Con el advenimiento de nuevas tendencias en el estudio del afrontamiento de situaciones problemáticas de índole personal, que dan vida a las diferentes manifestaciones de desadaptación asociadas a psicopatologías, surge un tapete reflexivo signado por un sincretismo sostenido y la ausencia de un fundamento sólido que unifique criterios, posturas y protocolos de intervención.

La necesidad de afrontar de manera relativamente asertiva, situaciones divergentes o que tienden a trastocar el rumbo de lo que es considerado como normal, rutinario o simplemente pasivo va a encontrarse en el ámbito de las estrategias cognitivas de resolución de conflictos. No es de extrañar que estas ideas acompañen a los diferentes procesos cotidianos que dan sentido a la vida, ya que todos los días se deben resolver algunas situaciones problemáticas que van desde pequeñas necesidades hasta complejas trascendentales decisiones.

Aun existiendo un panorama muy heterogéneo de situaciones problemáticas, imposibles de enumerar, cada evento habla de experiencias internas que se suscitan en las personas de acuerdo a variados mecanismos de percepción de aquello que se considera “un problema” y que debe verse como una construcción interna a veces confusa y paradójica.

En este contexto, se hace necesario aclarar que un problema o también llamada situación disruptiva, marca un proceso de confrontación entre lo que establecemos como real y lo que deseamos. La ruta de fractura y hostilidad personal, marca la diferencia entre un bienestar vital y una insatisfacción

concomitante con lo cual se originan un conjunto de riesgos que dan lugar a crisis que pueden pasar de leves a extremas en muy poco tiempo (Guzmán; 2020). Aunque existe un claro entendimiento de la situación problema, es muy posible que algunas personas más vulnerables y sensibles, inicien una travesía turbulenta que les lleva por caminos azarosos y muy difusos en donde se pierde de vista una solución cercana y asertiva que minimice o desarticule los síntomas y el deterioro cognitivo.

Todo lo señalado, va a conectarse directamente con procesos de conductas aprendidas y la adquisición consciente o no, de ciertos vicios que van a obstaculizar la resolución de problemas y la toma asertiva de nuevas rutas de enfrentamiento. A este panorama debe anexarse los grandes indicadores de la personalidad como lo son las creencias y la manera en que se manejan las emociones, así como también la presencia de un reloj cerebral alimentado cronológicamente por la melatonina y la serotonina (Frazee, 2005).

Ante lo señalado, se muestra la reflexión de Urzúa, Vera-Villaruel, Caqueo-Urizar y Polanco (2020), por medio de la cual se amplía la idea referida:

La evidencia muestra que los mecanismos por los cuales adquirimos, mantenemos y eliminamos nuestros comportamientos son principalmente por medio del aprendizaje, por ende, los comportamientos involucrados en los procesos de salud y enfermedad responden a los mismos mecanismos. De esta forma, el pasar de una condición de ausencia de enfermedad a estar enfermo e incluso el éxito o no del tratamiento estará determinado por nuestras creencias (cogniciones), emociones (como

predisposiciones a la acción) y finalmente nuestro comportamiento pro o riesgoso para la salud (p.104).

Ante estos señalamientos la TCC se apropia de un conglomerado de teorías pedagógicas que dan cuenta de la forma en que las personas elaboran complejos esquemas de conocimiento y formas de interpretación de la realidad circundante. Es claro que cuando una persona no logra resolver ciertas desavenencias, corre el riesgo de debilitar su carácter e, incluso, de mostrarse muy frágil frente a situaciones que ameritan de mecanismos de resiliencia, valor y dominio propio.

Si una persona, no logra gestionar con asertividad sus conflictos reales o imaginarios,

Crisis en Tiempos de COVID-19

El llamado COVID-19 causado por el virus SARS-CoV-2, hace acto de presencia en el panorama mundial en el año 2019 en China hasta expandirse por todo el mundo de una forma imperceptible y muy rápida. Los diferentes reportes y estudios hechos hasta el momento señalan que se trata de una enfermedad tipificada como respiratoria, cuya característica más evidente es la de ser muy contagiosa. Se ha llegado a concluir que este virus se transmite de una persona a otra por medio de fluidos que se dispersan cuando la persona infectada tose, estornuda o habla (Hernández; 2020).

Esta idea, y otras tantas que han surgido como producto de los innumerables estudios médicos, psicológicos y sociológicos destacan un aspecto esencial

para la reflexión que se viene planteando y este se refiere a la presencia de una pandemia que ha impactado y seguirá impactando en la vida de las personas básicamente por cuatro líneas de acción: la sensación de encierro producto de la cuarentena, la percepción cercana de la muerte propia y ajena, la incertidumbre del nuevo normal y la expansión soterrada del temor (Lorenzo, Díaz y Zaldívar; 2020)

A este tenor, han surgido un conjunto de investigaciones formales que dan cuenta detallada del impacto psicológico de este potente virus (Lozano; 2020). Valga la pena señalar la consideraciones de la OMS (2020) relacionada con salud mental asociadas al COVID-19 cuando aclara que las personas que laboran en el campo de la salud deben protegerse y estar muy atentas al estrés crónico para que dicho personal pueda cumplir con sus responsabilidades. Así mismo, es vital garantizar información clara y actualizada a todo el personal. Esta iniciativa va de la mano con el fomento de acciones asertivas en el campo de las relaciones humanas que permiten el aumento del compañerismo para brindar apoyo, gestionar el estrés y reforzar procedimientos seguros a nivel sanitario.

A la par, los entes garantes de la salud deben: implementar horarios flexibles, facilitar y garantizar el acceso a los servicios de salud mental y activar mecanismos de apoyo psicosocial. En este contexto, todas estas iniciativas también deben llegar a la población general que mucha veces pasa

desapercibida y en reiteradas ocasiones es la más vulnerable incluyendo a niños, niñas y adolescentes (UNICEF; 2020).

Con la llegada del COVID-19, la crisis pasó de ser un constructo retórico, a constituirse en parte esencial de la vida cotidiana, y de las manifestaciones más sensibles de dolor, duelo y despedida furtiva. Estar en crisis, es vivir el aquí y el ahora con todas las novedades intermitentes de un nuevo normal que apunta a convertir en próxima y muy cercana la realidad, bajo el estigma del COVID-19 (Johnson, Saletti y Tumas; 2020)

En este contexto de crisis desde la “propia piel”, van a surgir una serie de situaciones que darán origen a nuevas y viejas sintomatologías asociadas a este flagelo decretado, a partir del 11 de marzo-2020, como pandemia lo cual se traduce en enfermedad de alto impacto. (Organización Mundial de la Salud, 2020).

Estas sintomatologías se traducen en dos grandes bloques temáticos: incertidumbre que expresa un sentimiento generalizado de preocupación y miedo concomitante (Johnson, Saletti y Tumas; 2020). Estos dos estados, además de minimizar el bienestar general de una gran parte de la población de todo el planeta tierra, llegan a marcar el rumbo de las posibles soluciones e iniciativas que a la postre se irán imponiendo para dar lugar a una vida en sociedad relativamente estable (Brooks, Webster, Smith, Woodland, Wessely, Greenberg, & Rubin; 2020).

Arquitectura Psicológica

Los problemas psicológicos, actitudinales y cognitivos a resolver en pleno nuevo normal, son tantos y tan variados, que sería imposible establecer límites o categorías que den luces sobre una totalidad más o menos coherente. Sin embargo, las sociedades comienzan a dar respuesta mediante mecanismos informativos, educativos y sanitarios que van abriéndose para mostrar un panorama donde se comienza a hablarse de oportunidades en medio de la tormenta (De la Rosa; 2020).

Además, resulta altamente previsible que el colapso emocional producto del “efecto pandémico” afecte a diversos grupos sociales unos más vulnerables que otros por su condición de vida y de salud. Las personas que viven en hogares conflictivos y con una marcada inclinación hacia las fracturas emocionales, afrontarán lo peor y más disruptivo de la cuarentena y del espacio vital de comunicación. Asistimos con bastante sorpresa y resistencia a un nuevo cuadro social.

Construir esta nueva representación, lleva implícito el hecho de afrontar asertivamente y mediante mecanismos accesibles los diversos flagelos del miedo, la incertidumbre, el dolor, la frustración, los retos tecnológicos, el autocuidado y por ende los primeros auxilios psicológicos. Estos últimos, deberían ser parte del entorno familiar que equivaldría a tener una pequeña cruz roja de terapia cognitiva conductual, para enfrentar eventos emocionales que suelen estar cargados de estrés, depresión e insatisfacción.

Como parte de la problemática psicológica a resolver partiendo de las secuelas emocionales provenientes de la pandemia, se debe tomar en cuenta la reducción procesual de la incertidumbre, puesto que nadie puede controlar las múltiples variables que el entorno mundial muestra día a día. Antes bien la elaboración, espiritual, mental y física desde un propósito de vida bien definido, puede dar más luces sobre los mecanismos de prevención de mecanismos que suelen deteriorar la vida emocional e una gran parte de la población.

Partiendo de este último enunciado, una arquitectura emocional fundamentada en un propósito claro de vida que incluya objetivos, estrategias y un plan asertivo y flexible, puede dar lucen muy claras sobre cómo vivir mejor aun estando en tiempos de cambio, crisis y enfermedad.

Propósito de Vida

Hablar de propósito de vida nos ubica en las teorías del bienestar personal y social, pero también se conecta con estructuras compresivas que van más allá de la realidad y que hablan de gratitud constante, comunicación asertiva y planes de emprendimiento desde el entorno familiar y local. Pequeñas actividades ajustadas a intereses personales en apariencia sencillos, pueden dar lugar a un tipo de inmunización psicológica que habla de paz, alegría, comprensión, empatía y liderazgo personal.

Sucesivamente la sensación de saber hacia “dónde voy” permite que las circunstancias pasen a un segundo plano con lo cual se activa la propia capacidad de crear el sentido de la vida y todo lo que implica adentrarse en

aspectos de la personalidad y el carácter asociados a todo aquello que se quiere conseguir y que requiere de esfuerzos, sacrificios y un alto sentido de la creatividad.

Igualmente, el norte de una vida con propósito está matizado por valores que le otorgan a la vida una visión particular. Suele estar también conectado con una serie de preguntas que las personas responden de acuerdo a un conjunto de competencias para encontrar el propósito de su existencia. Las interrogantes, así como sus posibles respuestas forman parte esencial de los imaginarios de las personas.

En este tiempo de pandemia y bajo la premisa de nuevos paradigmas asociados al uso casi obligatorio de los medios de comunicación por la vía de la tecnología virtual, ha generado un proceso de transformación que aún no ha sido analizado en su máximo contenido. Al parecer, las personas se esfuerzan por seguir el rumbo de lo cotidiano dejando entrever posibles adecuaciones situacionales frente a un mundo que cambió el sentido de muchas acciones frecuentes e institucionalizadas.

Ante este nuevo laboratorio de renovación social, una condición biopolítica subjetiva y controladora se va imponiendo de manera vertiginosa y para mantener un radio de coherencia entre los desafíos del poder y las maquinaciones del sistema mundo, se hace imperioso poseer un claro propósito de vida.

Evidentemente es muy difícil no tomar en cuenta que en países como Venezuela con una economía fracturada y con el estigma de una hiperinflación cabalgante, la idea de propósito personal, se expanda hacia territorios inesperados y muchas veces retadores, debido a que se toman decisiones trascendentales a partir de una evaluación macro donde fuerzas asociadas a la percepción de la incertidumbre, la confusión y la sensación de urgencia van a dar lugar a un reajuste del propósito, lo cual puede dar como resultado nuevas formas de afrontamiento en el mejor de los casos.

El gran aporte de la Terapia Cognitiva Conductual

Los diferentes textos revisados en medio de sus particularidades, apuntan a establecer que cuando una persona llega a una edad en la que tiene sus fundamentos emocionales ya están establecidos y en continua retroalimentación con el entorno social, cultural y familiar ya no está ubicada en un proceso de formación sino de reforma y adecuación de sus esquemas de afrontamiento psicológico. Esta situación constituye un reto en lo concerniente a la administración de intervenciones preventivas para el fortalecimiento de la salud emocional que generen conductas más asertivas en el plano de la resolución de conflictos que ameritan de una resiliencia aplicable en el plano de las prácticas cotidianas. En este sentido una buena aplicación de la TCC puede influir positivamente ya que:

- El trabajo se realiza desde las particularidades cognitivas de cada persona.
- Se busca que la misma persona analice, organice y reformule sus esquema de comprensión de un determinador conflicto o situación problema.
- Se fomenta el apoyo sostenido mediante sesiones y encuentros bajo la premisa del autoaprendizaje y la metacognición.
- Se busca educar bajo técnicas de afrontamiento sencillas y prácticas a la vez.

Con estos referentes la Terapia Cognitivo Conductual se ofrece como una alternativa para el afrontamiento de diversas situaciones que suelen causar problemas asociados tanto al estrés, la depresión y la distorsión emocional. Queda claro que todo lo señalado apunta a una lectura en un momento crucial en que la humanidad reporta un conjunto de fragilidades compartidas que ameritan de respuestas cercanas a lo que conciben las personas como parte de sus esquemas cognitivos profundos.

A manera de Conclusión

El tema de la Terapia Cognitivo Conductual desde el Propósito, si como la arquitectura psicológica en tiempo de COVID-19, van a seguir entretrejiéndose en atención a un dinámica local y global arraigada a la idea de cambio. En atención a esta idea, la visión general que se ha expuesto acerca de los aspectos esenciales de la TCC desde la esfera de un proyecto mayor que cada

persona elabora en atención a sus intereses, recursos y subjetividades, muestra la complejidad de un entramado que parece no tener criterios únicos y unificados.

Antes bien, cada señalamiento pudiera dar lugar a una hermenéutica interminable asociada a necesidades humanas que cubren aspectos espirituales, emocionales y físicos capaces de dar respuestas variadas sobre todo en situaciones críticas y de emergencia. El COVID-19 sin lugar a dudar se inserta en el ámbito de la crisis y redirecciona la vida y la normalidad de todo el planeta tierra, a tal punto que cualquier iniciativa actual está marcando el rumbo de un sinfín de decisiones trascendentales a nivel global. (Alvites-Huamaní, 2020).

En un contexto social que ya parecía bastante complejo, confuso y donde se impone la hegemonía del poder por la vía de la manipulación mediática y la discrepancia permanente, el tema de la pandemia tiende a agravar la calidad vida de miles y miles de personas. Algunos estudios comienzan a ofrecer estadísticas impactantes sobre el deterioro psicológico de personas y comunidades enteras debido a la presencia de este flagelo.

Frente a esta realidad, la TCC parece ofrecer una vía alternativa puesto que uno de sus postulados más asertivo destaca que la mejor forma de solucionar problemas asociados a la vida interna, es incorporando mecanismos cognitivos bajo la premisa de cogestión psicológica. Es decir se busca que la misma persona, sostenida en su propósito personal, alcance un alto nivel de

resolución de conflictos y genere estrategias de protección emocional así como mecanismos de afrontamiento asertivo.

Aun cuando desde este punto de vista planteado, no existen dudas razonables acerca de las ventajas de la aplicación de la TCC bajo la idea de una mentalidad con propósito, es necesario reconocer que se trata de una propuesta ambiciosa que lleva implícita algunas dificultades y que debe ser el producto de una reflexión sostenida en datos y evidencias empíricas.

Referencias

Alvites-Huamaní, C. (2020). Covid-19: Pandemia que impacta en los estados de Ánimo. *CienciaAmérica*, 9 (2). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.327>.

Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Bandura, A. (1986). *Fundaciones sociales de pensamiento y acción: Una teoría cognitiva social*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Sala.

Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395 (10), 912-920. Recuperado de: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8).

Chacón, F., Fernández, J y García, M. (2020). La Psicología ante la Pandemia de la COVID-19 en España. *La Respuesta de la Organización Colegial. Clínica y Salud* [online]. 31. (2) pp.119-123. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-5274202.

De la Rosa, N. (2020). *Eficacia de intervenciones preventivas autoaplicadas vía internet para la salud emocional en los adolescentes. Una revisión (Tesis de licenciatura inédita)*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Díaz, M., Ruiz, M y Villalobos, A. (2012). Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales. Bilbao. Desclée De Brouwer, S.A.

Díaz, N., Soto, H y Ortega, G. (2016). Wímb lu, Rev. Electrónica de estudiantes Esc. de psicología, Universidad de Costa Rica. 11 (1): 19-38.

González Tuta, D. F., Barreto Porez, A. P., & Salamanca Camargo, Y. (2017). Terapia cognitiva: Antecedentes, teoría y metodología [investigación documental]. Revista Iberoamericana de Psicología. 10 (2), 201-207.

González, Torres, Velázquez e Higuita (2020). Guía logoterapéutica para la intervención en crisis psicológica frente a la pandemia "COVID 19.". Logoterapia: Medellín. Recuperado de: <https://logoterapiamedellin.jimdofree.com/2020/03/26/protocolo-logoterape%>.

González-Rodríguez, A y Labad J. (2020). Salud mental en tiempos de la COVID: reflexiones tras el estado de alarma. Med Clin (Barc). 2020. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2020.07.009>.

Guzman, Cl. (2020). Intervención y psicoterapia en crisis en tiempos del coronavirus. (Para psicólogos/os clínicos y psicoterapeutas). Centro de Estudios de Psicología Clínica. Santiago. Recuperado de: http://midap.org/wp-content/uploads/2020/04/INTERVENCION-Y-PSICOTERAPIA-EN-CRISIS_Claudio-Martinez_abrio2020.pdf.

Juárez-Belaúnde, C., Colomer, S., Laxe, M., Ríos-Lago, J., Ferri Campos. (2020). The future of neurorehabilitation after the SARS-CoV-2 pandemic Neurología (English Edition), Volume 35, 410-411.

Hernández, J. (2020). Impacto de la COVID-19 sobre la salud mental de las personas. Medicentro Electrónica. 24 (3). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30432020000300.

Johnson, M., Saletti-Cuesta, L y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. Ciênc. Saúde coletiva. 25, (1) pp. 2447-2456. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-812320200067.

Lorenzo, R, Díaz, A y Zaldívar, P. (2020). La psicología como ciencia en el afrontamiento a la COVID-19: apuntes generales. Anales de la Academia de Ciencias de Cuba, 10 (2). Recuperado de: <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4815>.

Lozano-Vargas, A. (2020). Impacto de la epidemia del Coronavirus (COVID-19) en la salud mental del personal de salud y en la población general de China.

Revista Neuropsiquiatr 83 (1). pp. 51-56. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-85972020.

Organización Mundial de la Salud. Consideraciones de salud mental durante el brote de COVID 19. Ginebra: Organización Mundial de la Salud; 06 de marzo 2020. Recuperado de: <https://yotambien.mx/consideraciones-de-la-oms-de-salud-mentaldurante>.

Ruiz, M, Díaz, M García y Villalobos, A (2012). Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales. Bilbao. Desclée De Brouwer, S.A.

Segal, Z.V., Williams, J.M.G. y Teasdale, J.D. (2002). Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse. NY: Guilford Press.

UNICEF (2020) Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Primera edición, abril de 2020. KNACK ARGENTINA.

Urzúa, A., Vera-Villaruel, P., Caqueo-Urizar, A., & Polanco-Carrasco, R. (2020). La Psicología en la prevención y manejo del COVID-19. Aportes desde la evidencia inicial. *Terapia Psicológica*, 38(1), 103-118. Recuperado a partir de <https://teps.cl/index.php/teps/article/view/273>.

CALIDAD DE VIDA DEL ESCOLAR CON EPILEPSIA.

(Una mirada a la comprensión del sujeto desde la teoría de las representaciones sociales)

SCHOOL QUALITY OF LIFE WITH EPILEPSY.

(A look at the understanding of the subject from the theory of social representations)

María Angelina Lacruz Rengel¹.

Resumen

En el presente artículo se describe la representación social que de la calidad de vida hacen escolares que padecen Epilepsia. En tal sentido se realiza esta investigación de carácter exploratorio, con enfoque cualitativo, perspectiva fenomenológica. Se incorporaron al estudio 12 escolares entre 8 y 15 años de edad, con Epilepsia de más de un año de evolución. Se recolectó información a través de técnicas de evocación de palabras, entrevista semi-estructurada y grupos focales, analizadas desde el punto de vista lingüístico, en busca de conocimiento, actitudes y creencias relacionadas con la Epilepsia. Se obtiene una autorepresentación de vida que refleja el reconocimiento de su enfermedad, origen orgánico y multicausal, vivencia ligada a sentimientos de infelicidad, insatisfacción e inseguridad ante el control y descontrol de las crisis, y las limitaciones en el actuar impuestas por sus adultos significativos. Se autorepresentan presa de señalamiento, penalizados en sus capacidades, actores de un suceso implicate con impacto y desagrado social, con mala calidad de vida. El acceso al "conocimiento del sentido común" favorecería la implementación de estrategias sanitarias que garanticen un mejor vivir a esta población vulnerable.

Palabras clave: Epilepsia, Calidad de Vida, Representaciones Sociales.

¹ Neuropediatra. Profesora titular del Departamento de Puericultura y Pediatría. Facultad de Medicina. Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela. **Dirección de contacto:** lacruz_rengel@hotmail.com

Abstract

This article describes the social representation of the quality of life made by schoolchildren suffering from Epilepsy. In this sense, this exploratory research is carried out, with a qualitative approach, phenomenological perspective. Twelve schoolchildren between 8 and 15 years old, with epilepsy of more than one year of evolution, were incorporated into the study. Information was collected through word evocation techniques, semi-structured interview and focus groups, analyzed from a linguistic point of view, in search of knowledge, attitudes and beliefs related to Epilepsy. A self-representation of life is obtained that reflects the recognition of their illness, organic and multi-causal origin, experience linked to feelings of unhappiness, dissatisfaction and insecurity in the face of the control and lack of control of the crises, and the limitations in acting imposed by their significant adults. They represent themselves prey of pointing out, penalized in their capacities, actors of an implicating event with impact and social displeasure, with poor quality of life. Access to "common sense knowledge" would favor the implementation of health strategies that guarantee a better life for this vulnerable population.

Key words: Epilepsy, Quality of Life, Social Representations.

*"El objetivo no es hacer avanzar
el conocimiento sino saber".
Serge Moscovici.*

Introducción

La sociedad desde la época moderna, creó una representación de hombre sano. Todo aquel que no cumplía con ese perfil fue excluido de dicho grupo como respuesta a su diferencia. En el caso de la epilepsia, esta diferencia, aparentemente oculta, se recalca y mantiene en el inconsciente colectivo desde la antigüedad hasta nuestros días, y se constituye como un sistema anticipado

y preconcebido que regula la interrelación individual y social de los que padecen la enfermedad,

Históricamente la Epilepsia ha sido considerada como el paradigma de mala calidad de vida, mostrándose en un recorrido desde el pensamiento mágico-mítico donde el sujeto con epilepsia era un profeta apreciado o adivino respetable, hasta el pensamiento lógico-racional, donde el control y el orden se imponen a la enfermedad, siempre signados y rechazados por el imaginario colectivo que teme a la diferencia y tiende a estigmatizarla (Concha,2004).

Desde el pensamiento lógico-racional, hoy sabemos que la epilepsia es una condición crónica del sistema nervioso central, de alta incidencia y que inicia en la edad pediátrica en el 75% de los casos, exponiendo al niño en pleno desarrollo y estructuración de su personalidad a esta nube de significados propios y colectivos, con los cuales construye su realidad y funciona en consecuencia a esta.

Develar los significados que los pacientes atribuyen a la experiencia de vivir con una enfermedad como la Epilepsia y lograr establecer un juicio valorativo de su calidad de vida, aparta el análisis de la funcionalidad del sujeto, para privilegiar su dimensión ideográfica, reconocida como determinante en la construcción de la autorepresentación del bienestar individual, mas allá de aspectos biológicos o de tratamiento.

Este bienestar individual, sin temor a conflictos epistemológicos, está relacionado con su calidad de vida que se define como la “percepción que tiene un individuo de su situación en la vida, dentro del contexto cultural y de valores en que vive, y en relación con sus objetivos, expectativas, valores e intereses” (WHOQOL Group, 1995). Según Grau, Victoria y Hernández (2005), la calidad de vida es un constructo que expresa el sentir positivo y el pensar constructivo del ser humano acerca de sí mismo, que se define por su naturaleza subjetiva vivencial y que se relaciona estrechamente con aspectos particulares del funcionamiento físico, psíquico y social que se ve influenciado por la condición de enfermedad.

Estos significados emergen del mundo de vida del individuo que sufre la enfermedad, de cómo la interpreta y lo comunica a partir de distintos lenguajes y logos, ofreciendo información cargada de verdad, ignorancia, superstición y estigma, que discurre paralelo al discurso científico, y que sumada a la experiencia personal permite la construcción de su realidad social.

Serge Moscovici (1987) estudió cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social y a partir de sus elaboraciones propuso la Teoría de las Representaciones Sociales, cuyo objeto de estudio es el conocimiento del sentido común o pensamiento natural. Las Representaciones sociales, en palabras de su autor son ...” sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material para dominarlo. Se trata de un “corpus” organizado

de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación". (Moscovici, 1979:17-18).

Estos constructos cognitivos (conceptos, enunciados y explicaciones) originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales, proveen al individuo del entendimiento del sentido común.

Para Farr (1983: p.655), las representaciones sociales cumplen una doble función: establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo, y posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades, los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal “

Moscovici (1961) establece tres elementos básicos, ejes articulantes o dimensiones de las representaciones sociales: la información, la actitud y campo representacional, las cuales permiten el análisis de los “ universos de opinión”. Por su parte, Pargas (2017) propone que las partes fundamentales de una Representación social son: la dimensión cognitiva, afectiva, connativa y axiológica o de los valores, enriqueciendo el planteamiento.

Dado que se desea conocer la autorepresentación de calidad de vida de escolares bajo la vivencia de la Epilepsia, pondremos atención en la dimensión de la actitud, definida como la disposición que ofrece una persona hacia el objeto de la representación, sea positiva o negativa, y que expresa por tanto, la relación evaluativa en función a ese objeto.

Lo expuesto nos hace entender la amplitud de la noción de las Representaciones Sociales, así como su complejidad y carácter integrador. A través de las Representaciones sociales se resolvería la relación dialéctica entre lo psicológico y lo social, pues lo social elabora la representación pero esta representación transforma a su vez lo social.

Dado que no existen publicaciones que exploren la calidad de vida en escolares con Epilepsia bajo un enfoque cualitativo, por demás pertinente, nos proponemos, retomar al escolar desde lo humano, capaz de presentarnos a través de su lenguaje, la autorepresentación o hecho real de su situación de vida bajo el signo de la epilepsia, entendiendo que la comprensión de la subjetividad del paciente y construcción de consensos, podrían fortalecer el rol del médico quien debiera lidiar con la vida, la muerte y la felicidad de sus pacientes.

BUSCANDO RESPUESTAS

Para dar respuesta al planteamiento anterior, se realizó un estudio de carácter exploratorio, con enfoque cualitativo y perspectiva fenomenológica, en el cual se describió la autorepresentación de vida de escolares con Epilepsia y el juicio valorativo que los mismos hacen de esta, haciendo uso de la vertiente procesual de las representaciones sociales.

Se incorporaron al estudio 12 escolares entre 8 y 15 años de edad, portadores de Epilepsia cuya experiencia de enfermedad era mayor a un año de evolución, procedentes del eje metropolitanos de Mérida, cursantes de escolaridad regular, los cuales eran atendidos en la Consulta de neuropediatría del Instituto Autónomo Hospital Universitario de Los Andes en Mérida, Venezuela. Previa explicación de la finalidad del estudio y con el consentimiento de los participantes y sus representantes, cumpliendo recomendaciones del Consejo de la Organización Internacional de Ciencias Médicas CIOMS-OMS (2002) y del Código de conducta social, ciencia e investigación de la UNESCO, se procedió a recolectar la información. Se utilizaron tres técnicas de recolección de información: Evocación de palabras o asociación libre de palabras, Entrevista semi-estructurada y grupos focales, en estricto orden para evitar sesgos en sus contenido y con ayuda de una guía de entrevista para explorar las dimensiones deseada abarcando conocimiento, actitudes y creencias relacionadas con la Epilepsia.

Todo el material obtenido de las entrevistas individuales y grupales, fueron grabados y posteriormente transcritos para su análisis lingüístico de acuerdo con la teoría de Valoración de Halliday,1994 (Kaplan 2007), cuyo dominio semántico de la Actitud, sus subsistemas afectos, juicio y apreciación y subcategorías semánticas respectivas, permitió establecer las posturas intersubjetivas, de carácter ideológico, que forman parte de la autorepresentación de la situación de vida – calidad de vida - de cada sujeto, organizadas en las dimensiones de las representaciones sociales según Pargas (2017).

CONSTRUYENDO LA REPRESENTACION SOCIAL.

En relación a la información obtenida a través de la técnica de Asociación libre de palabras, se organizaron los diccionarios de asociación en dos categorías:

1. Significados relacionados con emociones-sentimientos que genera la palabra “Epilepsia”, y
2. Significados relacionados con las consecuencias mediatas o inmediatas que genera padecer la enfermedad.

En relación al primer apartado se precisa como sentimiento mas constante la inseguridad/susto (en 10 de 12 sujetos) que se complementa con la sensación de descontrol ; seguido del aburrimiento o fastidio (8 de12 sujetos), vergüenza y sensación de rechazo (7de12 sujetos), por padecer esta condición de epilepsia. En relación al segundo apartado, de las consecuencias de padecer Epilepsia, los sujetos participantes expresaron en todos los casos ser sobreprotegidos, sufrir

aislamiento o segregación (8 sujetos de 12); tener inasistencias asociadas a descontrol de crisis y bajo rendimiento escolar por la presencia de las mismas.(3 de 12 sujetos) . Así mismo dos sujetos consideraron ser víctimas de “acoso escolar” por la condición de Epilepsia.

La información obtenida en las entrevistas individuales y grupales, fue organizada en atención a las dimensiones de las Representaciones Sociales. En la **dimensión cognoscitiva**, relativa al manejo de la información sobre el padecimiento se exploró si se reconoce la condición de epilepsia dentro de la vivencia del sujeto, como define su problema de salud y que causalidad conoce o le atribuye. Se obtuvieron expresiones como las siguientes:

S8: *"las personas que tenemos epilepsia convulsionamos sin que nada lo provoque, así no más, en cualquier lugar..."*

S9: *"Mi mal de epilepsia esta en mi cerebro, pero no estoy loco. (risa nerviosa).*

S10: *"Mi mamá dice que tengo Diritmia cerebral... algo así como que el cerebro se desorganiza por raticos y se vuelve a organizar"*

S12: *...que ¿cual es mi problema de salud? "Soy epiléptica".*

La totalidad del grupo, reconoce a la Epilepsia como su problema de salud, que tiene una base orgánica con asiento en el cerebro, un carácter episódico relativo a un desorden puntual en el funcionamiento del mismo, además se hace explicito que la Epilepsia no se relaciona con enfermedad mental ("locura"). Todo esto se expresa desde una posición autoral, del propio entender,

o bien haciendo referencia a lo señalado por algún adulto significativo inmediato.

La **dimensión afectiva** fue explorada a partir de la narrativa de la experiencia de tener crisis y las emociones o sensaciones que esto les genera. Obteniendo predominio de expresiones congruentes con afectos como infelicidad, inseguridad e insatisfacción, como se muestra en estos ejemplos:

S2: *"Al día siguiente fue triste, nadie quería jugar conmigo, todos pensaban que me podía volver a dar."*

S3: *"...la 2da vez fue en mi escuela, mi maestra se pegó un "madre susto" y dicen que mis compañeros se espantaron, todos pensaban que me iba a morir, pero pasó rápido."*

S1: *"Las crisis, ... son terribles, me caigo al piso, volteo los ojos y tiesa tiemblo...también me muerdo la lengua, hecho espuma y quedo cansada, como boba."*

S7: *"Cuando desperté después de la crisis, recuerdo que estaba como cansada. No me dejaban dormir, creían que no me iba a despertar más nunca."*

S11: *"Mi brazo comienza a temblar solo y luego se me tuerce la mitad de mi cuerpo y mi cara, ... y me entra una desesperación, no quiero que repita."*

Así mismo se revisan de acuerdo a la norma social (categorías semánticas de estima y sanción social), expresiones que denotan conductas emocionales frente a la presencia de crisis, siendo predominantes aquellas que controvierten la normalidad, cuestionan las capacidades y la veracidad del actuar de los sujetos afectos. algunos ejemplos son:

S12: *"Yo solo siento un susto que me aprieta el pecho, luego dicen que me desmayo, y me pongo tiesa, me tuerzo, y corcoveo. A veces me*

muerdo la lengua y me golpeo la cabeza... Cuando despierto todos me miran mal, como raro”

S6: *“...casi siempre me pasa en la madrugada, giro los ojos hacia arriba y dicen que tiembla todo mi cuerpo, boto espuma por la boca y me orino, yo no sé como es, porque no me doy cuenta, cuando todo pasa me despierto cansado, me siento débil todo el día”.*

S10: *“Cuando me da, me mareo, sudo frío, se me desvanecen las piernas y me desmayo, quedo como tonto”.*

S5: *“...Los otros niños que me vieron creían que todo era mentira”.*

S8: *“...ese día tenía exposición de proyecto, y me lo cambiaron pa` otro día. Algunos pensaron que era mentira, que no quería exponer.”*

Al evaluar esta dimensión tomando en consideración el subsistema apreciación, se observa igual predominio de reacciones de impacto negativo, así tenemos:

S2: *“Convulsionar es feo. Hace como dos años estaba agachada recogiendo una ropa en mi cuarto y mi mano empezó a moverse , como temblando sola, llame a mi mamá, y después no supe más, porque me desmayé. Mi mamá dice que me temblaba todo el cuerpo y botaba espuma por la boca y hasta me oriné. ...y hasta llamaron a los bomberos, pero cuando llegaron ya me había pasado. Estaba muy cansada, y dormí...¡ dormí mucho.!”*

Para evaluar la **dimensión conativa**, referida a las practicas cotidianas, se conversó con los sujetos sobre dos grandes aspectos: cuales habían sido los cambios que el tener epilepsia había generado en sus vidas y cómo podían ellos controlar su enfermedad. En relación al primer punto, se observan en el subsistema afecto expresiones donde predominan la insatisfacción e inseguridad.

S7: *"Mi mamá y mi hermana se preocupan todo el tiempo por mí... que si me tengo que tomar la pastilla, que si debo acostarme temprano, que si solo puedo usar la computadora media hora... porque me va a dar .Bueno ...mil tonterías más".*

S9: *"No me dejan ir a dormir en casa de mi primo. Mamá dice que no dormimos completo y que eso me puede hacer que me dé el mal".*

S6: *" Tampoco me deja ir solo a paseos o actividades así; no quiere que vaya a jugar en la arena béisbol. Ni me deja ir pa' los carruseles. A ella le da miedo que convulsione".*

S8: *"El otro día me dio y se espantaron. Nadie quiere trabajar conmigo, porque ique me va a dar".*

Solo uno de los doce sujetos participantes expresa felicidad ante su condición:

S5: *"A mí, no me afecta tener Epilepsia...hago de todo, practico natación y también danza, que es lo que me hace mas feliz".*

Al revisar otras expresiones de acuerdo con la norma social, en los subsistemas juicio -sanción social-, encontramos expresiones que penalizan las capacidades y condenan la integridad de los escolares.

S1: *"Bueno ...No me dejan ir al páramo, porque una vez me dio allá... mi mamá me vigila a cada rato y me cuenta las pastillas,... me sacó de natación.... uff!! Me siento inúti".*

S9: *"... a veces no quieren jugar fútbol conmigo porque creen que me va a dar y podemos perder".*

S8: *" ... cuando las crisis me dan muy seguidas, no puedo ir a clases y me atraso".*

S12: *"...Desde que empecé a convulsionar, mi mamá no quiere que vaya sola a ninguna parte, no me deja tomar buseta sola, ni puedo ir a fiestas porque no puedo trasnocharme".*

S7: *"Nunca te he preguntado, pero si yo tengo hijos, ellos van a tener esto mismo?... sería muy cruel e injusto".*

En relación al 2do punto sobre el cómo se puede mejorar el problema de salud, observamos que todos los sujetos relacionan el control de las crisis con la adherencia al tratamiento, lo cual inclina la balanza hacia expresiones que denotan sentimientos de seguridad. Este sentimiento se ve amenazado en un tercio del grupo por las dificultades para conseguir dicha medicación, por pobre oferta en el mercado o altos costos. Así mismo son universales en el grupo las expresiones de insatisfacción referidos a la frecuencia de dosificación y extensión del tratamiento, como se muestra en los ejemplos que siguen:

S12: *"Mientras tengo el tratamiento no me dan las crisis y puedo hacer de todo".*

S1: *" Me ladilla tomarme la pastilla... mi mamá todo el tiempo encima.. la pastilla, la pastilla!!."*

S6: *" Estoy bien tomando mi pastilla, pero no me gusta. Odio tener que tomar pastillas".*

S3: *" Si mamá consigue la pastilla y si tiene pa' comprala, yo me lo tomo, solo así estoy bien".*

S9: *" ...El otro día me dio porque no me había tomado el jarabe, mamá no lo había podido conseguir".*

S5: *"Es fastidioso.... Cuando me vas a quitar el jarabe? "*

Al evaluar otras expresiones relativas al subsistema juicio en su categoría semántica estima social - tenacidad, se aprecian dificultades en la perseverancia o adherencia al tratamiento, así como se pone en evidencia una apreciación negativa relativa a la subcategoría semántica calidad.

S4: *" Para estar bien, tengo que tomarme el medicamentos, pero a veces se me olvida".*

S5: "... cuando me dan crisis seguido , es porque se me olvida la cucharada".

S8: "Me lo tomo solo por la noche, es horrible" , " guacala" (gesto de asco)

S9: "...tengo que tomarme un jarabe... más feeeeo".

En las entrevistas individuales y grupales se exploró además sobre el uso de estrategias alternativas de tratamiento, las cuales fueron negadas y sin aparente interés por el tópico.

Finalmente se explora la **dimensión axiológica**, de carácter valorativo, que implica la noción de elección del ser humano por los valores morales, éticos, estéticos y espirituales. Se solicita a los escolares participantes que expliquen que es lo peor de vivir con Epilepsia, ante lo cual se obtienen expresiones congruentes de acuerdo al subsistema afecto con las categorías infelicidad, inseguridad e insatisfacción, por ejemplo:

S8:"... a veces me siento deprimido después de que me da la crisis, nunca se sabe cuando volverá a ocurrir."

S3: "...que cuando no tengo medicamentos me siento intranquilo, porque me va a dar la crisis, me da seguido y pierdo clases".

S4: "Lo peor de vivir con Epilepsia es todo... Mi mamá siempre esta preocupada por el medicamento... yo me lo tomo, aunque sea feo... sino me dan las crisis".

S1: "El fastidio de mi mamá con la "bendita pastilla".

S7: " Lo cansón de tomar medicamento día y noche."

Otras expresiones fueron congruentes según el subsistema juicio-sanción social con crítica a la normalidad, compromiso de capacidades y condena de la integridad, así, por ejemplo:

S3: " El otro día convulsioné en la parada de Ejido, pero cuando volví todos me miraban como bicho raro".

S6: "...siempre me provocan . El otro día me metieron en un problema con unos pelaos de 3er año, y yo me entré "a piña" con todos. Ellos dicen que soy raro".

S2: " Solo la profe sabe que tengo Epilepsia... menos mal porque sino pensarían que soy extraña".

S12: "Lo peor de la Epilepsia es que la gente te tiene lastima y les dan miedo las crisis. Sería mejor que nadie supiera lo que tengo".

S6:"Lo peor de tener Epilepsia es que no sabes cuando te va a dar. Eso es injusto y cruel".

S1:"Mis compañeros del liceo, creen que estoy loca y me ponen sobrenombres, eso me jarrecha!".

S8: "...que mis compañeros se burlaban de mí. Son unos malucos".

Ante el cuestionamiento final, relacionado a si habrá algo bueno en tener Epilepsia, se precisaron expresiones rotundas de negación en las dos terceras partes de los escolares y una cuarta parte de los mismos respondió expresando sentimientos de felicidad por beneficios secundarios de la enfermedad y sentimientos de seguridad.

S1:"Que cuando me da, me sacan de clases".

S5: "Mi maestra siempre me felicita y me pone de ejemplo frente a los otros niños porque salgo bien a pesar de tener Epilepsia".

S4: "Todos se preocupan más por uno".

S5: "uhmm (pensativa).... que todos me consienten y protegen" . (risa pícara).

Al integrar la información obtenida por las tres técnicas de recolección utilizadas, observar sus coincidencias y complementariedad, se logra una aproximación a la autorepresentación del mundo de vida y su valoración de un

grupo de escolares, explorada en la intersubjetividad que construye otro conocimiento, el del sentido común. Se rescata a través de un lenguaje franco, parco, inocente, pero también profundo, los significados sobre la vivencia de su enfermedad y la ponderación que hacen de la misma.

Observamos entonces, como estos sujetos reconocen su padecimiento, lo nombran con propiedad, simplifican su fisiopatología y asumen su origen multicausal, deslastrándose de ideas mítico-religiosas.

Casi la totalidad de los sujetos del grupo se autorepresentan inseguros, infelices, insatisfechos pues navegan en la incertidumbre que genera el control y descontrol de las crisis; por las múltiples limitaciones en el actuar: acuñadas, irreales, inapropiadas e impertinentes que les imponen los adultos significativos a los cuales se les confía su cuidado; fastidiados y aburridos por la medicación continua que reconocen como un "mal necesario".

Se autorepresentan además, como presas del señalamiento social o estigma, identificados como diferentes, penalizados socialmente como raros, torpes, lentos e incapaces sin serlo; acusados y condenados por los supuestos beneficios secundarios que en el ámbito familiar y social pudiera generarles su padecimiento, finalmente vejados en su integridad por la burla y acoso escolar, por lo cual prefieren ocultar su padecimiento. Estos niños son los actores principales de un suceso profundamente implicate con impacto y desagrado social.

Dentro del grupo de sujetos participantes, es una excepción la autorepresentación del Sujeto cinco (S5), escolar femenina de 9 años de edad, procedente de la ciudad de Mérida, portadora de Epilepsia tipo Ausencia con control total de crisis desde inicio de su tratamiento, en quien la experiencia de enfermedad pareciera totalmente contraria a la del resto del grupo, pues se autorepresenta feliz, apreciada y protegida por su entorno social, manejando abiertamente su condición de enfermedad, y aunque al inicio de su enfermedad fue cuestionada en la veracidad de sus crisis, al controlarlas es reconocida públicamente por su esfuerzo académico y el resto de sus atributos personales. Este sería un ejemplo de la posibilidad de generar lo que se ha denominado la "normalización de la vida del paciente epiléptico" como meta socio-sanitaria.

Al revisar trabajos publicados en población adulta con Epilepsia, donde se estudia la Representación Social de su Calidad de vida, como los de Iglesias, Fabelo y González (2009), o Florez y Arias (2017) encontramos similitud con la autorepresentación del mundo de vida de la población pediátrica estudiada, donde se describe una actitud negativa hacia la enfermedad, ligada a descontrol emocional y físico, además de rechazo, aislamiento, inseguridad, lastima y miedo.

Este universo de significados que describen la vivencia bajo el signo de la Epilepsia nos descubre una tendencia actitudinal negativa que sembrada desde etapas tempranas de la vida tendrá implicaciones comportamentales y

motivacionales a futuro, concediendo una vez más vigencia al Teorema de Thomas (1928): “***si el hombre define situaciones como reales, ellas son reales en sus consecuencias***”.

Según Muhlbauer (2002), esta valoración particular del individuo adulto con epilepsia opera a tres niveles en la construcción del estigma : interno, interpersonal e institucional, siendo el resultado de la combinación de la representación colectiva social de la enfermedad y de la autorepresentación que el enfermo percibe o cree percibir en la interacción cotidiana.

CONCLUSIONES.

Ampliar el horizonte de comprensión de la calidad de vida del escolar con epilepsia, implica develar los significados que los pacientes atribuyen a la experiencia de vivir con la enfermedad siendo necesaria la inclusión de otras lógicas atribuidas a las Ciencias Humanas, pues estamos incursionando en el territorio de lo humano.

Al aproximarnos al mundo de vida del escolar con Epilepsia a través del estudio del conocimiento del sentido común que emerge de la interacción cotidiana, descubrimos una construcción humana con fuerte significado ontológico pues representan los referentes de las prácticas sociales, del conocimiento y de los sistemas de acciones compartidas en un mismo tiempo y espacio, que además condicionarán sus vidas adultas.

Si bien ya no se identifica en el contenido del discurso de estos escolares, el pensamiento mítico-teúrgico atribuido otrora a la enfermedad, y se aprecia una mayor información sobre el origen de la misma, continúan auto representándose con una actitud afectivamente negativa y desfavorable hacia su situación de vida con enfermedad. Sentimientos de inseguridad, infelicidad e insatisfacción, aunados a juicios sociales peyorativos de anormalidad, incompetencia y fallas en la integridad individual, les ubica en un escenario de mala calidad de vida.

La identificación de la “visión del mundo” que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales que giran en torno al proceso salud-enfermedad. No es suficiente entonces "Sacar de las sombras a la Epilepsia", pues el problema no es la enfermedad, sino el sujeto que la padece y que deberá ser pionero en la construcción de un nuevo paradigma mas allá del estigma, el de la tolerancia a las diferencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

Concha, E. (2004). La percepción social de las personas con epilepsia en la historia a través de la confrontación de dos paradigmas epistemológicos. *Rev Chil Epilepsia* 5(1), 60-5. Recuperado de:

http://www.revistachilenadeepilepsia.cl/revistas/revista_a5_1_abril2004/a5_1_tr_lapercep.pdf .

Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas. (2002). *Pautas éticas internacionales para la investigación biomédica en seres humanos*. Recuperado de: https://cioms.ch/wp-content/uploads/2018/01/CIOMS-EthicalGuideline_SP_WEB.pdf

Farr, R. (1983). Escuelas europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 45(2), 641-58. DOI: 10.2307/3540263.

Flórez, A., y Arias, M. M. (2017). Vivir con Epilepsia: significados construidos por las personas que padecen la enfermedad. *Av Enferm*, 35(3), 255-265. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/62162>.

Grau Avalos J, Victoria García-Viniegras CR, Hernández Menéndez E. *Calidad de Vida y Psicología de la Salud*. En: Hernández Menéndez E y Grau Abalo J. *Psicología de la Salud. Fundamentos y Aplicaciones*. México: Universidad de Guadalajara; 2006.

Iglesias, S., Fabelo, J., y González, S. (2009). Representación social de la Epilepsia en pacientes que padecen la enfermedad. *Rev. Hosp. Psiquiátrico de la Habana*, 6(1). Recuperado de: <http://www.revistahph.sld.cu/hph0109/hph01409.html>

Kaplan, N. (2007). La teoría de la valoración: un desarrollo de los estudios sobre la valoración del lenguaje. En A. Bolívar (comp). *Análisis del discurso ¿Por qué y para qué?*. (pp: 65-86). Caracas, Venezuela: Editorial CEC, S.A

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul. 2da ed.

Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. En D. Jodelet (ed). *Les Représentations Sociales*. Paris, Francia: PUF. DOI: 10.3917/puf.jodel.2003.01.0079

Muhlbauer, S. (2002). Experience of stigma by families with mentally ill members. *J Am Psychiatr Nurses Assoc*, 8, 76–83. DOI: 10.1067/mpn.2002.125222.

Pargas, L. (2017). “Las Representaciones Sociales”. Historia, Teoría y método. Ponencia dictada en los *Seminarios de Especialización del Doctorado de*

Ciencias Humanas de la Universidad de Los Andes, Humanic. Mérida, Venezuela.

The WHOQOL Group. (1995). Position Paper. *Social Science and Medicine*, 41(10), 1403- 1409. DOI: 10.1016/0277-9536(95)00112-K
Thomas, W.I. y Thomas, D. S. (1928). *The child in America: Behavior problems and programs*. (pp. 571-572). New York, Estados Unidos: Knopf.

EI SÍNDROME DE BULLYNG en educación media. Un estado del arte sobre su definición y de cómo enfrentarlo.

BULLYNG SYNDROME in secondary education. A state of the art on its definition and its practical treatment

Karen Eliana Diez y Riega Pérez ¹

Resumen

El presente trabajo constituye un estado del arte conceptual sobre el **Síndrome de Bullying** desarrollado para una investigación, realizada con el propósito de analizar las causas, escenarios más frecuentes, formas de maltrato y la actitud del profesorado para intervenir en los hechos de violencia a partir de un caso ubicado en una unidad educativa del Municipio Libertador del Estado Mérida, Venezuela.

Palabras clave: Síndrome de bullying, educación media, tratamiento.

Abstract

The present work constitutes a state of the conceptual art about the Bullying Syndrome developed for an investigation, carried out with the purpose of analyzing the causes, most frequent scenarios, forms of abuse and the attitude of the teachers to intervene in the acts of violence based on a case located in an educational unit of the Libertador Municipality of the State of Mérida, Venezuela.

Keywords: Bullying syndrome, secondary education, tratamiento.

¹ Licenciada en Diseño, candidata a Licenciada en Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, Dirección de contacto karen.diez@hotmail.com

(*) Parte de la tesis para optar a la Licenciatura en Educación del PPD, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela

DESARROLLO

La violencia es una conducta manifiesta que en muchas circunstancias conlleva una fuerza desmesurada y automática. Hoy en día es común escuchar que los niveles de violencia han aumentado en la sociedad y se puede evidenciar con los sucesos reportados todos los días en los noticieros en los que no solamente reportan la comisión de actos delictivos, sino que éstos causan impresión por la dosis de violencia que acompañaron dichos actos. Al respecto, Moreno (2014) refiere que en Venezuela durante las últimas décadas la tasa de violencia ha dado un salto significativo dado que la cifra por cada cien mil habitantes registrada en el país entre 1985 y 2013 tiene una notoria diferencia. El autor expresa que hasta finales de los años 80, la tasa promedio era de 8 puntos, al inicio de los 90 hubo un salto leve, pero a partir del año 1998 el espiral de violencia ha crecido sin detenerse, prueba de ello es que en el 2011 la tasa de violencia se ubicó en 67 y en el 2013 alcanzó 73 por cada cien mil habitantes. En 2019 alcanzó 60,3 homicidios por cada 100 mil habitantes.

Esta situación de violencia ascendente existente en la sociedad inevitablemente influye de manera significativa en el desenvolvimiento de conductas violentas dentro de los espacios educativos, dado que éstos son reflejo de su entorno social, así como lo afirma Caballero (2007) quien indica que “Nuestras escuelas son, en gran medida, fiel reflejo de nuestras sociedades, por eso resulta realmente sorprendente observar cómo en la mayoría de nuestras escuelas e institutos se tratan los conflictos que en ellas surgen” (párr. 1/11).

Ante esta realidad, se puede afirmar que a causa de la violencia imperante en la sociedad, dentro de los entornos educativos se puede generar una violencia específica conocida como violencia escolar y es definida por Geen (1998) como “aquella conducta que tiene la intención de ocasionar un daño en algo o alguien específico y que además existe una motivación de la víctima para evitar ese daño, todo esto generado dentro de un entorno educativo” (p. 25). De igual manera, vale destacar que esta conducta problemática se puede presentar entre estudiantes, de profesores a estudiantes o viceversa; al respecto, cabe indicar que en este estudio se considera fundamental profundizar en cuanto a la violencia entre iguales, es decir, entre los educandos, dado que es la que tiene mayor incidencia y es la genera consecuencias más graves entre los participantes.

Específicamente, se debe señalar que en esta investigación se pretende abordar lo concerniente al Síndrome de Bullying (intimidación o acoso escolar según su traducción al español) definido por Olweus (2001) como una forma específica de maltrato entre estudiantes, el cual se caracteriza por ser intencionado y persistente de un estudiante o grupo de ellos hacia otro estudiante sin que se produzca alguna provocación ni posibilidad de respuesta. En cuanto a esto, cabe acotar que lamentablemente en muchas instituciones públicas y privadas se encuentra con frecuencia situaciones en las que son intimidados niños y adolescentes por algunos de sus compañeros, situación que puede acarrear secuelas académicas (disminución del rendimiento, reprobación o abandono), físicas (lesiones pasajeras o permanentes) y psicológicas (afecciones del ánimo, ansiedad, depresión, entre otros).

Se puede afirmar que cada institución educativa, representada por sus directivos y docentes, tiene la responsabilidad de indagar acerca de la existencia del acoso escolar en sus espacios, con la finalidad de que a partir del diagnóstico de la situación puedan formular estrategias y planes de abordaje orientados a disminuir o erradicar estas situaciones en sus contextos específicos. Todo ello, partiendo del conocimiento que de no resolver el problema de victimización de los niños maltratados se pueden generar graves consecuencias en los mismos como son “estrés post traumático en 35 de las víctimas, depresión en un 3 , ideas suicidas en el 15%, baja autoestima en el 36%, introversión social en el 30% y autoimagen negativa en el 37%... además problemas de adaptación al centro escolar” (Oñate Piñuel, 2005, p.1), problemas que de no atenderse pueden persistir hasta la edad adulta.

De igual manera, al no orientar al agresor en cuanto a lo indebido y perjudicial de su conducta, éste también corre el riesgo de presentar problemas a futuro asociados con abuso del alcohol y otras drogas en la adolescencia y en la edad adulta, involucrarse en peleas callejeras, tener antecedentes penales, ser abusivos con sus parejas y maltratar a sus hijos cuando llegan a tener relaciones en su etapa posterior (Oñate Piñuel, 2005, p.1). Es decir, que las consecuencias del acoso escolar (bullying) se ven reflejadas tanto en las víctimas

como en los victimarios; así como también en los que son testigos pasivos del acoso o intimidación.

Tomando en cuenta lo señalado, la autora de la presente investigación considera importante determinar la presencia del acoso escolar (bullying) en estudiantes del segundo año de educación media general en la Unidad Educativa del municipio Libertador del estado Mérida en la que labora, dado que hasta los momentos no se ha realizado ningún diagnóstico sistemático que permita conocer esta realidad, por lo que se hace necesario determinar la existencia de este fenómeno para que a partir de esto se puedan diseñar en el futuro estrategias adecuadas a la situación encontrada. Además, se debe considerar que es importante realizar un estudio concienzudo de esta situación dado que los estudiantes que son víctimas de este problema tienden a no comentar su situación con nadie por temor o vergüenza, por lo que mediante la aplicación de un instrumento validado para tal fin como es el Test Bull-S (Cerezo, 1997) se podrá develar la realidad presente en la unidad educativa seleccionada.

De igual manera, vale destacar que el estudio de este fenómeno en la institución seleccionada se orienta hacia conocer y detectar dos tipos de problemáticas diferenciadas: primero identificar la presencia de los dos actores involucrados, es decir, del actor de las agresiones o “bull ” del receptor de las mismas o víctima (aunque, se debe tomar en cuenta que un mismo estudiante puede ejercer ambos roles); y segundo, se estima valorar hasta qué punto el resto del grupo, es decir los observadores, aceptan, apoyan o sancionan estas actitudes.

El tema del acoso escolar o bullying sucede a diario en las instituciones educativas y muchas veces no se le da la importancia debida, ni se toma en cuenta la repercusión que tiene en los niños o adolescentes que participan y sufren del acoso. Asimismo, a veces se desestima las causas que motivan al acosador para tener esta actitud hacia sus compañeros, desconociendo muchas veces la gravedad que amerita y las consecuencias que esto puede ocasionar.

Es necesario conocer la magnitud del problema desde una realidad concreta, considerando que está latente en las aulas no sólo de Venezuela sino del mundo entero, sin distinción de razas, credos, condición social, edad o sexo, ocasionando consecuencias académicas, físicas y psicológicas significativas para el desarrollo de los involucrados.

Dar coto a esta situación requiere primero de un interés en querer que se detenga, para ello es necesaria una sensibilización y toma de conciencia de todos los involucrados en este proceso, léase padres de familia, maestros, estudiantes, orientadores, legisladores, es decir, todos los que de alguna manera están inmersos en el quehacer educativo de los individuos. Para ello, es primordial partir de la realidad basada en observaciones y registros sistemáticos que le proporcionen un margen de credibilidad y que den paso al aporte de soluciones significativas, específicas, concretas y efectivas.

Debido a esto, desde la visión docente de la investigadora, que además forma parte de la realidad estudiada, se consideró la necesidad de realizar un estudio serio y sistemático que revele la situación de acoso escolar en la unidad educativa en estudio, de tal manera que partiendo de la comprensión del fenómeno dentro de un contexto específico, se puedan diseñar programas destinados a solventar la problemática dentro de esta institución.

En vista de ello, se puede afirmar que el desarrollo de esta investigación podría servir como un aporte desde el punto de vista teórico, dado que ampliará el conocimiento en cuanto al desarrollo de la realidad del acoso escolar en las unidades educativas merideñas, lo cual resulta conveniente para afianzar un mayor conocimiento sobre la ocurrencia de las distintas modalidades de acoso, los espacios donde suceden y la frecuencia con la que se presentan. Además, los hallazgos obtenidos se podrán contrastar con futuras investigaciones, por lo que el presente servirá como antecedente para eventuales estudios enmarcados dentro de la temática de acoso escolar y otros temas similares.

De igual manera, representa un aporte desde el punto de vista institucional dado que proporciona información útil para toda la comunidad educativa en estudio, mejorando el conocimiento sobre el alcance del problema en la institución, así como las características de los implicados.

Entre uno de los antecedentes encontrados se tiene el estudio de Gómez (2012) quien en su trabajo de tesis titulado “Factores generadores de violencia en estudiantes de Educación Media, Diversificada y Profesional, del Liceo Bolivariano “Simón Bolívar” de Boquerón, Municipio Maturín Estado Monagas”, elabora un estudio de campo en un nivel descriptivo, en el cual intenta especificar las características, perfiles y elementos intervinientes en la violencia escolar.

Asimismo, la autora destaca en su estudio que esta clase de situaciones inmersas de violencia entre estudiantes ocurren con mayor frecuencia en las instituciones educativas públicas.

En este sentido, y como resultados del estudio, resalta que los factores generadores de violencia escolar que se dan con mayor frecuencia corresponden a: factores biológicos, cognitivos, sociales, personales, familiares, ambientales, y los relativos a las prácticas de crianza infantil. De la misma manera, afirma que su trabajo ha dado como resultado que los factores más comunes generadores de violencia en estudiantes de educación media diversificada y profesional en el liceo bolivariano en estudio son: las medidas disciplinarias impuestas por los docentes,

la agresividad en las relaciones entre alumnos y profesores, la falta de recursos humanos y materiales, la ausencia de reglas claras de organización y la desconexión entre familia, comunidad y escuela. Gómez también afirma que según su estudio, pudo concluir que la violencia escolar, llega a reducir el rendimiento de la población estudiantil teniendo una influencia directa sobre el bajo rendimiento académico y la deserción escolar. Por su parte, Musri (2012) realizó el trabajo “Acoso escolar estrategias de prevención en educación escolar básica nivel medio” en el que estimó como propósito describir la situación del acoso escolar y las estrategias de prevención abordadas por la institución y los profesores del 3º ciclo de la educación escolar básica y la educación media del colegio nacional de EMD “Dr. Fernando de la Mora” de Fernando de la Mora, en Paraguay. La investigación desarrollada por la autora fue cuantitativa, de nivel descriptivo y diseño no experimental. Entre los resultados destaca que encontró en el centro de estudio todos los tipos de acoso, en tanto que mientras más graves las conductas era menor la frecuencia, pero a menor gravedad se detectaba con más frecuencia, tal fue el caso de las agresiones verbales, exclusión social y la agresión física indirecta, las cuales fueron las formas de acoso más frecuentes. De igual manera la autora explica que la clase y el patio eran los escenarios elegidos para estas conductas agresivas. En cuanto a las estrategias, detectó que en la Institución estudiada se encontraban en una transición de procedimientos punitivos a preventivos, con la finalidad de lograr una convivencia armónica y segura en el centro. Calderón (2011) desarrolló el trabajo “Un estudio cualitativo sobre convivencia escolar: el bullying desde la perspectiva de las víctimas”, en éste, el autor tuvo como propósito indagar las razones o explicaciones que ofrecen

los estudiantes víctimas de acoso escolar, que hacen que permanezcan en esa situación, además de entender desde la perspectiva de la víctima por qué cree que sufre ese tipo de agresión. Para ello, desarrolló un estudio cualitativo con diseño de campo, en el que seleccionó una muestra de 12 estudiantes, a quienes observó y entrevistó.

Los resultados de este estudio, demostraron que las víctimas del acoso escolar terminan por resignarse ante su situación, razón por la cual no reaccionan ante lo que padecen, ni intentan evitar que continúe; además, evidenció en varias de las víctimas resistencia para aceptar su realidad, es decir, a pesar de ser acosados por sus compañeros señalaban no serlo y justificaban o minimizaban la gravedad de los ataques de su agresor, e incluso, en algunos casos se culpaban por lo vivido. Concluyó que el tipo de acoso escolar más recurrente es el hostigamiento y extorsión, seguido de las agresiones; además señaló que cualquiera de las

modalidades afecta seriamente el proceso de socialización de los estudiantes y más seriamente el desarrollo de su personalidad. Por ello recomienda desarrollar programas que aborden a los diferentes participantes de esta problemática escolar (espectadores, padres de familia, profesores u otros), para que contribuyan con el desarrollo de una interacción social adecuada. Mientras tanto, Pífano (2009) investigó acerca del "Síndrome bulling en estudiantes del ciclo diversificado del Liceo Bolivariano "Fernando Peñalver" de ciudad Bolívar. Abril – julio 2009. Este trabajo se basó en demostrar la existencia del síndrome Bullying en la unidad educativa estudiada, así como las causas, escenarios más frecuentes, formas de maltrato y actitud del profesorado para intervenir en los hechos de violencia en dicho plantel. Esto fue desarrollado mediante un estudio descriptivo de campo, analítico y de tipo transversal.

La autora trabajó con una muestra de 186 alumnos de 4to año y 58 alumnos de 5to año del ciclo diversificado, así mismo contó con la participación de 30 docentes de distintas asignaturas a cargo de las secciones seleccionadas. Entre los resultados destaca que encontró que la forma más frecuente de maltrato es insultar y poner mote (apodos) (29,1%), mientras que los escenarios de intimidación más frecuentes son la calle (25,4%) y cerca del instituto al salir de clase (21,7%), los agresores en su mayoría eran varones (54,4%) con edades entre 16-17 años (74,3%) y entre las víctimas predominaron las mujeres (67%)

entre los 16-17 años (67%), los observadores fueron en su mayoría mujeres (57,8%). Por otra parte, Ramos, Musitu, Monreal y Muñoz (2008), quienes realizaron en Sevilla un estudio titulado “Violencia y Victimización en Adolescentes Escolares”, cuyo objetivo fue analizar la influencia conjunta de variables individuales, familiares, escolares y sociales en la victimización y violencia escolar, asumiendo un enfoque ecológico y considerando especialmente la interrelación entre dichas variables. Para su estudio tomaron como universo los adolescentes estudiantes de educación secundaria de la ciudad de Sevilla correspondientes a 91.382 jóvenes, quedando la muestra constituida por 567 educandos en los que fueron valoradas variables como: género, edad, número de hermanos, posición entre hermanos, grado que cursa, estudios de la madre, estudios del padre, trabajo de la madre y trabajo del padre.

Como estrategias de prevención los autores llevaron a cabo tres acciones puntuales orientadas a mejorar la convivencia entre los estudiantes, tales como: el reparto homogéneo de los educandos en los distintos cursos, procurando agrupar aquellos que presentan características similares (rendimiento académico,

preferencias, entre otros), aplicación del modelo de intervención de Lera & Cela orientada a la educación en valores, así como la aplicación de medidas sancionadoras de conductas violentas en combinación con actuaciones dirigidas a mejorar las relaciones interpersonales. De lo cual obtuvieron una importante disminución de la medida extrema de expulsión del centro por un periodo variable de días, percibiendo notablemente una reducción de episodios de violencia escolar.

En síntesis, para el desarrollo de este trabajo se tomará como concepto de agresión escolar aquella conducta que tiene la intención de ocasionar un daño en algo o alguien específico y que además existe una motivación de la víctima para evitar ese daño, todo esto generado dentro de un entorno educativo (Geen, 1998). Y como definición de violencia se tomará lo señalado por Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003) quienes entienden la violencia como una conducta agresiva caracterizada por una alta intención destructiva. Por lo tanto, se ha de tener claro que la violencia es una conducta agresiva, pero no toda conducta agresiva puede considerarse como violencia.

Implicaciones de la violencia en los espacios escolares

A lo largo de los últimos años se ha incrementado el grado de violencia en muchos aspectos a nivel mundial (Briceño León, 2009). Y una de las mayores inquietudes de la sociedad son los problemas de la misma, siendo de interés para este estudio lo correspondiente a la violencia y el acoso escolar. Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012) define a la violencia como:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (s/p).

Aunque esta definición es legítimamente admisible como concepto, es necesario aclarar que para referirse a las actuaciones agresivas que se presentan en las instituciones educativas, la calificación acertada es violencia escolar, la cual Mendoza, Toledo y Rosenfeld 2004 (citados por Muños 2007), definen como toda situación de agresión, abuso o maltrato que realiza una persona o grupo. Es así como puede reconocerse en los planteles educativos los hechos violentos, los cuales tienen relación con las bromas pesadas, los juegos rudos, el autoritarismo, la discriminación entre otros. Y se diferencia de la definición legítima, porque en esta no hay premeditación de causar un daño, simplemente es una reacción impulsiva, de una respuesta irreflexiva dirigida hacia la institución, otros adolescentes o profesores (Ovalles y Macuare, 2009).

Por su parte, según Charlot (citado en Abramovay y Rua, 2002) la violencia escolar se define como “un fenómeno heterogéneo, que rompe la estructura de las representaciones básicas del valor social: la de la infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico), así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático)” (p. 5). Asimismo, el autor, indica que las violencias practicadas en el universo escolar deben ser jerarquizadas, de forma que sean comprendidas y explicadas, señalando que los sucesos pueden ser de diversa naturaleza, pasando de actos asociados a la violencia (robo, violencia sexual, daños físicos, crimen, entre otros), a actos de violencia institucional y simbólica (violencia en las relaciones de poder). Pero para el caso de este estudio el tipo de violencia que interesa desarrollar y analizar es la que ocurre entre pares, es decir entre estudiantes, específicamente ese tipo de violencia que es

permanente a través del tiempo y que implica una situación de desigualdad e indefensión de la víctima, tal como lo es el acoso escolar (bullying).

El Acoso Escolar (Bullying)

Olweus (2001) define el bullying como el hecho que ocurre cuando un estudiante está siendo acosado o es víctima de acciones negativas por parte de uno o más compañeros de clase, situación que ha ocurrido en repetidas ocasiones y que perduran a través del tiempo. Asimismo señala que para catalogarlo como tal es necesario que se presente un desequilibrio de poder o fuerza, es decir, el estudiante víctima de acoso es vulnerable ante sus atacantes. Por su parte, Del Rey y Ortega (2007) lo define como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios (p. 78) En el mismo orden de ideas, cabe señalar que se habla de acoso cuando por un periodo indeterminado de tiempo ocurren situaciones que son vergonzosas o desagradables para la víctima (maltrato físico, burlas, ofensas, entre otros), siendo difícil para el estudiante que es intimidado defenderse o poner un alto a la situación; igualmente, se llama intimidación cuando un estudiante se burla en repetidas ocasiones de manera ofensiva e hiriente (Olweus, 2001). Además, según Ovalles y Macuare (2009) los ataques pueden durar semanas, meses e incluso años, en el que los acosadores actúan movidos por un abuso de poder y

un deseo de intimidar y dominar. Por lo que representa un hecho social, dado que involucra individuos y comunidades en contextos muy específicos (Herrera, 2013). De acuerdo con esto, la definición de Reyes (2011) sobre el acoso engloba los distintos aspectos señalados de la siguiente manera: El acoso escolar es una forma de violencia caracterizada por presentarse entre pares y que debe cumplir tres importantes criterios: (1) ser una conducta con intención de producir daño a otro, (2) llevarse a cabo en forma sistemática y repetida en el tiempo (3) en el contexto de una relación interpersonal que presenta un desequilibrio de poder. Puede ocurrir tanto sin provocación como una respuesta frente a emociones como rabia o frustración. Es independiente de niveles socioeconómicos y étnicos. Incluye variados tipos de comportamientos como: molestar constantemente, burlas, amenazas, golpes, robos, y otros indirectos tales como aislar socialmente a

un estudiante o difundir rumores, entre otros. Las investigaciones también han mostrado que las niñas mayormente utilizan la intimidación de tipo indirecta, mientras los varones utilizan la intimidación física. (p. 3)

Sujetos involucrados en el acoso escolar (bullying)

En el fenómeno del acoso escolar regularmente se ubican tres distintos tipos de individuos que participan del hecho de manera directa o indirecta, estos son la víctima (acosado) los agresores (acosador) y los observadores (espectadores). Con respecto a esto Reyes (2011) los describe de la siguiente manera:

- Víctimas: adolescentes que son percibidos frecuentemente como inseguros, sensitivos, poco asertivos, físicamente más débiles y con pocas habilidades sociales.
- Agresores: son físicamente más fuertes que sus pares, dominantes, impulsivos, no siguen reglas, con baja tolerancia a la frustración, desafiantes ante la autoridad, no empatizan con el dolor de la víctima y tienen un patrón relacional permanentemente agresivo.
- Observadores: son los sujetos que indirectamente participan del acoso escolar o bullying. Éstos son la audiencia del agresor, correspondiendo al 60 o 70% de la población estudiantil. La influencia de éstos es determinante, ya que el agresor puede sentirse tanto estimulado como inhibido por ellos. (p. 11)

Por su parte, Galardi y Ugarte (2005) afirman que los sujetos involucrados en el acoso escolar detonan presencia de variables comunes como género, edad, tipos de conducta y lugar donde se producen, al respecto señalan:

- El agresor es principalmente un varón que puede actuar solo o en grupo.
- Las víctimas se reparten por igual entre chicos y chicas, aunque en algunos estudios se ha determinado que las víctimas también son mayoritariamente varones.
- Los niños tienden más a formas de abuso físico y las niñas al maltrato verbal o de exclusión.
- La violencia física es más frecuente en la Educación Primaria.

- El maltrato verbal es el más frecuente, seguido del físico y en tercer lugar del social. El acoso sexual y las amenazas con armas son muy poco frecuentes en todos los estudios.
- El lugar del maltrato es mayoritariamente la escuela, siendo en los cursos de Educación Primaria más frecuente en el patio y en los de Secundaria en las aulas y en los pasillos.
- La mayoría de los actos son realizados por compañeros del mismo curso o grupo y con menor frecuencia por alguno de edad ligeramente superior.
- A lo largo de la Educación Secundaria la incidencia de bullying desciende de forma significativa. (p.12).

Modos de acoso escolar

El acoso escolar puede presentarse en varias modalidades, según Banqueri (2006), las formas en que se puede presentar son las siguientes:

- Intimidaciones verbales (insultos, motes, hablar mal de alguien, sembrar rumores...)
- Intimidaciones psicológicas (amenazas para provocar miedo, para lograr algún objeto o dinero, o simplemente obligar a la víctima a hacer cosas).
- Agresiones físicas: Tanto directas (peleas, palizas) como indirectas (destrazo de materiales personales, pequeños hurtos...)
- Aislamiento social, bien impidiendo al joven participar, ignorando su presencia y no contando con él en las actuaciones normales entre amigos y compañeros de clase.
- Acoso de tipo racista, cuyo objetivo son las minorías étnicas o culturales.
- Acoso sexual que hace que la víctima se sienta incómoda y humillada.
- Y actualmente se da el acoso anónimo mediante el móvil o mail con amenazas o palabras ofensivas (ciberbullying). (párr. 5/11)

En líneas generales se puede afirmar que el acoso escolar puede ser, en sus formas más comunes, verbal, físico y de exclusión social. En cuanto al maltrato verbal, Ingus (2005) expresa que “es más imperceptible que la violencia física, pero con efectos incluso más graves para la psiquis de quienes lo sufren,

el maltrato verbal suele no tomarse en cuenta porque pocos saben cuándo están siendo víctimas o victimarios..." (p. 28). Al ser poco perceptible este tipo de maltrato y no causar daños físicos es difícil denunciarlos y hacerle frente, pero los daños (sobre todo en niños y adolescentes) deteriora la autoestima. En cuanto al maltrato físico, Valdez (2000) indica que este tipo de agresión "es cualquier acción no accidental, que provoca daño físico, estos pueden ser catalogados de acuerdo a su nivel de gravedad (en cuanto a daño físico) como: leves, moderados o severos" (p. 20), entre las manifestaciones más comunes la autora señala "empujones, patadas, agresiones con objetos, peleas, golpes" (p. 21). Por su lado, la exclusión social se refiere al maltrato que se le proporciona a la víctima con la finalidad de aislarla del grupo. Rodríguez, Lago y Pedreira (2006) lo definen como "aquel que se manifiesta en la propagación de rumores descalificadores humillantes que pretenden la exclusión aislamiento del grupo" (p. 55). Cabe señalar que el rechazo se expresa al ignorar la presencia del acosado, no lo dejan participar en actividades propias del grupo, aislándolo, por lo que puede generar problemas para relacionarse de manera efectiva.

Secuelas del acoso escolar

Rigby (1994) plantea que se han hecho diversos estudios en los que se demuestra que los individuos víctimas de acoso escolar o bullying son más propensos que otros a tener baja autoestima, sufren altos niveles de depresión y generalmente no tienen buena salud. Igualmente, son propensos a ser socialmente aislados y se ausentan de la escuela con frecuencia. Asimismo, este autor indica que en los resultados de investigaciones hechas en Australia del Sur han demostrado que los niños víctimas son dos o tres veces más propensos a tener pensamientos suicidas (Rigby, 1994). En consecuencia, se ha evidenciado que los jóvenes seriamente intimidados han llegado a quitarse la vida. De la misma manera, vale destacar que los efectos de intimidación pueden persistir hasta la edad adulta, lo que trae como consecuencia una baja autoestima y en algunos casos, episodios de depresión recurrentes. Ante lo expuesto por el autor, se resalta la importancia de estudiar la ocurrencia de este fenómeno en la realidad educativa merideña, puesto que conocer a profundidad el fenómeno, el cómo ocurre, quienes participan, dónde sucede y cómo reaccionan los observadores, permitirá que se puedan estudiar formas de abordaje para manejarlo y reducir su presencia en las aulas dentro de la unidad educativa en estudio.

Factores que promueven el acoso escolar

Según Díaz-Aguado (2005) si se desea prevenir el acoso escolar es necesario tomar en cuenta que las condiciones de riesgo y de prevención que sobre éste influyen son múltiples y complejas. Además señala, que es preciso analizarlas desde una perspectiva evolutiva y a distintos niveles, valorando la interacción que el estudiante establece en la escuela, la que existe en la familia, la calidad de la colaboración entre ambos contextos, la influencia de los medios de comunicación y el conjunto de creencias, de valores y de estructuras de la sociedad de la que forman parte.

En cuanto a esto, Del rey, Ortega y Feria (2008) indican que los factores de riesgo son aquellos elementos que en menor o mayor medida, predicen la probabilidad de que se dé una situación o fenómeno no deseado. Estos factores, asociados con el acoso escolar pueden ser individuales, familiares, escolares y sociales.

Factores de riesgo individuales

Según Ramos (2008), los principales factores individuales asociados con la conducta violenta en la adolescencia incluyen tanto elementos biológicos y genéticos como psicológicos. El autor indica, que al referirse a los factores genéticos y biológicos se vinculan a la influencia de la información genética transmitida por los padres en el desarrollo de ciertas características o peculiaridades en los hijos, sumadas a las características ambientales que rodean a la persona, ya que hoy en día no se puede hablar de determinismo genético solamente. Por otro lado, agrega que entre los factores psicológicos que se encuentran relacionados con presencia de conductas violentas se tienen: la tendencia a la impulsividad, la irritabilidad, la falta de empatía y el mal humor, así como una actitud positiva hacia la violencia. Otros factores psicológicos son la autoestima y la sintomatología depresiva de los agresores.

Factores de riesgo familiares

Ramos (2008) afirma que un ambiente familiar negativo, en un contexto donde no exista cohesión afectiva entre padres e hijos, apoyo, confianza mutua y comunicación abierta y empática, constituye uno de los factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conductas violentas en adolescentes. De igual manera, Musitu, Estévez, Jiménez, y Herrero (2007), indican que el comportamiento delictivo y violento en hijos adolescentes se

relaciona con un clima familiar negativo, puntualizándolo en los siguientes aspectos:

- Carencia de afecto, apoyo e implicación de los padres.
- Permisividad y tolerancia de la conducta agresiva del hijo.
- Disciplina inconsistente, inefectiva y demasiado laxa o demasiado severa.
- Estilo parental autoritario y uso excesivo del castigo.
- Problemas de comunicación familiar.
- Conflictos frecuentes entre cónyuges.
- Utilización de la violencia en el hogar para resolver los conflictos familiares.
- Problemas psicológicos y conductuales en los padres.
- Rechazo parental y hostilidad hacia el hijo.
- Falta de control o control inconsistente de la conducta de los hijos.
- Interacciones agresivas entre los hermanos.

Factores de riesgo escolares

Algunas características propias de los centros de enseñanza pueden favorecer el desarrollo de comportamientos violentos en las escuelas, entre estas se pueden señalar, la masificación de estudiantes en las aulas, la carencia de normas de comportamiento claras para los alumnos y la orientación autoritaria versus democrática del profesorado (Ramos, 2008). Para Rodríguez (2004) las escuelas pueden representar un verdadero riesgo vinculado a las conductas violentas en los estudiantes, destaca las siguientes:

- Falta de motivación y de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento del alumnado,
- Trato desigual del profesorado a los alumnos, que en ocasiones otorga privilegios únicamente a determinados estudiantes en detrimento de otros, con el consiguiente malestar de los menos atendidos
- Existencia de dobles mensajes en el aula.

En cuanto a este aspecto, es fundamental que los docentes tomen conciencia acerca de la necesidad de fijar una postura clara de rechazo ante el acoso escolar en las aulas, además debe aprovechar su cercanía para orientar y mediar entre los estudiantes.

Factores de riesgo sociales

Tal y como lo refiere Ramos (2008), existen tres factores sociales de riesgo para el desarrollo de problemas de conducta en la adolescencia:

- La influencia de los medios de comunicación y especialmente la de aquellos que transmiten la información en imágenes (cine, videojuegos, videoclips, páginas de internet, entre otros), dado que suelen mostrar modelos atrayentes en los que existe una clara asociación entre la violencia convirtiéndose en un contexto educativo informal del aprendizaje en los adolescentes.
- Los recursos comunitarios como los servicios sociales, jurídicos o policiales, por tratarse de servicios de especial relevancia en el aspecto preventivo.
- Y las creencias y valores culturales en el entorno social al que pertenece el adolescente.

De igual manera, tal y como lo refiere Ortega (1998) existen dos leyes que son las que mantienen el maltrato entre escolares presentes en las instituciones, la primera es la ley del silencio y la segunda es la ley del dominio-sumisión. En cuanto a estas dos leyes, el autor señala que como en la mayoría de ocasiones las personas implicadas (directa o indirectamente) tienden a mantener en silencio lo que está sucediendo, esto dificulta que deje de ocurrir, asimismo, los sujetos implicados directamente en el acoso (víctima-victimario) construyen un vínculo con el cual uno aprende a dominar y otro a ser sumiso a esta dominación, llegándolo a ver como una relación normal.

Factores de protección asociados al acoso escolar

Se entenderán como factores de protección del acoso escolar, aquellos atributos o características ya sean individuales, situacionales y/o ambientales que inhiben, reducen o atenúan la probabilidad de incurrir en conductas acosadoras (Becoña, 2007).

Factores de protección individuales

- Díez-Aguado (2004) identifica como factores individuales de protección el tener una identidad clara y definida, un autoestima sana, seguridad en sí mismo, autoconfianza, autocontrol, poseer expectativas positivas de sí mismo y de los demás, disposición para pedir ayuda y para proporcionarla, así como competencias sociales adecuadas (llevarse bien tanto con adultos como con sus iguales, colaborar e intercambiar el estatus, ser sensibles a las iniciativas de los otros niños, lograr comprender la atención y aprender a repartirla sin tratar de acapararla de forma excesiva).

Factores de protección en la familia

De acuerdo con Ramos (2008), la familia representará un factor de protección siempre que exista un clima positivo, en el que se le proporcione a los adolescentes afecto, apoyo, confianza, manteniendo una comunicación abierta y empática de manera frecuente, así como también límites claros. Asimismo, el autor afirma que “los padres atentos, comprensivos que ofrecen apoyo a sus hijos, les ayudan a desarrollar habilidades sociales adecuadas para resistir la presión del grupo de iguales y evitar la elección de amigos con problemas de conducta” (p. 105), apreciándose de esta manera su alcance como factor de protección.

Factores de protección en la escuela

Frente a los factores de riesgo encontrados en la escuela, Pérez (2003) propone la puesta en marcha de los siguientes factores de protección y prevención del acoso escolar, cuyo objetivo es que los estudiantes convivan adecuadamente:

- Crear un buen clima escolar en el centro, un lugar acogedor donde los estudiantes se sientan aceptados como personas y se impliquen en actividades académicas de carácter cooperativo.
- Incluir en el currículum temas y procedimientos que favorezcan las relaciones sociales (educación en valores, desarrollo de habilidades sociales y personales, entre otros).

- Prestar atención individualizada a los agentes de conflicto: la conducta acosadora requiere un tratamiento directo y también hay que ofrecer apoyo a la víctima, además de informar a los responsables escolares y a los padres.
- Implicar a los estudiantes en la toma de decisiones en el centro a través de asambleas y adjudicarles responsabilidades.
- Revisar la organización escolar: crear espacios y tiempos para establecer encuentros, supervisar los recreos y excursiones y capacitar a los docentes en el tema de la no violencia.

Factores de protección sociales

Entre los factores sociales de protección que identifica Díaz-Aguado (2004) se encuentran los siguientes:

- 1) La crítica de la violencia en todas sus manifestaciones y el desarrollo de condiciones que permitan expresarse y resolver conflictos sin recurrir a ella. Extendiendo dicha crítica al castigo físico, como una de las principales causas que origina la violencia, y sensibilizando sobre el valor de la comunicación como alternativa educativa.
- 2) La conceptualización de la violencia como un problema que nos afecta a todos, y contra el cual todos podemos y debemos luchar. Y la sensibilización sobre los efectos negativos que tiene la violencia no sólo para la víctima sino también para quien la ejerce, al deteriorar las relaciones y el contexto en el que se produce.
- 3) La comprensión del proceso por el cual la violencia genera más violencia así como de la complejidad de las causas que la originan; y la superación del error que supone atribuir la violencia a una única causa (la biología, la televisión...); causa que suele utilizarse como chivo expiatorio, excluyendo a quién realiza dicha atribución de la responsabilidad y posible solución al problema.
- 4) El desarrollo de la tolerancia como un requisito imprescindible del respeto a los derechos humanos, y la sensibilización de la necesidad de proteger especialmente, en este sentido, a las personas que se perciben diferentes o en situación de debilidad, situación en la que todos podemos encontrarnos.

5) La superación de los estereotipos sexistas, y especialmente de la asociación de la violencia con valores masculinos y la sumisión e indefensión con valores femeninos. (p. 48-49)

En líneas generales se puede señalar que para disminuir la presencia de acoso escolar en las aulas es necesario que se conjuguen los esfuerzos de todos los actores implicados de manera directa e indirecta, así como los miembros de la comunidad educativa que forman parte del fenómeno. No obstante, la autora de este trabajo considera que deben ser los docentes uno de los más abocados a brindarle solución a este problema, para ello debe estar vigilante ante cualquier caso de acoso escolar durante todo el año escolar, tomando medidas necesarias y oportunas para solucionar a tiempo cualquier situación, e involucrando la participación de la familia para que contribuyan a solventar el problema desde la raíz.

Visión teórica de la violencia escolar entre pares

Distintas teorías se han enfocado en estudiar e intentar comprender por qué se agreden las personas entre sí. Entre las teorías del aprendizaje se encuentra la de Bandura (1986) en la que indica que toda conducta humana se puede aprender por la observación mediante el modelo, es decir, por medio de la influencia de su entorno y de aquellas personas que resultan para el individuo un modelo a seguir, tales como los padres, docentes, hermanos, amigos, entre otros. De esta manera, el autor destaca el importante papel que juegan las variables sociales para explicar el desarrollo y modificación del comportamiento humano, así como también la formación de la personalidad individual.

El autor primordialmente se concentró en la conducta infantil, para así observar la continuidad del aprendizaje social de la infancia a la madurez, sin olvidar la trascendencia que tienen las experiencias del aprendizaje de la niñez y la adolescencia para mantener y modelar las pautas de la conducta. Esta teoría se centra en los refuerzos y la observación, ya que los humanos adquieren destrezas y conductas de modo operante y que entre la observación y la imitación intervienen elementos cognitivos que ayudan al individuo a decidir si lo observado se imita o no. De acuerdo con esto, Bandura (ob. Cit.) concluye que en el proceso de aprendizaje se dan los siguientes pasos:

1. Atención, prestada al fenómeno que se va a aprender y tiene mucho que ver con las propiedades del modelo, así mientras más atractivo, competente y parecido sea, más captará la atención.
2. Retención, en la que la imaginación y el lenguaje entran en juego haciendo el modelo en forma de imágenes mentales que una vez archivadas se reproducen con el propio comportamiento.
3. Reproducción, es la traducción a las imágenes retenidas. Está vinculado con la capacidad de imitar.
4. Motivaciones, tener buenas razones o una recompensa para hacerlo.

Dicho esto se define el fundamento principal del que Bandura parte para explicar el modelo de aprendizaje, el cual es que la mayor parte del aprendizaje humano ocurre en un ambiente social. De esta manera, al reflexionar acerca de por qué uno o varios estudiantes deciden acosar o violentar a uno de sus compañeros, se debe tomar en consideración que dicho comportamiento pudo haber sido aprendido mediante el modelaje, por lo que quizás observó esta conducta en algunas personas significativas de su entorno, o incluso por modelos presentes en los medios de comunicación. El hecho es que, indistintamente de dónde provenga el aprendizaje, lo importante es abordarlo de la manera más adecuada para que no se continúe prolongando este problema. Por lo que así como los niños, niñas y jóvenes aprenden conductas violentas, de igual manera puede aprender a mantener relaciones de respeto con sus compañeros.

De acuerdo con esto, cuando se desea prevenir la aparición de determinado comportamiento se debe de valorar el entorno social del individuo y las conductas que presentan los sujetos que en él se desenvuelven. Es por ello que los docentes deben involucrar a todos los jóvenes, docentes, personal administrativo, padres, representantes y familiares en el proceso de socialización de los estudiantes, de tal manera que todos se orienten hacia la promoción y reforzamiento de conductas no violentas, en las que impere el respeto, el trato igualitario, la tolerancia, comprensión y armonía.

Bases legales

Mantener las aulas libres de violencia y acoso escolar es un objetivo no sólo de los docentes que en ellas laboran, sino es un propósito fijando en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en la Ley Orgánica para la Protección al Niño, Niña y al Adolescente y en la Ley Orgánica de Educación (2009). En cuanto a la Constitución Bolivariana de Venezuela, en ella se expresa en el artículo 21 que:

La Ley garantizará las condiciones jurídicas y administrativas para que la igualdad ante la ley sea real y efectiva, adoptará medidas positivas a favor de personas o grupos que pueden ser discriminados, marginados o vulnerables, protegerá especialmente, a aquellos personas que por alguna de las razones antes especificadas, se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ella se cometan.

De acuerdo con lo señalado en la carta magna de Venezuela, se puede detallar que en ella se establece dos aspectos relevantes, primero que se fija una postura de rechazo ante cualquier situación de discriminación o violencia, a la vez que establece el apoyo del Estado para aquellas personas que sufran de este tipo de ataques, por lo que anuncia sanciones ante abusos o maltratos. De esta manera, se resalta la importancia de liberar los espacios educativos de situaciones de violencia como el acoso escolar que perjudica el desarrollo emocional de las víctimas y victimarios.

De igual manera, en la Ley Orgánica para la Protección al Niño y al Adolescente también se plantea en el Artículo 32 lo siguiente:

Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la integridad personal. Este derecho comprende la integridad física, síquica y moral. ..El estado, la familia y la sociedad deben proteger todos los niños, niñas y adolescentes contra cualquier forma de explotación, maltrato, tortura, abusos o negligencias que afecten la integridad personal...

De esta manera, se observa cómo de manera clara esta Ley establece el derecho de todos los niños, niñas y adolescentes de gozar de una vida libre de violencia, de acoso, maltrato o cualquier situación que pueda afectar su desarrollo físico, síquico, emocional y moral. Además, plantea sanciones acorde con el tipo de violencia, sin embargo, en ocasiones esto no funciona debido a que los afectados no denuncian las agresiones, por ello, es de suma importancia detectar los focos de violencia y agresividad que se estén presentado en las instituciones educativas,

con el fin de contribuir con el cumplimiento de la ley y en defensa de los derechos humanos que son fundamentales en el individuo.

Finalmente, en la Ley Orgánica de Educación se expresa que es un principio de la educación la “igualdad entre todos los ciudadanos ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole” (artículo 3), asimismo añade que, “Se consideran como valores fundamentales: el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia la valoración del bien común”, por lo que enaltece y valora la igualdad y el respeto entre compañeros. De esta manera, se puede apreciar que este artículo es fundamental para esta investigación, dado que hace referencia a elementos indispensables para la convivencia sin acoso escolar, así como los valores que deben prevalecer dentro de las instituciones educativas y la responsabilidad que tienen todos los docentes de garantizar ese ambiente adecuado para sus estudiantes.

Referencias

Fernando Gil Villa (2020) *El bullying que no cesa: Las bases de la violencia escolar*. Ediciones Octaedro 136 páginas

Emilio Azúa Fuentes, c, Pedro Rojas Carvallo, c, Sergio Ruiz Poblete, b (2020) Acoso escolar (bullying) como factor de riesgo de depresión y suicidio Rev. Chil Pediatr. 2020;91(3): DOI: 10.32641/rchped. v91i3.1230

García, L. y Niño, S. (2018). “Percepciones sobre convivencia escolar y bullying en una institución educativa de Bogotá”. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(1), 45-58. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/culteduc.9.1.2018.03>

Vera Giraldo, C. Y., Vélez, C. M., & García García, H. I. (2017). “Medición del bullying escolar: Inventario de instrumentos disponibles en idioma español”. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9, doi: 10.5872/psiencia/9.1.31

Ángeles, F. (2009). *Violencia escolar en Mérida*. Universidad de los Andes: Consejo de Publicaciones. Mérida-Venezuela.

AA.VV. (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo. Madrid.

AA.VV. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria. 1999-2006* (Nuevo estudio y actualización del informe 2000). Informe de la Oficina del Defensor del Pueblo. Madrid.

Benaiges, D. (2008). "Las víctimas del Bullying: Quiénes son y porque sufren Bullying". (Documento en línea). Revista digital verdadera seducción. En: <http://revista-digital.verdadera-seducion.com/las-victimas-del-bullying-quienes-son-y-porque-sufren-bullying/> [Consulta: 2013, noviembre 20].

Benítez JL y Justicia F (2006). "El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno". *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4, 81-93 © Intern. Jour. Psych. Psychol. Ther.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill

Cerezo F (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

Cerezo F (2000). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.

Cerezo F (2001a). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.

Cerezo F (2001b). "Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años". *Anales de Psicología*, 17, 37-44.

Cerezo F (2002). "El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5. www.aufop.org/publica/reifp/02v5ni.asp.

Cerezo F (2005). *La violencia en la escuela*. VII Reunión Internacional Biología y Sociología de la Violencia. Valencia.

Cerezo F (2006a). "Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.

Cerezo, F. (2006). *Violencia y victimización entre iguales. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S*. en: *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Nº 9 Vol 4 (2), 2006. ISSN:

1696-2095. pp: 333-352. En línea. [Consultado el 15-07-2013] Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_115.pdf

Cerezo F (2007). Violencia y victimización entre escolares. El bullying. En F Méndez y J Orgilés (Eds.) Terapia con niños y adolescentes. Madrid. Pirámide.

Cerezo F y Ato M (2005). Bullying among Peers in Spanish and English pupils. A Sociometric Perspective using the BULL-S Questionnaire. *Educational Psychology* 25, 353-367.

Clémence A (2001). Violence and security al school: The situation in Switzerland. En E Debarbieux y C Blaya (Eds.) Violence in schools. Ten approaches in Europe. Issy-les-Moulineaux: ESF editeur.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2000). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.453.

Cortes, M. (2007). “Aprendizaje cooperativo como herramienta para eliminar el bullying en los centros educativos”. En línea. [Consultado el 15-07-2013] Disponible en: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/MARIA_CRISTINA_CORTES_ARIZA02.pdf

Currículo Nacional Bolivariano. (2007). Ministerio del Poder Popular Para la Educación. Caracas: Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencia, CENAMEC.

De la Fuente J, Peralta FJ y Sánchez MD (2006). “Valores socio personales y los problemas de convivencia en la educación secundaria”. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4, 115-135.

De los Santos, S. (2013). El “Bull ing” en las escuelas. En línea. [Consultado el 15-07-2013] Disponible en:

<http://www.revistauniversa.com/articulo/el-E2%80%9Cbullying%E2%80%9D-en-las-escuelas/>

Díaz Aguado MJ, Martínez R y Martín G (2004). "La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio". Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Instituto de la Juventud. Madrid.

Gabaldón, L. G. (1987). Control Social y Criminología. Caracas: Editorial Jurídica Venezolana.

Garaigordobil M y Oñederra JA (2008). Análisis epidemiológico del bullying en el país vasco. *International Journal of Psychology and Psychotherapy*, 8, 51-62.

Gázquez JL, Cangas AJ, Padilla D, Cano A y Pérez P (2005). Assessment by pupils, teachers and parent of school coexistence problems in Spain, France, Austria and Hungary. Global psychometric data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5, 101-112

González, J., Hernández, Z. (2003, mayo). Paradigmas Emergentes Y Métodos De Investigación en el Campo de la Orientación. En línea. [Consultado el 09-11-2013] Disponible en: <http://www.geocities.com/seminarioytrabajodegrado/Zulay2.html>

Gómez, S. (2012). Conducta del adolescente. En línea. [Consultado el 15-07-2013] Disponible en: <http://www.eliceo.com/educacion/conducta-del-adolescente.html>

Gran, B. y Pérez, M. (s/f). Relación entre impulsividad y ansiedad en los adolescentes. En línea. [Consultado el 19-11-2013] Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/numero37/article8/article8.pdf>

Hernández, Fernández y Baptista. (2003). *Metodología de la Investigación*. (3 a ed.). México: Mc Graw-Hill.

Herrera, P. (2013) La violencia en la escuela; elementos para su discusión como objeto de estudio. En línea.[Consultado el 1-11-2013] Disponible en: <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Educacion%20y%20derechos%20humanos/Mesa%201%20Septiembre%202020/Paola%20Herrera%20Rodriguez.pdf>

Leary MR, Kowalski RM, Smith L y Phillis S (2003). Teasing, rejection and violence: Case studies of school shootings. *Aggressive Behavior*, 29, 202-214.

Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.929

Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2010). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 39.362

Madroñero, L. (2009). Guía metodológica para la formulación de indicadores. Bogotá: Editorial Scripto Gómez y Rosales.

Melgar, M. (2009). Identificación, Reacción y Prevención del Acoso Escolar. En: Hekademus. Revista Científica de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa. 02, 04. 38 – 47. Miraflores, Lima, Perú. En línea. [Consultado el 15-07-2013] Disponible en: http://hekademus.calidadpp.com/numeros/04/Hekademus_04_07.pdf.

Moreno, A. (2014). La delincuencia ha desbordado los límites en Venezuela. Breves UNEG. Órgano Informativo de la Dirección de Relaciones Públicas. Año vi. Número 112. Documento en línea. Disponible en: <http://www.uneg.edu.ve/intranet/saw/ssv/documentos/noticias/2014100017.pdf>

Olweus D (1978). Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. Washington, D.C. Hemisphere

Olweus D (1980) Bullying among school-boys. Children and violence. Proceedings of International Symposium (pp. 97-131). Stockholm.

Olweus D (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.

Ortega R, Calmaestra J y Mora J (2008). Cyberbullying. Internacional Journal of Psychology and Psychotherapy, 8, 183-192.

Ortega R y Monks C (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. Psicothema, 17, 453-458

Perry D, Williard, J y Perr L (1990) Peers' Perceptions of the Consequences that Victimized Children Provide Aggressors. Child Development, 61,1310-1325.

Reyes, E. y otros. (2011) Detección y caracterización del matonaje escolar (bullying) en una muestra de escolares de 7° y 8° básico, padres y profesores de 9 colegios de la comuna de Recoleta. En: Revista Chilena de Psiquiatría y

Neurología de la Infancia y Adolescencia. 22, 1. Abril 201. En línea. [Consultado el 27-07-2013] Disponible en: <http://www.sopnia.com/boletines/Revista%20SOPNIA%202011-1.pdf>

Rigby K (2000). Effects of peer victimisation in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68. 394

Roland E y Galloway D (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299- 312.

Rosenberg, J. (2013). Columbine Massacre. About.com 20th Century History. En línea. [Consultado el 27-07-2013] Disponible en: <http://history1900s.about.com/od/famouscrimesscandals/a/columbine.htm>

Rusque, Ana María (1999). De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa. Caracas, Venezuela: FACES-UCV.

Tango, D. (2013). Trastorno de Conducta Oposicionista y Desafiante. . En línea. [Consultado el 18-11-2013] Disponible en: <http://www.terra.com/salud/articulo/html/sal7390.htm>

Velasco, H. y Díaz, A. (1997). La lógica de la investigación etnográfica. Madrid: Trotta S.A.

Slee P Rigb K (1993). The relationship of E senck's personalit factors and self-esteem in schoolboys. *Personality and Individual Differences*, 14, 371-373. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 2009, 9, 3, 367-378

Adopción Botocudo en el Sur de Brasil¹

Botocudo Adoption in Southern Brazil

Alexandro M. Namem²

Resumen

Este artículo enfoca las concepciones y prácticas de adopción entre los botocudo (xokleng), amerindios que viven en el estado de Santa Catarina (SC), al sur de Brasil. Estas son abordadas, de manera preliminar, en el horizonte de una de las vertientes teóricas del posestructuralismo antropológico, multinaturalismo y perspectivismo amerindios, a partir de la cual se enfatiza la importancia de reflexionar considerando la ontología y cosmología botocudo. La metodología empleada es la que viene siendo llamada en las últimas décadas de participación observante, pretendiéndose utilizar también la pragmática para continuar con la investigación. Se revelan, de este modo, las relaciones y alianzas que envuelven y aproximan a las personas por medio de las adopciones, especialmente a las madres y a las hijas, y su importancia en el ámbito sociopolítico, visibilizando la imposibilidad de registrarlas ante la ley brasileña de adopción.

Palabras-clave: botocudo (xokleng), adopción, perspectivismo, pragmática, derechos indígenas.

Abstract

This article focuses on the conceptions and practices of adoption among the Botocudo (Shokleng), Amerindians living in the state of Santa Catarina (SC), southern Brazil. They are approached, preliminarily, in scope of one of the theoretical trends of anthropological post-structuralism, the Amerindian multinaturalism and perspectivism, from which the importance of reflection about botocudo ontology and cosmology is retrieved and emphasized. The methodology employed is what has been called in the last decades observant participation, intending to use also pragmatics to continue investigation. In this way, relationships and alliances that involve and approximate people through adoptions, especially mothers and daughters, and their importance in the socio-political sphere, are

¹ Agradecimientos: Este artículo es fruto también de relaciones placenteras con las siguientes personas a quienes soy agradecido, siendo enteramente mía la responsabilidad por su contenido: las que habitan en la Terra Indígena Ibirama, Marco Lazarin, Juracilda Veiga, Wilmar D'Angelis, Bethânia Borges, Ricardo Cid Fernandes, Mayira Parra, Luz Pargas, Pedro Alzuru, Oscar Aguilera, Oricia León, Luis Bastidas, Valmore Agelvis, Yanett Segovia y Romina Mathieu.

² Antropólogo y profesor de Antropología en la Universidade Federal de Roraima (UFRR); doctorando en Ciencias Humanas en la Universidad de Los Andes (ULA), Venezuela, 2017-2021; máster en Ciencias Sociales-Antropología por la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); miembro de la Asociación Brasileña de Antropología (ABA), la Asociación Latinoamericana de Antropología (ALA) y la Sociedad de Arqueología Brasileña (SAB); se integró al Grupo de Investigación 'Etnología Indígena en Contextos Nacionales: Brasil, Australia, Canadá', en la Universidade de Brasília (UnB), en 2007 y 2008; correo electrónico: alexandronamem@hotmail.com.

revealed, turning visible the impossibility of civilly registering them under Brazilian adoption law.

Keywords: Botocudo (Shokleng), adoption, perspectivism, pragmatics, indigenous rights.

1. Introducción.

Este artículo pretende ser una contribución a la etnografía de las concepciones y prácticas de adopción entre los botocudo del estado de Santa Catarina (SC), en el sur de Brasil, amerindios que viven en la Terra Indígena³ Ibirama (T.I.Ibirama) y también son conocidos en la literatura etnológica como xokleng y laklãnõ (Namem, 2012; 2013; 2020).

He estado con ellos, en total 37 meses, distribuidos en varias etapas cortas de trabajo de campo, que comenzaron a mediados de la década de 1980 culminando en enero de 2016. Como hasta el momento no he logrado adquirir fluidez en la lengua de los botocudo de Santa Catarina, el portugués ha sido la lengua de investigación. Es por ello también que, al no dominar el alfabeto fonético internacional, utilizo el alfabeto latino para deletrear palabras y nombres botocudo. Las palabras y expresiones españolas en cursiva son comúnmente utilizadas por los botocudo y otros habitantes de la tierra indígena.

En 2016 los botocudo totalizaban poco más de un centenar. La lengua de los botocudo es de la familia lingüística jê, del tronco lingüístico macro-jê⁴.

³ De acuerdo con la Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), las “Tierras Indígenas” son porciones del territorio nacional, propiedad de la Unión, habitadas por una o más poblaciones amerindias de acuerdo con sus usos, costumbres y tradiciones. Es un tipo específico de posesión, de naturaleza originaria y colectiva, reconocida en base a requisitos técnicos y legales.

⁴ Según la lingüística y la antropología, junto con los kaingang, los botocudo de Santa Catarina forman los jê del sur, de la familia lingüística jê, que también está compuesta por los jê centrales: xavante, xerente y xakriabá, y por los jê del norte: kayapó setentrionales, subdivididos en mebengokre, gorotire, xicrin, etc., panará o kayapó meridionales, apinayé o timbira occidentales, suyáy timbira orientales, subdivididos en krahô, canela, gavião, krikati, etc.

La T.I.Ibirama está ubicada en la región del Alto Vale do Itajaí, en partes de los municipios⁵ de José Boiteux, Vitor Meireles, Doutor Pedrinho e Itaiópolis⁶. Ha sido creada para encerrar a los botocudo, quienes habían sido contactados en 1914 por Eduardo de Lima e Silva Hoerhann, un empleado del antiguo Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN) que ha trabajado con ellos hasta 1954 (Ribeiro, 1979; Namem, 1994; Lima, 1995). En la tierra indígena también viven otros amerindios y contingentes poblacionales, como se verá a continuación. Según el Instituto Socioambiental-ISA (2016), 2.020 personas vivían en la tierra indígena en 2014. En 2016 había ocho aldeas en la tierra indígena: *Figueira, Coqueiro, Palmeira, Toldo, Sede, Pavão, Barragem* y *Bugio*. A mediados de la década de 1970, la construcción de la Barragem Norte afectó drásticamente y trágicamente la vida de las personas en la tierra indígena y sus alrededores (Namem, 1994; Werner, 1985)⁷

En el Alto Vale do Itajaí hay 28 municipios en los que vivían, en 2016, unos 270 mil habitantes (Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí-AMAVI, 2010), principalmente descendientes de alemanes, italianos, polacos y suizos (ver, por ejemplo, Richter, 1986). En la región, destacan las actividades agrícolas, especialmente la siembra de cebolla en Ituporanga, y el comercio minorista en Rio do Sul, que es el municipio más poblado con alrededor de 60 mil habitantes (AMAVI, 2010)

⁵ Municipio es una circunscripción territorial con personalidad jurídica y con una cierta autonomía administrativa, siendo la unidad autónoma más pequeña de la Federación. La sede del municipio se clasifica como una ciudad. En él, el poder ejecutivo es ejercido por el alcalde, el legislativo por los concejales y el poder judicial se organiza en forma de distritos judiciales que cubren varios municipios o parte de un municipio muy poblado.

⁶ La T.I.Ibirama ha sido creada en 1926 y, en octubre de 1965, titulada y registrada a nombre de los botocudo. El 15 de febrero de 1996, ha sido homologada con 14.084,8 hectáreas y, el 28 de febrero y el 3 de julio, regularizada porque registrada en Ibirama (SC) a nombre de la Unión Federal. Con el tiempo, principalmente desde la década de 1960, la tierra indígena ha sido invadida por colonos y madereros sin escrúpulos. Sucede que ella nunca ha sido completamente demarcada y, en 1996, sus habitantes han comenzado un proceso de retomar las tierras invadidas reclamando un total de 37,108 hectáreas, lo que correspondería al espacio destinado a los botocudo por el gobierno brasileño cuando ha sido creada. Así, la tierra declarada ha pasado a llamarse “T.I.Ibirama/Laklãnõ”, que también incluye parte del municipio de Rio Negrinho (SC) (Silva Pereira, 1998).

⁷ En 1975, con la construcción de la Barragem Norte en la localidad de Barra Dollmann, en aquel entonces perteneciente al municipio de Ibirama, hoy al de José Boiteux, el gobierno federal ha declarado de uso público parte de la tierra indígena, la cual luego se usaría como cuenca de contención de las aguas del río Itajaí do Norte o Hercílio. Esta es una de las tres represas que forman parte del Plan de Contención de Inundaciones del Vale do Itajaí, comenzó a construirse en marzo de 1976 y se completó solo en la década de 1990. Cerca de 870 hectáreas se inundan durante los períodos de inundación y dos tercios del lago que contiene las aguas se encuentran en la tierra indígena.

En 1914, cuando Eduardo Hoerhann ha contactado a los botocudo, estaba acompañado por un pequeño grupo de kaingang⁸ que vino del estado de Paraná-PR (Namem, 1994, p. 25-26). Con el tiempo, estos amerindios se han casado y tenido relaciones sexuales con los botocudo y principalmente con habitantes de varias ciudades, inclusive de otros estados de la Federación, los botocudo han hecho lo mismo, pero en menor medida. Es así que hay muchos descendientes de estos matrimonios y relaciones que viven en la tierra indígena, y principalmente en Blumenau (SC) y Joinville (SC). Matrimonio aquí significa unión monógama, y suele darse dicha unión con un registro a menudo sólo en la sede local de la Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a veces en el Registro Civil, otras veces en ambos, o sin ningún registro. En las últimas décadas, se han vuelto cada vez más frecuentes las relaciones sexuales y los matrimonios entre habitantes de la tierra indígena y de las ciudades.

En el año 2016 también vivían en la tierra indígena dos pequeños grupos de guaraní⁹, amerindios que se establecieron allí en la década de 1950 con el consentimiento de Hoerhann, inicialmente provenientes de las fronteras de Paraguay y Argentina, después de otras tierras indígenas de los estados de Paraná y de Rio Grande do Sul-RS (Namem, 1994, p. 30). Unos pocos cafuzos¹⁰ vivían matrimonialmente con otros pobladores de la tierra indígena, ellos forman parte de un grupo remanente de la Guerra do Contestado, 1912-1916. Este grupo había estado en la tierra indígena desde finales de la década de 1940, también con el consentimiento de Hoerhann, y en 1992 ha sido asentado en el río Laeisz, José Boiteux, por el Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA (Martins, 2001).

Así que el Alto Vale do Itajaí es multiétnico y el portugués asume el papel de “lengua franca” (Crystal, 2000, p. 160), teniendo en cuenta que permite la comunicación entre personas que hablan lenguas distintas.

La lengua de los botocudo es hablada por la gran mayoría de ellos, también por una parte importante de sus descendientes de relaciones y matrimonios con los kaingang, y por muchos de sus descendientes con habitantes de las ciudades¹¹.

⁸ Para los kaingang, ver por ejemplo Veiga (2000) y Fernandes (2003).

⁹ Los guaraní son parte del tronco lingüístico tupí y su lengua pertenece a la familia lingüística tupí-guaraní. Véase, por ejemplo, el estudio clásico de Schaden (1974).

¹⁰ Cafuzo, en Brasil, es un descendiente de negro y amerindio.

¹¹ Para algunos estudios sobre la lengua de los botocudo de Santa Catarina, ver Nimuendajú; Mansur Guérios, (1948); Urban, (1985); D’Angelis, (2009); Gakran, (2015).

La lengua kaingang es hablada por muy pocos kaingang, y los guaraní hablan guaraní. Los cafuzos hablan portugués, y algunos pocos entre ellos hablan también un dialecto que aún no ha sido investigado. Los hablantes de botocudo y guaraní, cuando están entre los suyos, hablan sus respectivas lenguas en detrimento del portugués. En ciertas situaciones, como ceremonias religiosas católicas y cristianas o reuniones en las que otras personas están presentes, ellos usan el portugués. La lengua alemana es hablada por descendientes de alemanes y suizos, la italiana por descendientes de italianos y la polaca por descendientes de polacos. Entre estos descendientes de inmigrantes, también hay quienes hablan dos, tres e incluso cuatro de estas lenguas europeas, incluida la portuguesa.

Así, en la región y en la tierra indígena algunas personas son bilingües o trilingües, otras plurilingües (Dubois et al., 1978). Señalo que, especialmente en las últimas décadas, la lengua portuguesa estaba reemplazando a estas otras lenguas en los procesos de socialización de las personas desde una edad temprana, y en el caso de los hablantes de botocudo más recientemente esta situación se había acentuado (ver también Keim et al., 2014).

No existen censos oficiales confiables sobre las poblaciones residentes en la T.I.Ibirama. Supongo que cualquiera que la conozca por investigaciones profundizadas, aunque solo sean en portugués, probablemente sentiría los matices y sutilezas de las categorizaciones étnicas, las cuales juntan personas y contingentes poblacionales basadas en criterios de consanguinidad, genealógicos y de socialización: botocudo, kaingang, guaraní, *indígenas puros*, cafuzos, *blancos*, *mestizos*, *negros* (Namem, 1994, p. 36-37). Los descendientes de las relaciones y matrimonios entre amerindios, botocudo y kaingang por ejemplo, son vistos en la tierra indígena como *indígenas puros*, y los descendientes de las relaciones y matrimonios entre amerindios y habitantes de las ciudades son vistos como *mestizos*. Ser botocudo *puro* significa haber sido contactado por Hoerhann en 1914, y dicha pureza se atribuye también a los descendientes directos y exclusivos de aquellos por él contactados.

Para los botocudo, la ascendencia y la consanguinidad parecen ser decisivas: un amerindio descendiente de kaingang, socializado en la tierra indígena, que no habla kaingang, pero se comunica en botocudo y portugués, es por ellos considerado kaingang, y un

descendiente de europeos emigrados al Alto Vale do Itajaí, adoptado por botocudo, hablante del botocudo y el portugués, puede ser considerado botocudo, aunque su ascendencia siempre se recuerda.

Estas categorías ciertamente no agotan el universo múltiple de identificaciones, lo que sugiere la existencia de conjuntos de categorías de identificación étnica específicos para cada contingente poblacional, especialmente si se consideran los establecidos a partir de sus lenguas maternas. Pertenecer a ciertas categorías significa, entre otras cosas, tener acceso a recursos estratégicos como tierra y favores de la FUNAI, algo imposible de ser abordado aquí.

Los censos más recientes disponibles, como del ISA 2016, aunque se acercan al número total de habitantes, alrededor de 2 mil personas, las terminan registrando sin tener en cuenta sus ascendencias, consanguinidades y socializaciones, lo que genera distorsiones muy graves, hasta el punto de imaginar, por ejemplo, que los botocudo son numerosos. Por lo tanto, en la situación aquí enfocada, el uso de censos oficiales sin perspectivas críticas, como lo hicieron más recientemente, entre otros Wiik (2010) y Machado Bueno (2017), oscurece casi por completo la diversidad étnica y sociocultural existente en la tierra indígena, ocultando aspectos importantes de la demografía.

En este sentido, en 2001 los botocudo totalizaban 65 mujeres y 52 hombres, teniendo en cuenta como se verá a continuación los atributos de la persona botocudo y sus criterios de autoidentificación y categorizaciones étnicas (ver también Namem, 2012, p. 63-64). Supongo que sería evidente, para quienes llegaren a conocerlos mejor, que hay pocas posibilidades de casarse entre ellos mismos, dadas sus categorizaciones, los grupos de edad y las relaciones existentes entre hombres y mujeres en la tierra indígena. A menudo dicen que eran *indígenas puros*, pero hoy son *mezclados* con kaingang, *blancos*, *cafuzos*, entre otros, y “*están acabando*”, un sentimiento que parece existir desde hace mucho tiempo (ver Henry, 1964, p. 95). Para ellos, incluso si los hijos de relaciones y matrimonios interétnicos aprenden el botocudo, lo importante es la “sangre”, el “color de la piel”.

Ahora bien, en aquel año de 2016, los botocudo vivían en seis de las ocho aldeas existentes en la tierra indígena: *Coqueiro*, *Figueira*, *Palmeira*, *Sede*, *Barragem* y *Bugio*. Las familias son monogámicas con filiación cognaticia, compatible con el hecho de que se

reconocen como frutos biparentales de las relaciones sexuales entre hombres y mujeres (ver también Henry, 1964, p. 40 y 45; Urban, 1978, p. 147-150; Namem, 2012). La residencia posmatrimonial generalmente es neolocal, a veces uxoriocal o viriocal. Los guaraní habitaban cerca de la aldea *Toldo* y en la aldea *Bugio*. Algunos pocos cafuzos todavía vivían en la tierra indígena con mujeres de allí mismo.

La mayoría de las casas eran hechas de materiales convencionales, las otras de madera. La compañía estatal de energía suministraba electricidad a prácticamente todas las casas, y la compañía estatal de agua y saneamiento de igual modo suministraba agua potable a una porción significativa de ellas, entretanto, no había tratamiento de aguas residuales ni recolección de basura. En 2016 algunas casas ya tenían internet.

Todos estos contingentes poblacionales de la tierra indígena compraban mercancías, bienes y servicios en los municipios de la región. Los fondos provenían principalmente de salarios en los sistemas diferenciados de salud y educación¹², así como de la jubilación por edad y discapacidad, pensiones para huérfanos y viudos, y beca familia¹³ para mujeres embarazadas y niños y adolescentes que asisten a la escuela. Se obtenían recursos también con la venta de artesanías y, principalmente, la explotación forestal a través de la venta de leña, postes para cercas y troncos. La pesca en el río Hercílio es una fuente de proteínas para la dieta de los pobladores de la tierra indígena.

Los botocudo de hoy están organizados políticamente con referencia al mito cristiano del origen de las personas y las cosas. Ellos y otros habitantes de la tierra indígena se convirtieron al cristianismo pentecostal en 1953 al unirse a la Iglesia Asamblea de Dios

¹² La Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) garantiza la salud y la educación diferenciadas a los amerindios en Brasil. La política nacional de atención de salud para los amerindios está a cargo del Ministério da Saúde y tiene como objetivo garantizar sus derechos en el ámbito del Sistema Único de Saúde (SUS). Estos son derechos de acceso universal e integral a la salud que los involucran en todas las etapas del proceso, desde la planificación hasta la evaluación de las acciones, incluida su ejecución. La educación escolar indígena es responsabilidad del Ministério da Educação, y los estados y municipios son responsables de su implementación. Basada en la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Brasil, 1996), la educación indígena garantiza el derecho a la educación específica, diferenciada, intercultural, bilingüe/multilingüe y comunitaria con la participación de los amerindios. En la T.I.Ibirama, entre los profesores amerindios algunos estudiaron y otros estudian en universidades ubicadas principalmente en Santa Catarina.

¹³ Beca Familia es un programa para minimizar la pobreza y la desigualdad en Brasil que ha sido creado en octubre de 2003 (Brasil, 2004)

(Coelho Dos Santos, 1973; Ribeiro, 1979; Namem, 1994, 2012; Wiik, 2004a, 2004b y 2010). Los guaraní y cafuzos por otro lado siempre fueron católicos.

En el ámbito de la religión, en la tierra indígena hay menos fisión político-social que unión y confraternización religiosas. Entiendo que la conversión de los botocudo al cristianismo aparentemente condujo a la internalización de algunos valores hebreos, constituyéndose como un movimiento para eliminar de las personas el “sentimiento de venganza” en una cultura hasta entonces marcada por vendettas (Henry, 1936), alejándolos aún más del alcohol y la brujería. En las hablas durante las ceremonias religiosas y en el diario, ellos enfatizan “*el fin del mundo*”, “*el regreso de Jesucristo a la tierra*” y “*la ascensión de los creyentes al cielo*”. Para ellos, aceptar la Palabra de Dios en la Biblia significó abandonar los pensamientos y prácticas *religiosos* de los botocudo de antes de la conversión en 1953 y de los tiempos anteriores al contacto en 1914 (Namem, 2012, p. 78).

En la tierra indígena, son elegidos para mandatos de tres años un *Cacique Presidente* y un *Vice-Cacique*. En las aldeas, *Caciques Regionales* y sus *Vice-Caciques* también son elegidos para mandatos de la misma duración, y cuentan con el apoyo de consejos indígenas, cuyos *Presidentes* y *Vice-Presidentes* son nombrados por estos caciques de aldea. Los pobladores de la tierra indígena también participan en la política regional y en el movimiento indígena nacional y del estado de Santa Catarina (Namem, 2012).

Entre los botocudo y los demás habitantes de la tierra indígena, no hay mitades, linajes ni clanes. Nunca he podido identificar la existencia de facciones claramente definidas, pero el carácter de las alianzas políticas que establecen los botocudo, en un sentido más amplio, parece incluir muchas circunstanciales y algunas de larga duración, como se verá inmediatamente a continuación. En la tierra indígena, parentesco consanguíneo o por afinidad no necesariamente significan apoyo, y la buena conducta y la retórica no necesariamente parecen ser características de los líderes.

En la política botocudo, los procesos que conducen a la formación de liderazgos en las aldeas y en la tierra indígena están vinculados a la importancia relativa de las parentelas y las relaciones entre mujeres y hombres, teniendo como marco más inmediato la región del Alto Vale do Itajaí (ver también Werner, 1985). En general, las cosas parecen estar sucediendo aquí, como Viveiros de Castro (1990, p. 75) propone para los jê: “as hierarquias são instáveis

e dependem de condições ‘performativas’, de lutas de prestígio que mobilizam estratégias múltiplas e locais de aliança”. Sin embargo, aún durante la primera mitad del siglo XX, al menos una alianza duradera con los kaingang parece haber comenzado, lo que implicó un matrimonio y la donación de un niño. Luego, con el tiempo, en parte en el sentido sugerido por Viveiros de Castro, se establecieron muchas otras alianzas con empleados de la FUNAI y con políticos y otras personas de la región, especialmente aquellos vinculados a empresas madereras (ver también Werner, 1985).

En la T.I.Ibirama, entonces, en determinado momento una persona puede pertenecer a la *comunidad* de tal iglesia y/o cacique debido a ciertas lealtades religiosas y/o políticas (Namem, 2012, p. 73).

Los botocudo dicen ser frutos biparentales de las relaciones sexuales entre mujeres y hombres y de relaciones que conducen a cierta producción corporal y a una forma específica de construir los géneros (Namem, 2012). Dicen que hoy, entretanto, no existe un tratamiento diferenciado para esto, como usar algunas hierbas, comer ciertos alimentos o practicar algunos rituales. Los niños de la tierra indígena nacen de partos normales y numerosas cesáreas en hospitales de la región.

Ellos ven a los hombres más fuertes que las mujeres física y mentalmente, y los tienen como las “cabezas” de los hogares de las familias nucleares. De todos modos, yo siempre las vi tan activas como ellos en política y otras esferas de la vida. Los hombres suelen trabajar plantando en sus tierras o en la explotación forestal, así como en las alfarerías, empresas madereras y compañías tabacaleras en las ciudades de la región. Las mujeres también suelen trabajar en las plantaciones y en las ciudades como empleadas domésticas o de limpieza en empresas que fabrican ropa y cosas similares.

El lenguaje privilegiado aquí es el de la “sustancia” (ver también Wiik, 2004a, 2004b, 2010),¹⁴ pero aparentemente no como un atributo inmaterial. Como atributo principal, la persona botocudo debe tener “*sangre pura*”, como ellos dicen, lo que significa descender directa y exclusivamente de aquellos contactados por Hoerhann en 1914 (Namem, 2012, p. 70), teniendo en mente que la consanguinidad y la ascendencia entre ellos parecen ser

¹⁴ Para la noción de sustancia entre los krahó, ver Melatti (1979), entre los apinayé, Da Matta (1979), y entre los jê y timbira, Coelho de Souza (2002a; 2006). En Melanesia, entre los etoro, ver Kelly (1993) y Strathern (1999), y entre los hagen, Strathern (1984, 1999).

determinantes. Para ellos, incluso si los hijos de relaciones y matrimonios interétnicos aprenden la lengua, lo importante es la “*sangre*”, el “*color de la piel*”. De todos modos, todavía necesito tratar de entender si la noción de “*sangre pura*” desencadena atributos inmateriales.

Hablar la lengua y tener un nombre botocudo, compartir una determinada cosmovisión, moral y forma de amar, observar ciertas reglas de comensalidad y actitudes que se ajustan a los géneros en la vida cotidiana, reconocerse como botocudo y, si es posible o preferiblemente, residir en la tierra indígena, aparentemente también son otros atributos que forman parte del proceso de constitución de la persona, pero es imposible abordarlos aquí ampliamente (ver también Coelho de Souza, 2002a; 2002b; Wiik, 2004a, 2004b; 2010).

Los botocudo deben dar personas y cosas a los demás, lo que forma parte de la visión según la cual “*las personas deben compartir, donar, repartir, para quedarse en la memoria de los demás*”. Aquí hay toda una ética de la abundancia que se acompaña de la falta de orientación para la expansión de cualquier producción y acumulación de riquezas, lo que crea conflictos, por ejemplo, en los matrimonios con *blancos*, a los que ellos consideran “*individualistas*”. La escuela parece ser vista como la institución fundamental que conduce al cambio y al abandono, por así decirlo, de la cosmovisión amerindia. Como en las últimas décadas la enseñanza en la tierra indígena ha sido bilingüe, casi contradictoriamente la escuela termina siendo vista por algunos de ellos como una estrategia de “*rescate de la cultura*”.

Un botocudo debe comer a su manera, con las manos, principalmente carne de ganado o de caza, yuca, harina de mandioca, batata dulce y miel.

El *amor* que sienten unos por otros es algo importante y fundamental que también los caracteriza, aunque en su lengua no exista una palabra que se traduzca como “amor”, sentimiento este que se expresa, por ejemplo, en las prácticas de adopción de personas presentadas a continuación. *Amor y donación* están entre los atributos más importantes que forman parte del proceso de constitución de la persona: “*los parientes se aman porque tienen la misma sangre*”, dicen ellos.

Por otro lado, cuando se refieren a las relaciones entre hombres y mujeres, ellos dicen que el *amor* proviene del *cariño* y de las relaciones sexuales, y todo comienza con el *interés* de una persona en la otra. La relación matrimonial generalmente es duradera, y lo importante es que el esposo sostenga a la esposa y a los hijos y que ella lo apoye y cuide bien de ellos, porque son los “*frutos de la vida*”.

Hoy, según ellos, las mujeres y los hombres eligen con quien quieren estar, “*eligen a las personas que les gustan, ya no escuchan los consejos de los padres, ancianos y familiares*”. En general la preferencia es por *blancos*. Así las cosas parecen suceder, como Gow (1991) ha registrado entre los *piro* en Perú: las relaciones y los matrimonios son para satisfacer a la pareja y la elección es por cualidades individuales y erotismo, no por alianzas establecidas en el pasado por sus ascendientes. El cristianismo parece jugar un papel clave en este cambio, ya que según la Biblia, dicen ellos, “*es un pecado obligar a alguien a casarse*”. Habiendo “*mirado al mundo*” y “*visto a los blancos*”, otras de las razones por las cuales ellos explican este cambio. Entretanto, mis observaciones sugieren que dichos *consejos* siguen siendo efectivos porque son acompañados de diversos sentimientos, como amistad, odio y simpatía, así como de preferencias personales, experiencias vividas y alianzas exitosas o no.

2. Abordaje Teórico-Metodológico.

En los años 1980 y 1990, he tratado de entender parte de la historia de los botocudo en la segunda mitad del siglo XX, enfocándome en las relaciones políticas a partir de la historia oral (Namem, 1994). Poco a poco, a lo largo de estas dos primeras décadas del siglo XXI, empecé a abordar la noción de persona entre los botocudo y su conversión al pentecostalismo, además de seguir interesado en sus relaciones políticas (Namem, 2012; 2020).

Cuando comencé a realizar mis primeros trabajos de campo, los botocudo ya exigían lo que pronto se llamó en la antropología de “participación observante”. De hecho, en las últimas cuatro o cinco décadas, en especial, la etnología indígena ha sido indeleblemente marcada por la participación observante como forma de actuar, como metodología, de muchos de sus practicantes (Kopenawa; Albert, 2010; Albert, 2002; Turner, 1991), teniendo en mente que hasta aquel entonces la observación participante en el ámbito de antropologías

que se proclamaban científicas ya había generado mucho malestar en las filosofías y en las ciencias humanas y sociales (Derrida, 1967). Las exigencias de los botocudo no me trajeron ninguna incomodidad porque cumplieron con mis expectativas con relación al hacer antropológico.

En la participación observante, participar significa actuar siempre afinado con la ética y la epistemología que intentan disolver, hacer huir, “revertir”, cuanto sea posible, “el intercambio desigual propio de la relación etnográfica”, y colaborar como “redactor discreto” con escritos que sirvan en la lucha cotidiana por el reconocimiento de modos de vida diferenciados de los occidentales. Por otro lado, observar significa colocarse en el terreno de la imaginación conceptual de los nativos y dejarse llevar por él, atento al ambiente sociopolítico en que vivimos y con mirada crítica sobre la investigación etnográfica.

Hasta el momento, quiero decir, hasta enero de 2016, las técnicas de investigación han sido las entrevistas abiertas y semiestructuradas, las fotografías, las grabaciones de conversaciones y los diagramas de parentesco (Silva; Dal Poz Neto, 2009).

Desde 2016 he intentado abordar la adopción botocudo a partir de la perspectiva posestructuralista, lo que significa considerarla en los marcos más amplios de la ontología y de la cosmología.

Lévi-Strauss (1976a) propone que el espíritu humano, concreta y universalmente, presenta estructuras mentales que hacen aprehender, de forma inmediata e intuitiva, una oposición que divide a los seres humanos en parientes o aliados, generando estructuras de reciprocidad donde algunos son vistos como un valor ofrecido y otros como un valor exigible. La prohibición del incesto y el matrimonio de primos cruzados, por ejemplo, son las manifestaciones empíricas de esas estructuras mentales, y revelan que los fenómenos del parentesco son concebidos por el espíritu como un “sistema de relaciones”.

Para el autor, lo fundamental es que las manifestaciones de la reciprocidad sólo son posibles porque el ser humano es el único capaz de producir lenguaje articulado, cuya función, así como la de la reciprocidad, es la de “comunicarse con el otro e integrar el grupo”. De esta forma, es posible pensar que el estado de sociedad y el pensamiento simbólico exigen que seres humanos y palabras sean objetos intercambiados, los cuales, en el acto del cambio, se transforman en señales de valor social. De todos modos, enfatiza el autor que el:

“(…) caráter aparentemente formal dos fenômenos de reciprocidade, expresso pela primazia das relações sobre os termos que unem, não deve jamais fazer esquecer que estes termos são

indivíduos de sexos diferentes e que a relação entre os sexos nunca é simétrica.” (Lévi-Strauss, 1976a, p. 154).

Es por esto que las relaciones entre los términos son las que deben ser analizadas porque sólo ellas son constantes, siendo que de ellas resultan los sentidos que pueden ser conocidos.

Las familias, que establecen alianzas por medio de los matrimonios, también según el autor, representan la negación y la condición de la sociedad al mismo tiempo, ya que garantizan la existencia de esta última al desplazar, prestar, apropiarse, ceder o devolver sus propios miembros (Lévi-Strauss, 1986). Estos intercambios, entendidos por él como aspectos de estructuras globales de reciprocidad, consisten en un conjunto de maniobras, conscientes o inconscientes, para jugar en el terreno minado de las rivalidades y alianzas, lo que hace de los objetos cambiados vehículos e instrumentos de realidades de otro orden.

En esta senda del pensamiento, Lallemand (1993) ha reflexionado a partir de un inventario amplio sobre lo que la autora llama de “circulación de niños”, concluyendo que se funde a las formas de matrimonio, pudiendo estimularlas, reforzarlas, orientarlas o ser análoga a ellas, teniendo en cuenta que, como “prestación total”, ambas toman prestado los diversos circuitos del intercambio social.

En el ámbito de la mitología, ideología y organización social, Lévi-Strauss (1993) argumenta que el pensamiento amerindio opera por medio de la noción fundamental de un dualismo en perpetuo desequilibrio, verdaderamente dinámico, de modo que:

“(…) em todo e qualquer setor do cosmos ou da sociedade as coisas não permaneçam em seu estado inicial e que, de um dualismo inestável em qualquer nível que se o apreenda, sempre resulte outro dualismo inestável.” (Lévi-Strauss, 1993, p. 209).

Las manifestaciones concretas del espíritu humano, aún según el autor, sea en el parentesco o en la mitología, deben ser sintetizadas en modelos abstractos (Lévi-Strauss, 1976b) que retratan las estructuras sociales en las cuales las relaciones humanas ocurren, pues a los fenómenos sociales corresponde una estructura mental inconsciente e invariante. Tales modelos deben ser capaces de explicar los hechos sociales en su totalidad y variabilidad aparente, sincrónica y diacrónicamente, propiciando su inteligibilidad al reconstituir la génesis de los sistemas y evidenciar sus lógicas internas y las evoluciones que los dirigen hacia ciertos puntos. En mi investigación no sé si lograré establecer un modelo, tal el volumen y la complejidad de la literatura antropológica sobre el tema de la adopción, la cual se remonta al siglo XIX.

Viveiros de Castro (1993; 2002a; 2015a), también en esta senda, ha elaborado una antropología de la corporalidad que presupone, en la condición humana, la afinidad como dada y la consanguinidad como siendo construida socialmente. Así, para explicar las ontologías y las cosmologías de los amerindios de las tierras bajas de América del Sur, él propuso los conceptos de “perspectivismo” y “multinaturalismo” al revelar toda una “economía simbólica de la predación” en la cual el mundo es habitado por diferentes especies de sujetos o personas, humanos(as) y extrahumanos(as), que lo aprehenden desde distintos puntos vista: los animales predadores y los espíritus ven a los humanos como animales de presa, mientras que los animales de presa ven a los humanos como espíritus o animales predadores, aquí la “naturaleza” de unos es la “cultura” de otros.

El autor también propone tomar las ideas y los problemas de la “razón” de los nativos como “conceptos”, como actividad de simbolización o práctica de sentido, como conceptos sobre los mundos que experimentan y que describen, todos muy diversos de nuestro mundo (Viveiros De Castro, 2002b; 2015b). Para ello es necesario definir un conjunto virtual de eventos y de series en que entran el valor de las personas, los animales, los espíritus, sujetos de todo orden..., teniendo en mente que los conceptos de “cuerpo” son diferentes y divergentes, y que el cuerpo es la perspectiva interna del concepto y tiene implicación en el concepto de “perspectiva”.

No hay espacio aquí para tratar las innumerables críticas al formalismo y la rigidez de los modelos planteados por el estructuralismo, los acalorados debates sobre él en el ámbito del feminismo y de algunas de sus retomadas recientes. Quizás lo más sorprendente de todo eso haya sido el libro de Strathern (1988), quien ha revelado que las mujeres hagen, en Papua Nueva Guinea, no se sentían dominadas por los hombres, una vez que ambos géneros son socializados para ser capaces de experimentar las perspectivas uno de otro, de intercambiarlas, tirando por tierra el argumento de la universalidad de la dominación masculina sobre las mujeres. De todos modos, las orientaciones teóricas de las investigaciones siempre deben estar bajo sospechas, en las palabras de Reynoso (2015, p. 16), bajo una mirada y una duda que ponen siempre en crisis nuestros propios supuestos.

En este sentido, tales sospechas, miradas y dudas asumen aquí un carácter de autocrítica y, en esta investigación que hago, parece fructífero ejercerla con base en Reynoso (2015; 1991), teniendo en mente que él considera toda la tradición crítica a la analítica y al método estructuralista, desde Marvin Harris hasta Clifford Geertz, pasando entre otros por Edmund Leach, David Schneider y Terence Turner (Reynoso, 2015, p. 276-277), así como elabora una crítica sistemática al perspectivismo y al posestructuralismo.

Reynoso realiza críticas incisivas y amplias a Lévi-Strauss y a Viveiros de Castro, a partir de un abordaje interdisciplinario e histórico, argumentando que ambos leyeron mal la tradición estructuralista. El maestro francés habría hecho una lectura apresurada, superficial

y confusa de esta tradición, y el brasileño habría realizado lecturas de segunda y hasta de tercera mano de autores que desaguaron en la filosofía deleuziana (Reynoso, 1991, p. 13; 2015, p. 128, 247-248, 250-251, 264 y 269). El autor hace una integración de conocimientos científicos y humanísticos, y pone énfasis en las condiciones de posibilidad de la producción conceptual y en el carácter histórico, concreto, contextual, contingencial, heterogéneo, híbrido y mutante de las cosas humanas, lo que según él deberían haber hecho los dos estudiosos en tela de juicio considerando sus objetivos, argumentos y conclusiones (Reynoso, 2015, p. 4-5; Starn, 2011 apud. Reynoso, 2015, p. 38; Da Col; Graeber, 2011).

Lévi-Strauss, por un lado, según Reynoso, edifica toda su antropología estructural fundamentada en seis conceptos: “oposición binaria, código, estructura, sistema, grupo de transformaciones y modelo” (Reynoso, 1991, p. 3-17). Como este último sintetiza a los demás, para los fines que me propongo en este artículo, debe ser suficiente traer a la luz la revisión crítica hecha por el autor.

Reynoso (1991, p. 12-13) argumenta que, a diferencia de lo que piensa Lévi-Strauss, las estructuras no son modelos y no presentan carácter de sistema, que en ningún sistema la totalidad de las variables reacciona a la modificación de cualquiera de ellas, que un grupo de transformaciones define una estructura, no un modelo, que un modelo no es necesariamente un miembro de una familia de transformaciones, y que es errónea la suposición según la cual el modelo se transformará en el caso de que uno de sus elementos se modifique. Resulta que, al establecer una serie de preguntas sobre qué es efectivamente un modelo para Lévi-Strauss, él llega a una, la última que se propuso, la cual me parece ser exactamente lo que pretende el estudioso francés: un conjunto no pautado de proposiciones, que el escritor va “transformando” guiado por su intuición a medida que, discursivamente, se simula la modificación de sus variables (Reynoso, 1991, p. 14).

Viveiros de Castro, por otro lado, también según Reynoso, forja con dos conceptos casi toda su antropología perspectivista y posestructural: “pensamiento amerindio” y “multiplicidad” deleuziana (Starn, 2011 apud. Reynoso, 2015, p. 38). Con relación al primer concepto, él dice que no hay ninguna exploración real de las especificidades del contexto político, del cambio histórico o de los desafíos de la modernidad, al contrario, es utilizado de manera extraordinariamente amplia y esencializada como si la heterogeneidad de las experiencias y las culturas nativas en el hemisferio pudiera ser reducida a principios atemporales comunes. En cuanto al segundo, afirma que a lo que Riemann, el matemático del siglo XIX, se refería originariamente era a la “diversidad” o “variedad”, “manifold” en inglés, y que ningún manifold es “múltiple” en ninguna acepción, no existiendo en toda la antropología un dato, un concepto, una práctica, un modelo o una metáfora que pueda beneficiarse seriamente del concepto riemanniano de manifold (Reynoso, 2015, p. 250-251 y 264).

En líneas generales, Reynoso afirma que ese perspectivismo posestructural probablemente no expresa las ontologías, las cosmologías y los pensamientos de los amerindios de las tierras bajas de Sudamérica, y que las aseveraciones del estudioso brasileño sobre el hacer antropología tienen validez y alcance limitados. De todos modos, las aguas corren y quizás tengamos la oportunidad de verificar el potencial de generalización de los planteamientos del etnólogo brasileño, entonces por ahora parece plausible aceptarlos provisionalmente suponiendo que suelen haber ocurrido errores en la lectura de determinadas tradiciones.

Desde 2018 he decidido utilizar la pragmática como una metodología más en mi investigación. La pragmática, si no me equivoco, es una de las herramientas que permiten entre otras cosas superar cualquier rigidez que de hecho exista en los esquemas estructuralistas. Sus procedimientos buscan analizar y entender las interacciones sociales por medio del lenguaje porque entiende que también es una forma de interacción social (Levinson, 1989; Leech, 1998), teniendo en cuenta que “la comunicación es polifónica y multimodal”. Así, las interacciones sociales se entienden en la medida en que se aborda la circulación de formas verbales contenidas en palabras y textos que combinan distintas sustancias y expresiones. Los materiales son muestras de habla o escritura en las situaciones en que ocurren, dado que nadie habla o escribe *in vacuo* (Halliday, 1982) y que las personas hacen cosas con las palabras (Austin, 1996).

La gramática es ideativa, la pragmática es interpersonal y textual, así que la pragmática tiende más al connotativo que al denotativo, la semántica más a este último. El sistema es un potencial para actuar y el lenguaje es acción social. La dinámica social es más rica que las convenciones, entonces, la pragmática supera los modelos lingüísticos, aborda los enunciados en el uso porque son más que oraciones e investiga la capacidad extralingüística de las personas. El significado pragmático es un significado que excede el significado institucional como acción social.

Deberá interesar aquí, en situaciones de adopción, las “expresiones realizativas afortunadas o no”, en el sentido de Austin (1996, p. 47-48), y los “performativos y performativos implícitos” (Levinson, 1989, p. 225), considerando que deben de existir procedimientos convencionales aceptados que tengan ciertos efectos convencionales, procedimientos estos que incluyen la expresión de ciertas palabras por ciertas personas en ciertas circunstancias (Austin, 1996, p. 67). Aquí también no hay que olvidar a Searle (1986), para quien las “condiciones de fortuna” son dimensiones en que los enunciados de hecho son partes constituyentes de las varias “fuerzas ilocucionarias” (Levinson, 1989, p. 226).

En una investigación como la que estoy proponiendo, en la cual será considerado el uso del lenguaje de la adopción en la lengua botocudo, se trata también una etnografía del hablar, de los eventos de habla o de las actividades sociales reconocidas culturalmente, más allá de una teoría de los actos del hablante. Las situaciones en que sobrevienen los usos del lenguaje son conjuntos de proposiciones que describen, entre otros, las creencias, los conocimientos, los compromisos de los participantes en los discursos. Hay que considerar que tales eventos culturales restringen el uso del lenguaje, y que parecen existir unas reglas correspondientes de inferencia que actúan asignando funciones a enunciados en parte según la situación social en la que se realiza el hablar (Levinson, 1989, p. 264 y 266-267).

Todas estas declaraciones de intención con respecto a la pragmática también deben ser puestas bajo sospechas. Cuando se consideran reflexiones sobre las limitaciones y los errores de los análisis estrictamente formalistas de los sistemas simbólicos, como las de Bourdieu (1999, p. 97), se ve que de hecho las palabras tienen su parte en la construcción de las cosas sociales, y que el uso del lenguaje depende de la posición social del locutor (Bourdieu, 1999, p. 65).

La mayor parte de las condiciones para que el enunciado performativo tenga éxito, dice Bourdieu (1999, p. 71), se reduce a la adecuación de la función social del locutor al discurso que pronuncia, porque el performativo está condenado siempre al fracaso cuando los locutores no tienen autoridad para emitir las palabras que enuncian. Estos actos autorizados, que a su vez son actos de autoridad, dependen de un poder que en realidad reside en las condiciones institucionales de su producción y recepción, y sólo ejercen su propio efecto a condición de ser reconocidos como tal y bajo condiciones que definen el uso legítimo de las palabras. Es decir, los enunciados deben ser pronunciados en una situación legítima, por la persona legitimada para pronunciarlos y por medio de enunciados en formas sintácticas, fonéticas, etc. legítimas, condiciones entre las cuales las más importantes e insustituibles son aquellas que producen la disposición al reconocimiento como desconocimiento y creencia.

La autoridad del lenguaje legítimo reside en las condiciones sociales de producción y reproducción de su distribución entre las clases del conocimiento y de su reconocimiento como legítima. El orden social, también según el autor, debe en parte su permanencia a la imposición de esquemas de clasificación que, ajustados a las clasificaciones objetivas, producen una forma de su reconocimiento, forma que implica el desconocimiento de la arbitrariedad de sus fundamentos. Asimismo, la correspondencia entre las divisiones objetivas y los esquemas de clasificación, las estructuras objetivas y estructuras mentales, constituye el fundamento de una especie de adhesión originaria al orden establecido.

Aunque tengamos que dudar o discordar del uso generalizado que Bourdieu hace de las nociones de “clase social” y “poder político”, teniendo en cuenta que la primera tal vez

no sirva ni siquiera para conceptualizar las relaciones sociales en el modo de producción capitalista (Cohen, 1974), y que la segunda no debería ser usada para pensar las relaciones sociales en el ámbito de las sociedades amerindias porque estarían pautadas por el prestigio (Clastres, 1974), me parece provechoso añadir sus reflexiones al uso de la pragmática.

De ahora en adelante, la intención es usar las siguientes técnicas de investigación: **a)** entrevistas abiertas y, caso sea posible, historias de vida y autobiografías, caso sea necesario, entrevistas estructuradas y semiestructuradas, **b)** fotografías, **c)** diagramas de parentesco, **d)** conversaciones por WhatsApp, y **e)** caso sea posible, grabaciones de conversaciones y videograbaciones.

3. Adopción Botocudo.

En América del Sur, y en otros lugares y regiones del mundo, son altos los porcentajes de adopción y variados los motivos para adoptar. Acaecen conflictos y muchas veces ocurren sufrimientos, reproducción de prejuicios y desvinculación de las personas de sus familias y hasta de sus culturas. Las personas, entre tanto, no siempre reivindican que los Estados reconozcan formalmente sus “concepciones y prácticas de adopción”, para que sus efectos se hagan sentir en las legislaciones de los países. Aquí no hay espacio para detenerme en algunas situaciones que comparo con la de los botocudo y otros habitantes de la T.I.Ibirama, sin embargo, por el momento me parece relevante señalar algunas similitudes y diferencias.

Los botocudo comúnmente adoptan niños de sus hijos (Henry, 1964, p. xviii y 43; Urban, 1978, p. 133-187; Wiik, 2004a, p. 145-146; Namem, 2012, p. 74-77; 2013), incluso cuando estos últimos son madres y padres solteros, pero a veces también los adoptan de hermanos, hermanas y otros parientes consanguíneos, así como de los demás parientes, los amigos y las personas no residentes en la tierra indígena.

En la lengua de los botocudo de Santa Catarina, la madre y su(s) hermana(s) y madre, la madre del padre y la(s) hermana(s) de éste se denominan con el mismo término, “*jõ*”, mientras que el padre y su(s) hermano(s) y padre, el padre de la madre y el(los) hermano(s) de ésta también se denominan con el mismo término, “*jug*”. La madre y el padre, actualmente, también se denominan “*mana*” (hermana) y “*mano*” (hermano), términos que han sido

tomados del portugués brasileño. En otras palabras, aquí no hay abuelos y nietos, tíos y sobrinos, ni palabras para designarlos, hay esto sí *madres, padres, hijos e hijas*. Cuando conversan en portugués con otras personas o explican los términos de parentesco, entretanto, suelen usar las palabras abuela, tío, nieto, sobrina, etc., inclusive en botocudo, pero en realidad no se usan comúnmente. Se resalta que estas concepciones y prácticas de adopción han sido incorporadas por otros habitantes de la tierra indígena, excepto los guaraní si no estoy equivocado.

En la actualidad, entre los botocudo, los motivos para adoptar son los siguientes: la costumbre de las mujeres de donar uno o más de sus niños pequeños a sus madres, el fallecimiento de la madre o el padre del niño, la esterilidad femenina, la *necesidad de compañía y ayuda en la vejez*, la nominación y la *amistad*. La adopción, sin embargo, no necesariamente tiene que ocurrir a una edad temprana, los niños y adolescentes de variadas edades también suelen ser adoptados, inclusive, prometidos o pedidos mismo antes de nacer o ser concebidos. Como las prácticas de adopción están presentes en muchos lugares del mundo, algunos de los motivos enumerados también se han registrado en poblaciones con ontologías y cosmologías muy diferentes (ver por ejemplo Lallemand, 1993; Menget, 1988; Pereira, 2002; Nascimento, 2014; Halbmayer, 2004; Leblic, 2012; Leinaweaver, 2012; Decaluwe; Poirier; Muckle, 2016; ver también Clarac de Briceño, 1996 y Bastidas, 2009 para Namem, 2019).

A veces, por ejemplo, alguien *pide* para adoptar un niño a fin de nombrarlo, es un intercambio, se *gana* una persona, un cuerpo, para dar un nombre, por ejemplo, de un ser querido vivo o fallecido, a veces un pariente, cuya *memoria* será cultivada, persona adoptada a la que, por otro lado, se debe dar comida, también *educar, criar*, y otras cosas más. En otras palabras, a veces los niños son donados para cultivar, por medio de los nombres, la memoria de ciertas personas vivas o fallecidas, en alianzas dichas como siendo hechas con *amor*, algunas establecidas más allá de las parentelas más inmediatas, una vez que, como se ha visto, son variadas las posibilidades de adopción. Sin embargo, a veces el adoptado es un

blanco, el nombre no necesita ser amerindio y suele no estar en juego una alianza en el ámbito de la tierra indígena.

Los nombres personales botocudo pertenecen a las familias extensas, son exclusivos de ellas, y traen las personas, vivas o muertas, a la presencia y convivencia principalmente de los parientes, pero también de los amigos. Dicho de otro modo, las personas son también aquellas de las cuales los nombres provienen, por ejemplo, la persona que tiene una niña cuyo nombre es el mismo de la hermana del padre, tiene delante de sí, por medio de él, la hermana del padre. Si es posible extender a las concepciones y prácticas de nominación botocudo asociadas a la adopción la aserción de Eco (1990: 263) sobre las letras y los nombres en la lectura del Texto al modo simbólico, queda claro que los nombres botocudo, así como las letras y los nombres en un texto, son mucho más que medios convencionales de comunicación porque representan concentraciones de energías y expresan sentidos que no pueden traducirse de manera exhaustiva al lenguaje humano.

Amor es lo que dicen sentir por los adoptados y siempre declaran, incluso en presencia de los hijos biológicos, que ellos son más amados que los hijos de sangre, lo que es confirmado por todos. Debido a este sentimiento, dicen ellos, no hay botocudo ni otros pobladores de la tierra indígena viviendo en orfanatos y hogares de ancianos. En las Islas Marshall, por ejemplo, es al revés, la gente dice que las madres adoptivas aman menos a los hijos adoptados (Berman, 2014, p. 585).

Ellos hacen una distinción entre los hijos adoptados: los “*legítimos*”, como los hijos biológicos, son aquellos registrados a nombre de los padres adoptivos, ya los “*de crianza*” son aquellos que permanecen a nombre de los padres biológicos (Namem, 2013, p. 138). He observado, por otro lado, que los padres y madres adoptivos establecen relaciones diferenciadas con los hijos adoptados dependiendo de sus ascendencias, lo que instiga articularlas a la noción de “sustancia”. Los padres adoptivos a menudo les piden a los padres biológicos que se mantengan por un tiempo alejados de los niños para que éstos los *olviden*,

lo que varía con sus edades, y prefieren decirles que son adoptados cuando tienen 16 o 17 años, de lo contrario se vuelven *traviesos* y no los *obedecen*.

Las adopciones implican alianzas, *acercan* a las personas involucradas en las relaciones, dicen ellos, siendo uno de los aspectos que manifiestan, a mi entender, la relación culturalmente particular, socialmente fundamental y afectivamente visceral que une, especialmente, las madres a las hijas o al menos a algunas de ellas y a sus hijos (Namem, 2012, p. 75). Gibram (2012, p. 126-127) ha registrado, en la Terra Indígena Rio da Várzea (estado de Rio Grande do Sul), las relaciones de afiliación por medio de la adopción entre los kaingang, también jê del sur como hemos visto. Según ella, las relaciones de crianza tienen relevancia general para el dominio sociopolítico porque consolidan un flujo vertical de relaciones entre mujeres consanguíneas, regidas por la reciprocidad, que constituyen un elemento central en la formación de los grupos residenciales y en la actualización de la solidaridad entre ciertos parientes. Los niños de crianza generalmente son conscientes de su origen uterino y esta memoria se combina con el establecimiento de alianzas y relaciones de solidaridad entre grupos de parientes lejanos y entre mujeres del mismo segmento residencial, expandiendo principalmente el espectro de las relaciones entre ciertos parientes, lo que se muestra productivo política y socialmente.

Los botocudo y otros habitantes de la tierra indígena consideran indispensable el registro de las personas adoptadas. Ellos dicen que es por la importancia de los nombres, para que tales personas sean *criadas de la manera* de los padres adoptivos, sin la *interferencia* de los padres biológicos, y para que los últimos no las *agarren* de vuelta cuando estén crecidas porque a veces se convierten en sostén de la familia.

Cabe señalar que registrar las personas adoptadas es la garantía que ellas disfrutarán de las herencias que les corresponden, así como de las pensiones si por ejemplo sus padres adoptivos mueren antes que cumplan la edad adulta, que en Brasil inicia a los 18 años. Las

herencias generalmente involucran lo que llaman en la tierra indígena de “*frentes*”¹⁵, casas, a veces pertenencias personales y muy raramente un automóvil, una motocicleta, un camión o un tractor (Namem, 2013, p. 140). Por lo tanto, el registro de las personas adoptadas no es algo insignificante teniendo en cuenta que los pobladores de la tierra indígena viven modestamente. Tales pensiones y herencias, sin embargo, no son las principales preocupaciones de la gente, porque su deseo es que esas personas adoptadas vengan a disfrutar y gozar plenamente el legado de sus padres adoptivos, lo que corresponde a los sentidos de concepciones y prácticas que valoran los cuidados recíprocos que las relaciones engendran (Namem, 2012).

Hasta 1990 estas prácticas de adopción propias de los botocudo han sido recurrentes y muchas veces registradas. Sucede que, desde aquel entonces, con la instauración de la Ley 8.069, del 10 de julio de 1990/Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Brasil, 1990), los jueces en los distritos judiciales de la región del Alto Vale del Itajaí no vienen reconociendo y aceptando los registros de esas adopciones. Para ello usan el ECA, que impide una persona de ser adoptada por sus ascendientes y hermanos, y articula en cada distrito judicial del país, por medio de catastros de adopción, los flujos de niños y adolescentes a ser adoptados y personas que pretenden adoptarlos.

Las Leyes 12.010 y 13.257, respectivamente del 03 de agosto de 2009 (Brasil, 2009) y del 08 de marzo de 2016 (Brasil, 2016), que han alterado el ECA en algunos puntos, mantuvieron el artículo que impide a una persona de ser adoptada por sus ascendientes y hermanos. En 2019 ha entrado en vigor el Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento-SNA (Brasil, 2019), cuyo objetivo es acelerar la resolución de casos y proporcionar un mayor control sobre los procesos por medio de un sistema de alertas con el cual se puede monitorear todos los plazos. Entretanto, se mantuvo el mismo impedimento para la adopción por parte de ascendientes y hermanos.

¹⁵ “*Frentes*” son sitios determinados en la tierra indígena, con dimensiones que no he medido, de las cuales la gente vende leña, postes para cercas y troncos, y en las cuales las familias nucleares o extensas han vivido durante décadas a orillas del río Hercílio y en sus alrededores, cultivando y criando en pequeña escala para el consumo, respectivamente, frijoles(caraotas), yuca(mandioca), pollos, a veces cerdos y ganado vacuno, y más recientemente, criando peces en presas y abejas para obtener miel también para consumo.

Hay que considerar que la Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), en el artículo 231, garantiza que las sociedades amerindias tengan vidas diferenciadas y no sean discriminadas porque se reconoce “sus organizaciones sociales, costumbres, idiomas, creencias y tradiciones”. Entonces la simple aplicación de estas normativas a los botocudo y otros pobladores de la tierra indígena representa una violación directa de sus derechos de mantener sus organizaciones sociales y familiares, comprometiendo el objetivo de garantizar una vida de acuerdo con los valores, estándares y normas sociales de sus culturas.

En ese sentido, al negar el registro, la legalización de las adopciones con el argumento que no caen bajo las normativas actuales y hacer imposible que los habitantes de la tierra indígena continúen criando a sus hijos en el marco de sus estructuras familiares, se viola también el artículo 227 de la Constitución que obliga “la familia, la sociedad y el Estado garantizar a los niños y adolescentes, con absoluta prioridad, el derecho a la vida, la educación..., además de ponerlos a salvo de toda forma de discriminación”.

Así, los magistrados insisten en ver como “abuelos, abuelas, tíos, tías, nietas, nietos, sobrinas, sobrinos...” personas que los botocudo y otros habitantes de la tierra indígena ven como *madres, padres, hijos e hijas*. De esta manera, exigirles prácticas de adopción que pasen por los catastros de adopción es una garantía de que no continuarán viviendo como desean, teniendo en mente que difícilmente determinadas personas serían adoptadas según sus normas culturales. En otras palabras, en situaciones en las que los jueces deberían usar el sentido común, leyendo las normativas a la luz de la constitución brasileña de 1988, a los pobladores de la tierra indígena se les impide seguir vivenciando sus prácticas y concepciones de adopción.

Hay que tener en cuenta que, en 2014, en una decisión que no ha involucrado a amerindios, el poder judicial ha admitido excepcionalmente la adopción de descendientes por ascendientes, argumentando a favor de la regularización de la filiación socioafectiva (Superior Tribunal de Justiça-STJ, 2014), lo que también debería ser considerado en casos

como lo de los botocudo. En el caso de amerindios, en mayo de 2016 la FUNAI ha emitido una instrucción normativa que establece normas y pautas destinadas a la realización del derecho a la vida familiar y comunitaria y a la promoción y protección de los derechos de los niños y jóvenes (Funai, 2016).

Como si no bastara, algunas personas de la T.I.Ibirama han sido incluso penalizadas por cuenta de esas prácticas, penas sobre las que desconozco los detalles. Sé, por ejemplo, que algunas mujeres han “mentido” a determinados jueces sobre la supuesta maternidad de ciertos niños. Sé también que algunos adoptadores y, si no estoy equivocado, algunos adoptados, fallecieron sin obtener los registros. De todos modos, no dispongo de materiales sobre ambas cosas y por lo tanto aún no sé lo que viene ocurriendo en estos últimos años.

A lo largo de más de treinta años de mi investigación en la tierra indígena, poco a poco también fui construyendo una “colaboración” con sus habitantes por medio de convivencia, conversaciones y actividades realizadas a veces por dos o tres personas, a veces por varias o muchas personas. Una de nuestras acciones desde hace veinte años ha sido reivindicar el registro de la filiación de las personas adoptadas. Es así que, a finales de 2001 y principios de 2009, por solicitud de ellos redacté pareceres sobre la costumbre de adoptar y, después del segundo, supe que algunas de las personas que fueran penalizadas obtuvieron decisiones judiciales favorables, sobre las cuales tampoco conozco detalles (Namem, 2001; 2009).

En el primer semestre de 2014, he contactado al United Nations Children's Fund (UNICEF) a solicitar el apoyo a la demanda de los pobladores de la tierra indígena a fin de cambiar este estado de cosas, y recibí la sugerencia de promover acciones en el Distrito Judicial de Ibirama considerando en aquel entonces la imposibilidad de alteración sustancial del ECA en el corto y mediano plazo.

En junio de 2016, también por solicitud de los pobladores de la tierra indígena, he redactado un tercer parecer que fue enviado al Juez Director del Foro del Distrito Judicial de

Ibirama, una vez más con el objetivo de hacer con que tales adopciones fueran reconocidas y registradas, lo que no ha pasado hasta el momento (Namem, 2016).

Los amerindios de las Primeras Naciones en Canadá (Gouvernement du Québec, 2012; Decaluwe; Poirier; Muckle, 2016) también reivindican que el Estado, las Provincias y los Territorios reconozcan formalmente las “prácticas habituales de adopción” y las registren en sus especificidades, de modo que sus efectos sobre la filiación y la autoridad parental se hagan sentir en la legislación del país, fundamentada en el derecho romano-alemán en la Provincia de Québec y en el derecho consuetudinario para las demás provincias y territorios (David, 2002). En este sentido, algunas poblaciones reclaman que se emitan nuevas partidas de nacimiento a los adoptados, otras que los vínculos de filiación de ellos con sus familias de origen no siempre se rompan como lo exige la legislación del país.

Jules Henry (1964), cuyo trabajo de campo entre los botocudo tuvo lugar desde diciembre de 1932 hasta enero de 1934, ha dicho que:

(...) It is immeasurably more difficult to find out, for example, how much suffering is involved in the process of adoption than to discover whether children are adopted by their mothers' or fathers' relatives, by friends or by strangers. While knowledge of the latter is necessary to the exploration of the former, to do only the latter is to settle for mere formalism. (Henry, 1964, p. xviii).

Greg Urban (1978; 1996) ha hecho su trabajo de campo con los botocudo durante quince meses, de 1974 a 1976, regresando por un corto período no especificado por él en 1981 y 1982. El autor registró que quizás un tercio de la población botocudo era criada por alguien que no era su madre biológica, y prefirió llamar “transferencia” a lo que a veces se llama “adopción” porque no eran situaciones en las que se “asumía” una persona con la cual no se tenía ninguna conexión. En la mayoría de los casos existían conexiones con los niños, sus madres estaban vivas y podían vivir en las mismas casas de las madres adoptivas o cerca de ellas (Urban, 1978, p. 142). Al hacerlo, aclara, se destacaba la “donación”. Él estableció dos reglas que regirían la transferencia, enfatizando que sus datos aun así estaban incompletos para distinguir un patrón operativo general de la segunda regla:

(...) a young woman (especially a daughter) should give a small child of hers to an older female (especially her mother), if the latter has passed reproductive age and is without young children of her own, but is still physically capable of caring for them. An old woman will be kept supplied with two or three young children in this way, until she can no longer take care of them. (...) Another rule concerns who assumes responsibility for a child upon its mother's death (...) (Urban, 1978, p. 141).

Así, según el autor, los botocudo no tenían “huérfanos” ni categoría social para referirse a ellos porque alguien se responsabilizaba del niño cuya madre había fallecido (Urban, 1978, p. 180). Dicho eso, él argumentó que:

(...) Moreover, what is involved here is really no different conceptually from what is involved in food distribution. Indeed, adoptive transference may have a similar political significance. Viewed more broadly, it is not simply an affair between mother and daughter, but involves as well their respective husbands. And the DH-WF relation is of the utmost importance politically. (Urban, 1978, p. 142).

Al definir las categorías de “padre, madre, hija e hijo”, el autor apuntó que la transferencia cancelaba la relación previa en la que se basaba (Urban, 1978, p. 140 y 145), pero advirtió que los botocudo y él no estaban seguros de ello (Urban, 1978, p. 156). Según él, los padres anteriores casi no tenían derechos sobre los niños, entretanto, notó que tenían interés en ellos (Urban, 1978, p. 156). El autor también señaló que los niños, de hecho, a veces llamaban a ambos pares de padres por los términos de parentesco apropiados para “padres”, aunque en algunos casos solo los padres “adoptivos” se llamaban así (Urban, 1978, p. 156-157).

Urban consideró que sus datos eran inadecuados para resolver definitivamente las dos siguientes preguntas: primera, si una madre podría transferir su hijo a dos madres diferentes o un padre a dos padres diferentes, lo que aumentaría la posibilidad de existencia de una especie de “paternidad grupal”, segunda, si y en qué medida dos madres o dos padres podrían “compartir” esta conducta al convertirse en padres del mismo hijo, caso en que se podría hablar de “transferencia compartida” en que los padres compartían un hijo con otros. Los botocudo que crecieron en familias poliándricas o poligínicas, según el autor, ciertamente

hablaban de tener “dos padres” o “dos madres”, por lo que claramente ocurrían transferencias compartidas. Por otro lado, él no supo de ejemplos en los que dos madres o dos padres tuvieron simultáneamente responsabilidad con el niño adoptado y eso lo llevó a pensar que las transferencias probablemente siempre eran uno a uno y que compartir este rol era un fenómeno secundario (Urban, 1978, p. 157).

También según el autor, a lo largo del tiempo aparentemente ha ocurrido un cambio en la frecuencia de estas transferencias: mientras que antes del contacto en 1914 la donación de niños a las personas mayores parecía ocurrir sólo ocasionalmente, rápidamente creció en importancia a partir de aquel año. Él dijo que no pudo obtener informaciones estadísticas sobre eso, pero le pareció evidente el patrón global:

(...) thanks to sedentary life and medical care made available by Eduardo Hoerhan, more and more people survived past reproductive age. This is the “antecedent condition.” (...) As the number of persons unable to have their own “biological” children increases, so must the number of transferences. (Urban, 1978, p. 173).

Flávio Wiik (2004a) hizo su trabajo de campo entre los botocudo desde abril de 1997 hasta octubre de 1998, y argumentó que una forma de asegurar la presencia de dos, tres o incluso más generaciones de parientes varones en los hogares de familias extensas de parientes mayores sería:

(...) the custom of older daughters giving away their first sons for their mothers to bring up as their own. This custom creates an indifferenciation between sons and grandsons and between parents and grandparents. This is expressed in Xokleng kin terms that indicate age-set categories, such as *yi*, *jug* and *nhõ*, respectively.

The adoption of grandsons and great-grandsons by senior women is a custom that reflects a concern with maintaining men at the senior household for as long as possible, guaranteeing that heavy maintenance tasks will be carried out. This custom is also important in a society that does not exert strong social pressure on the new generations of the extended families who adopt post-marital virilocality, or even on the younger generations who opt to live in independent houses.

(...) The adoption of grandsons, associated with a kinship that does not differentiate children from grandchildren, allows some male children to remain in their natal household for one more

generation. When translated into Western kinship terms, the system transforms siblings into uncles and nieces/nephews, and biological sons into brothers. (...) (Wiik, 2004a, p. 145-146).

En cuanto a los argumentos de los tres autores, me corresponde decir y hacer lo siguiente con la investigación en marcha. A diferencia de Urban yo prefiero el término "adopción" en lugar de "transferencia", pero sin dejar de lado la importancia de la "donación". De este modo priorizo lo que dicen los botocudo y a quienes se quedan con los hijos adoptados, lo que aún permite un mínimo diálogo con el Estado, con la justicia brasileña, sobre el tema. A diferencia de Wiik, lo que expuse revela que las prácticas de adopción no se restringen a las "hijas mayores donando sus primeros hijos a sus madres", de cualquier manera, corresponde prestar atención a ver si se encuentra alguna preferencia por los primogénitos de las hijas mayores y también de los otros hijos e hijas, dependiente o independientemente del género de los primogénitos.

A diferencia de ambos, por el momento prefiero no aceptar, respectivamente, " semejanza conceptual de la adopción con la distribución de alimentos" o como la "garantía de que tareas de mantenimiento pesado se realizarán", pues me parece más provechoso y estimulante intentar reflexionar sobre la adopción y el parentesco en sus relaciones con la cosmología y ontología. Por otra parte, teniendo en mente los planteamientos de Henry, estaré atento a la posibilidad de la existencia de "sufrimientos" en estos procesos de adopción y, como Wiik parece sugerir, de estar imbricados con las reglas relativas a la "residencia".

4. Consideraciones Finales.

Este artículo reúne mis aportes a la etnografía de las concepciones y prácticas de adopción entre los botocudo del estado de Santa Catarina, en el sur de Brasil, los cuales viven en la T.I.Ibirama, ubicada en la región del Alto Vale do Itajaí, ambas multiétnicas y multilingües. Adoptar personas y dar cosas a los demás es parte de la vida de los botocudo, y la adopción entre ellos ha sido aquí enfocada tomando sus conceptos sobre el mundo que experimentan y describen por medio de su hablar.

Los botocudo comúnmente adoptan niños, y las relaciones de adopción implican alianzas, acercando a las personas involucradas. Tales relaciones tal vez estén entrelazadas con las relaciones matrimoniales, teniendo en mente que forman parte de los circuitos del intercambio social. Por el momento me parece más estimulante intentar reflexionar sobre la adopción y el parentesco entre los botocudo en sus relaciones con la ontología y cosmología, sin olvidar que los aspectos propiamente materiales también se deben abordar.

En esta investigación en curso será aún indispensable observar y comparar tales concepciones y prácticas de adopción, a fin de identificar hasta qué punto unas corresponden a las otras y cómo se manifiestan en el lenguaje cotidiano considerando las “implicaturas conversacionales” y las “fuerzas ilocucionarias”, es decir, verificar si de hecho las prácticas ocurren estrictamente con base en las concepciones o si hay ciertos deslizamientos en las primeras que extrapolan las segundas.

Al entender el concepto botocudo de "adopción", como vivido y descrito en el horizonte de los intercambios sociales, será posible compararlo con otras categorías, aquellas vertidas en los textos de otros investigadores que abordan el tema y lo problematizan cada cual a su modo. Concomitante a esto, continuaré actuando para contribuir a las acciones que tienen como objetivo el registro de las personas adoptadas en la tierra indígena, para que los jueces, en el marco del sistema judicial brasileño, pasen a reconocerlo y aceptarlo como reivindicado en las últimas décadas.

Impedidos en las últimas tres décadas por leyes y decisiones judiciales de seguir registrando las adopciones, a los botocudos y otros pobladores de la tierra indígena se les impide seguir vivenciando de manera más amplia sus formas de adopción de personas. Es por esto que intentaré acceder a los procesos de adopción, obtener los nombres de las personas que han sido adoptadas, registradas o no, y aquellas que no han podido registrarse en las últimas décadas, así como conocer los detalles de las sentencias atribuidas por los jueces a las personas involucradas en las prácticas de adopción.

De lo que se ha dicho en este artículo, una serie de interrogantes surge de sus líneas y entre líneas, de las cuales señalo las siguientes:

¿Cuáles son los atributos que forman parte del proceso de constitución de la persona botocudo?

¿Cómo los botocudos establecen alianzas políticas en la tierra indígena y más allá de ella y cómo seleccionan las personas para relacionarse y también para casarse, incluso por la relevancia que la adopción parece tener en el ámbito sociopolítico?

¿Las adopciones se rigen por la reciprocidad, actualizando la solidaridad relativa al parentesco, teniendo relevancia en la formación de los grupos residenciales? Sería importante saber quién no adopta y no puede adoptar, y si las donaciones son posibles para generaciones abajo o solamente hacia arriba y hacia los lados. ¿Sería relevante enfocar la noción de "sustancia", incluso por las articulaciones que parecen tener con las relaciones diferenciadas que se establecen con los adoptados dependiendo de sus ascendencias?

Abordar esas prácticas y concepciones de adopción de los botocudos permitiría saber cómo las nombran y simbolizan, y cómo conciben y escogen las palabras incluso históricamente, en fin, cuáles son sus categorías de pensamiento con relación al tema.

5. Referencias.

- **Albert, B.** (2002): O ouro canibal e a queda do céu. Uma crítica xamânica da economia política da natureza (Yanomami). In: Albert, B.; Ramos, A. R. (org.). *Cosmologias do Contato no Norte-Amazônico*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP); Imprensa Oficial do Estado de São Paulo (IO/SP), p. 239-274.
- **Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí-AMAVI** (2010).
- **Austin, J.** (1996): *Cómo Hacer Cosas con las Palabras*. Barcelona: Paidós.
- **Bastidas V., L.** (2009): Territorialidad y etnohistoria Timote. **FERMENTUM**, Mérida-Venezuela, n.56, p. 453-473.

- **Berman, E.** (2014): Holding on: adoption, kinship tensions, and pregnancy in the Marshall Islands. **American Anthropologist**, Arlington, v.116, n.3, p. 578-590.
- **Bourdieu, P.** (1999): ¿Qué Significa Hablar? Economía de los Intercambios Lingüísticos. Madrid: AKAL.
- **Brasil** (1988):Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, p. 1, 5 out.
- **Brasil** (1990): Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA. Lei 8.069, de 10 de julho de 1990.
- **Brasil** (1996): Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- **Brasil** (2004): Programa Bolsa Família. Lei10.836, de 9 de janeiro de 2004.
- **Brasil** (2009): Lei 12.010, de 03 de agosto de 2009.
- **Brasil** (2016): Lei 13.257, de 08 de março de 2016.
- **Brasil** (2019): Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento-SNA. Poder Judiciário. Conselho Nacional de Justiça. Resolução 289, de 14 de agosto de 2019.
- **Clarac de Briceño, J.** (1996): Las Antiguas etnias de Mérida. In: Mérida a través del tiempo. Los antiguos habitantes y su eco cultural. Universidad de Los Andes (ULA), Mérida. Consejo de Publicaciones. Museo Arqueológico Gonzalo Rincón Gutiérrez.
- **Clastres, P.** (1974): La Société contre l'État. Recherches d'Anthropologie Politique. Paris: Les Éditions de Minuit.
- **Coelho De Souza, M.** (2002a): O traço e o círculo: o conceito de parentesco entre os jê e seus antropólogos. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro.
- **Coelho De Souza, M.** (2002b): We are those who are alive: kinship and person among Gê groups. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.2, p. 23-49.
- **Coelho De Souza, M.** (2006): Blood kin: incest, substance and relation in Timbira thought. **Mana**, Rio de Janeiro, v.1, ed. esp., p. 1-25.
- **Coelho Dos Santos, S.** (1973): Índios e Brancos no Sul do Brasil: a dramática experiência dos Xokleng. Florianópolis: Edeme.

- **Cohen, A.** (1974): *Two-Dimensional Man: an essay on the anthropology of power and symbolism in complex society*. London & New York: Routledge.
- **Crystal, D.** (2000): *Dicionário de Lingüística e Fonética*. Rio de Janeiro: Zahar.
- **Da Col, G.; Graeber, D.** (2011): Foreword: The return of ethnographic theory. **HAU–Journal of Ethnographic Theory**, Chicago, 1(1): vi-xxxv.
- **Da Matta, R.** (1979): The Apinayé relationship system: terminology and ideology. In: Maybury-Lewis, D. (ed.). *Dialectical Societies: the Gê and Bororo of Central Brazil*. Cambridge: Harvard University Press, p. 83-127.
- **D’Angelis, W. R.** (2009): O xoklêng, o kaingáng e sua filiação ao proto-jê: antecedentes para uma reflexão atual. **Revista Brasileira de Lingüística Antropológica**, Brasília, DF, v.1, n.2, p. 283-314.
- **David, R.** (2002): *Os Grandes Sistemas do Direito Contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes.
- **Decaluwe, B.; Poirier, M-A.; Muckle, G.** (2016): L’adoption coutumière chez les inuit du Nunavik: ses spécificités et conséquences sur le développement de l’enfant. **Enfances, Familles, Générations**, Montréal, 25.
- **Derrida, J.** (1967): *De la Gramatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- **Dubois, J. et al.** (1978): *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix.
- **Eco, U.** (1990): *Semiótica y Filosofía del Lenguaje*. Barcelona: Editorial Lumen.
- **Fernandes, R. C.** (2003): *Política e parentesco entre os Kaingáng: uma análise etnológica*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.
- **Fundação Nacional do Índio-FUNAI** (2016): *Instrução Normativa N° 1, de 13 de maio de 2016*.
- **Gakran, N.** (2015): *Elementos fundamentais da gramática Laklãnõ*. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília (UnB), Brasília.
- **Gibram, P. A.** (2012): *Política, parentesco e outras Histórias kaingang: uma etnografia em Penhkar*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.

- **Gouvernement du Québec** (2012): Rapport du Groupe du Travail sur l'Adoption Coutumière en Milieu Autochtone, Avril 16.
- **Gow, P.** (1991): *Of Mixed Blood: kinship and history in Peruvian Amazonia*. Oxford: Clarendon Press.
- **Halbmayer, E.** (2004): "The one who feeds has the rights". Adoption and fostering of kin, affines and enemies among the Yukpa and other Carib-speaking Indians of Lowland South America. In: Bowie, F. (ed.). *Cross-Cultural Approaches to Adoption*. Oxfordshire: Routledge, p.145-164.
- **Halliday, M. A. K.** (1982): *El Lenguaje como Semiótica Social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- **Henry, J.** (1936): The personality of the Kaingáng indians. **Character and Personality**, Durham, v.5, n.2, p. 113-123.
- **Henry, J.** (1964): *Jungle People: a Kaingáng tribe of the highlands of Brazil*. New York: Vintage Books.
- **Instituto Socioambiental-ISA** (2016): *Quadro Geral dos Povos Indígenas*.
- **Keim, E. J. et al.** (2014): *Educação na Diversidade Étnica: educação escolar indígena no contexto pós e anticolonial*. Curitiba: Editora CRV.
- **Kelly, R.** (1993): *Constructing Inequality: the fabrication of a hierarchy of virtue among the Etoro*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- **Kopenawa, D.; Albert, B.** (2010): *La Chute du Ciel: paroles d'un chaman yanomami*. Paris: Plon/Terre Humaine.
- **Lallemand, S.** (1993): *La Circulation des Enfants en Société Traditionnelle: prêt, don, échange*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- **Leblic, I.** (2012): *Adoções tradicionais kanak e ma'ohi versus adoções internacionais. Duas atitudes diante da mundialização*. **Scripta Nova**, Barcelona, v. XVI, n.395(7).
- **Leech, G.** (1998): *Principios de Pragmática*. La Rioja: Universidad de la Rioja.
- **Leinaweaver, J. B.** (2012): *El desplazamiento infantil: las implicaciones sociales de la circulación infantil en los Andes*. **Scripta Nova**, Barcelona, v. XVI, n.395(7).
- **Levinson, S.** (1989): *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- **Lévi-Strauss, C.** (1976a): *As Estruturas Elementares do Parentesco*. Petrópolis: Vozes.

- **Lévi-Strauss, C.** (1976b): Sentido e uso da noção de modelo. In: Lévi-Strauss, C.. Antropologia Estrutural Dois. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p.79-89.
- **Lévi-Strauss, C.** (1986): A família. In: Lévi-Strauss, C.. O Olhar Distanciado. Lisboa: Edições 70, p.69-98.
- **Lévi-Strauss, C.** (1993): História de Lince. São Paulo: Companhia das Letras.
- **Lima, A. C. de S.** (1995): Um Grande Cerco de Paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes.
- **Machado Bueno, J. S.** (2017): Arqueologias indígenas, os Laklãnõ Xokleng e os objetos do pensar. **Revista de Arqueologia**, Pelotas, v.30, n.1, p. 89-119.
- **Martins, P.** (2001): Comunidade cafuza de José Boiteux/SC: história e antropologia da apropriação da terra. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.
- **Melatti, J. C.** (1979): The relationship system of the Krahó. In: Maybury-Lewis, D. (ed.). Dialectical Societies: the Gê and Bororo of Central Brazil. Cambridge: Harvard University Press, p.46-79.
- **Menget, P.** (1988): Note sur l'adoption chez les Txicáo du Brésil Central. **Anthropologie et Sociétés**, Québec, v.12, n.2, p. 63-72.
- **Namem, A. M.** (1994): Botocudo: uma história de contacto. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina (EdUFSC); Blumenau: Editora da Universidade Regional de Blumenau (Edifurb).
- **Namem, A. M.** (2001): Parecer Conciso sobre a Prática da Adoção de Crianças entre os Lakranõ (Xokleng ou Botocudo), 20 de novembro de 2001.
- **Namem, A. M.** (2009): Parecer sobre a Adoção de Pessoas entre os Laklãnõ da Terra Indígena Ibirama/Laklãnõ, Estado de Santa Catarina, Brasil, 07 de janeiro de 2009.
- **Namem, A. M.** (2012): Os Laklãnõ na região do Alto Vale do Itajaí, estado de Santa Catarina/SC, Brasil. In: Baines, S. G. et al. (org.). Variações Interétnicas: etnicidade, conflito e transformações. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama); Universidade de Brasília (UnB)/Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas (Ceppac); Instituto Internacional de

Educação do Brasil (IEB), p. 59-95. Disponible en: <http://bit.ly/2XHyDS9>. Ver errata disponible en: <http://bit.ly/2Jzy6c8>.

- **Namem, A. M.** (2013): Laklãnõ: adoção-doação de crianças em uma sociedade jê do Sul – estado de Santa Catarina (SC). In: Reunião Equatorial de Antropologia, 3.; Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste: Diálogos Interculturais na Panamazônia, 12., 2011, Boa Vista. **Anais** [...]. Boa Vista: UFRR, p. 131-147. Disponible en: <http://bit.ly/2YWqQfC>.
- **Namem, A. M.** (2016): Parecer sobre Adoção na Terra Indígena Ibirama/Laklãnõ, 29 de junho de 2016.
- **Namem, A. M.** (2019): Informe del trabajo de investigación entre los timote (Venezuela) – Oct. 2018/Feb. 2019. Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes (ULA)/Facultad de Humanidades y Educación; Doctorado en Ciencias Humanas, 28/02/2019.
- **Namem, A. M.** (2020): Os Botocudo no Vale do Itajaí, Santa Catarina. Blumenau: Editora da Fundação Universidade Regional de Blumenau (Edifurb).
- **Nascimento, S. J. do.** (2014): Múltiplas vitimizações: crianças indígenas kaiowá nos abrigos urbanos do Mato Grosso do Sul. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v.20, n.42, p. 265-292.
- **Nimuendajú, C.; Mansur Guérios, R. F.** (1948): Cartas etno-lingüísticas. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, v.2, p. 207-41.
- **Pereira, L. M.** (2002): No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: Silva, A. L. da; Macedo, A. V. L. da S.; Nunes, Â.(org.). *Crianças Indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global. p.168-187.
- **Reynoso, C.** (1991): Seis nuevas razones lógicas para desconfiar de Lévi-Strauss. **Revista de Antropología**, Buenos Aires, n.10, p. 3-17.
- **Reynoso, C.** (2015): Crítica de la Antropología Perspectivista (Viveiros de Castro – Philippe Descola – Bruno Latour). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- **Ribeiro, D.** (1979): Os Índios e a Civilização: a integração dos povos indígenas no Brasil moderno. Petrópolis: Vozes.

- **Richter, K.** (1986): A Sociedade Colonizadora Hanseática de 1897 e a Colonização do Interior de Joinville e Blumenau. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina (EdUFSC); Blumenau: Editora da Universidade Regional de Blumenau (Edifurb).
- **Schaden, E.** (1974): Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária (EPU); Editora da Universidade de São Paulo (Edusp).
- **Searle, J.** (1986): Actos de Habla. Madrid: Ediciones Cátedra.
- **Silva, M. F. da; Dal Poz Neto, J.** (2009): MaqPar2.7: uma ferramenta para o estudo de redes de parentesco.
- **Silva Pereira, W.** (coord.) (1998). Laudo antropológico de identificação e delimitação da terra de ocupação tradicional xokleng: história do contato, dinâmica social e mobilidade indígena no Sul do Brasil. Porto Alegre: FUNAI.
- **Starn, O.** (2011): Here come the anthros (again): the strange marriage of anthropology and Native America. **Cultural Anthropology**, Arlington, 26(2): 176-204.
- **Strathern, M.** (1984): Marriage exchanges: a Melanesian comment. **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto, v.13, p. 41-73.
- **Strathern, M.** (1988): The Gender of the Gift. Problems with women and problems with society in Melanesia. Berkeley: University of California Press.
- **Strathern, M.** (1999): Property, Substance & Effect: anthropological essays on persons and things. London: The Athlone Press.
- **Superior Tribunal de Justiça-STJ** (2014): Informativo Nº 0551, de 3 de dezembro de 2014.
- **Turner, T.** (1991): Representing, resisting, rethinking. Historical transformations of Kayapo culture and anthropological consciousness. In: Stocking, G. (org.). Post-Colonial Situations: essays in the contextualization of ethnographic knowledge. History of Anthropology 7. Madison: University of Wisconsin Press, p.285-313.
- **Urban, G.** (1978): A model of Shokleng social reality. Dissertation (Ph.D. in Anthropology), University of Chicago, Chicago.
- **Urban, G.** (1985): Ergativity and accusativity in Shokleng (Gê). **International Journal of American Linguistics**, Chicago, v.51, n.2, p.164-87.

- **Urban, G.** (1996): *Metaphysical Community: the interplay of the senses and the intellect*. Austin: University of Texas Press.
- **Veiga, J.** (2000): *Cosmologia e práticas rituais kaingáng*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas.
- **Viveiros de Castro, E.** (1990): *Princípios e parâmetros: um comentário a L'exercice de la parenté*. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro. (Comunicação, 17).
- **Viveiros de Castro, E.** (1993): *Alguns aspectos da afinidade no dravidiano amazônico*. In: Viveiros De Castro, E.; Carneiro Da Cunha, M. (org.). *Amazônia: etnologia e história indígena*. São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo (NHII/USP); Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), p. 149-210.
- **Viveiros de Castro, E.** (2002a): *Multinaturalismo e perspectivismo na América indígena*. In: Viveiros De Castro, E.. *A Inconstância da Alma Selvagem: e outros ensaios de Antropologia*. São Paulo: Cosac&Naify, p. 345-399.
- **Viveiros de Castro, E.** (2002b): *O nativo relativo*. **Mana**, Rio de Janeiro, v.8, n.1, p.113-148.
- **Viveiros de Castro, E.** (2015a): *Metafísicas Canibais- elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo: Cosac&Naify & n-1 Edições.
- **Viveiros de Castro, E.** (2015b): *The Relative Native. Essays on indigenous conceptual worlds*. Chicago: The University of Chicago Press/HAU Books.
- **Werner, D. W.** (1985): *Psycho-social stress and the construction of a flood-control dam in Santa Catarina, Brazil*. **Human Organization**, Oklahoma City, v.44, N°22, p.161-167.
- **Wiik, F.** (2004a): *Christianity converted: an ethnographic analysis of the Xokleng (Laklãnõ) Indians and the transformations resulting from their encounter with Pentecostalism*. Dissertation (Ph. D. in Anthropology), University of Chicago, Chicago.
- **Wiik, F.** (2004b): *O evangelho transformado: apropriações xokleng (jê) do Cristianismo Pentecostal*. In: Wright, R. (org.). *Transformando os Deuses 2: igrejas*

evangélicas, pentecostais e neopentecostais entre os povos indígenas no Brasil. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), p. 141-168.

- **Wiik, F.** (2010): “Somos índios crentes”: dialéticas do contato, alteridade e mediação cultural entre os xokleng (jê) de Santa Catarina. **Tellus**, Campo Grande, ano 10, v.19, p. 11-51.

UNA APROXIMACIÓN AL SENTIDO DEL “PENSAMIENTO COMPLEJO” DESDE UNA UNIDAD EDUCATIVA EN MÉRIDA VENEZUELA. UN ESTUDIO DE CASO

AN APPROACH TO THE MEANING OF "COMPLEX THOUGHT" FROM AN EDUCATIONAL UNIT IN MÉRIDA VENEZUELA. A CASE STUDY.

Jackeline Hernández¹

Resumen

El presente artículo trata de los resultados de un diagnóstico desarrollado en una Unidad Educativa de la ciudad de Mérida, Venezuela realizado entre 2017 y 2018, acerca de la manera como es entendido y promovido el “Pensamiento Complejo”, tal como lo propone Edgar Morín (2016); por parte de los estudiantes, profesores y directivos de la Unidad Educativa analizada. Sus resultados constituyen insumos de interés acerca de cómo se utiliza una herramienta de promoción del pensamiento como alternativa de cambios y desarrollo en la educación formal actual a la luz de las discusiones sobre los procesos pedagógicos de parte de los actores locales referidos en este estudio de caso.

Palabras claves: pensamiento complejo, educación, evaluación, Mérida, Venezuela

¹ Licenciada en Estadística, candidata a Lic. en Educación, Universidad de Los Andes en Mérida, Venezuela. Dirección de contacto: jackeline22@gmail.com

Parte de la tesis desarrollada para obtener la Licenciatura en Educación del PAD de la Universidad de Los Andes en Mérida, Venezuela.

Abstract

This article deals with the results of a diagnosis developed in an Educational Unit of the city of Mérida, Venezuela, carried out between 2017 and 2018, about the way in which “Complex Thinking” is understood and promoted, as proposed by Edgar Morín (2016); by students, teachers and managers of the educational unit analyzed. Its results constitute inputs of interest about how a tool to promote thought is used as an alternative for changes and development in current formal education in light of the discussions on current education and on the part of the local actors referred to in this study of case.

Keywords: complex thinking, education, evaluation, Mérida, Venezuela

Introducción

En la actualidad, se presenta una crisis estructural en todos los sentidos del ser humano y la educación no escapa de este hecho. Es por ello, que se requiere que la educación formal adquiera algunos cambios de manera estructural y transversal en el que influya la participación de todos los actores activos de la misma: Estudiantes, Docentes, Directivos, Entes Educativos, Personal Administrativo y Obreros, Padres y Representantes, La comunidad, entre otros.

En Venezuela se han intentado, en los últimos años, una serie de modificaciones al Diseño Curricular de Educación Media, con el objetivo de que, a través del debate, la reflexión y la discusión se realicen las modificaciones para garantizar la formación integral de los jóvenes. (MPPPE, 2015).

La evaluación es hoy quizá uno de los temas con mayor protagonismo del ámbito educativo, no porque se trate de un tema nuevo en absoluto, sino porque educadores, padres, alumnos y toda la sociedad en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado. Existe quizá una mayor consciencia de la necesidad de alcanzar determinadas cotas de calidad educativa, de aprovechar adecuadamente los recursos, el tiempo y los esfuerzos y, por otra parte, el nivel de competencia entre los individuos y las instituciones también es mayor.

Partiendo, de esta idea se quiso conocer ¿Cuál es la opinión de los estudiantes de una Escuela Técnica, específicamente estudiantes de cuarto y quinto año de Educación Media General, acerca del Pensamiento Complejo? Tal y como lo entiende Edgar Morín (2016). Para ello, se diseñó un diagnóstico, donde se

recogen las opiniones de las estudiantes entre los 14 y 18 años de edad de educación media general de una Unidad Educativa del Municipio Libertador del Estado Mérida, Venezuela

Entre las especificidades de la unidad educativa seleccionada están la de ser solo del género femenino, Escuela Técnica que cuenta con las menciones: Aduana, Administración e Informática, comprendida de los años 4to, 5to y 6to este último, es el periodo de pasantías de las alumnas; otra de las razones de mayor peso para escogerlo es el hecho de que sus estudiantes egresan como técnicos medios en las menciones indicadas, las cuales tratan sobre un campo laboral para educadores, mención educación para el trabajo y desarrollo endógeno, educación en el área social y económica.

Se le aplicó el instrumento a un total de 18 estudiantes de distintas menciones y en distintas asignaturas.

Para ello se realizó una fase de observación en las instalaciones de la unidad educativa y se entrevistó algunos de los docentes de la escuela técnica y a la directora, subdirectora y a la coordinadora de la escuela técnica para tener una idea general de las funciones de las mismas.

Análisis descriptivos de los resultados

Se conversó con los Docentes del área de la Escuela Técnica específicamente: entre ellos un docente de Matemáticas, Física y Química, un Docente de Administración, un Docente de Formación para la Soberanía Nacional, dos Docentes de Castellano y Literatura.

A los 5 docentes se les aplicó el mismo instrumento y se obtuvieron los siguientes resultados, basados en los argumentos dados por cada uno de ellos:

1. En la primera pregunta, como se propicia el pensamiento complejo a través de las evaluaciones en el aula de clase, de manera estructurada: A través de ilustración de ejemplos basados en las experiencias e ideas individuales para luego socializarlas. Planteando interrogantes, generando debates entre los estudiantes. Usos de palabras claves. A través de dinámicas, conversatorios, logrando la motivación del estudiante sobre el tema a desarrollar.
2. En la segunda pregunta los tipos de técnicas evaluativas que promueven el pensamiento complejo en el aula, los resultados obtenidos son: Los ensayos e informes por proyectos, mapas mentales y análisis de producción. Resúmenes, mapas mentales, ensayos y análisis de producción.

Argumentado sus respuestas, los docentes opinan que las técnicas antes mencionadas de alguna manera propician el pensamiento complejo; pues los estudiantes se ven obligados a reflexionar antes de plasmar la información.

3. En relación a la frecuencia con la que se planifican actividades evaluativas para incentivar el pensamiento complejo, los docentes opinan que: se realiza de acuerdo a la asignatura, todas las actividades evaluativas planificadas propician el pensamiento complejo, semanalmente, todas las actividades se planifican a medida que se va desarrollando el tema.

4. Se les preguntan acerca de los instrumentos de evaluación que mide la comprensión significativa, opinan que: las listas de cotejo, registro descriptivo, escala de estimación (evaluación cuantitativa), la evaluación continua.

5. Por último, en relación a la libertad del docente para desarrollar actividades evaluativas integrales: los mismos opinan que los docentes son libres de planificar su propio contenido, tiene flexibilidad en el diseño evaluativo, incluyendo a los estudiantes.

En relación al diagnóstico realizado a los estudiantes se tienen los siguientes resultados:

La matrícula al comenzar el año escolar 2017-2018 era de 157 alumnas inscritas, 77 de 4to año y 80 de 5to año. Se logró realizar el diagnóstico a un total de 19 estudiantes, equivalente al 10 % de la población de estudio.

Se seleccionó al azar y se tiene que, 10 estudiantes son de 4to año y 9 de las mismas son de 5to año, la edad promedio de las estudiantes es de 16,74 años de edad en las tres menciones. De las entrevistadas el 18% son representadas por sus madres y aproximadamente el 53% reside con ambos padres y provienen de diferentes parroquias de los municipios aledaños: Libertador, Campo Elías, Sucre y Santos Marquina

Ya se dio una breve descripción de la muestra (10% de la población total de estudiantes) que se seleccionó para el estudio ahora se procederá a realizar una breve descripción de las opiniones emitidas por el grupo de estudiantes

Primeramente, se preguntó a las estudiantes que si los docentes del área de formación demostraban dominio del conocimiento de los temas impartidos en el aula de clases la mayoría estuvo de acuerdo en que los docentes lograban la atención de sus estudiantes.

Segundo, se pidió que describieran algunas habilidades comunicativas que poseen los docentes del área para lograr mantener la atención y motivación en las

aulas de clases; es importante mencionar que no todas las estudiantes se basaron en la asignatura que estaban recibiendo clases sino que tomaron de referencia aquellas asignaturas que son más o menos afín y de allí que se tenga opiniones muy diversas tales como: la interacción del docente con el alumno, el uso de mapas mixtos, exámenes, exposiciones, mapas conceptuales entre otros. Otras opinan que no existe habilidades especiales y que se duermen en clases. Evaluaciones dinámicas. Clases didácticas con temas muy interesantes. La realización de prácticas y murales alusivos a un tema específico. Clases dinámicas, usos de exposiciones y trabajos motivacionales. Escogencia de temas de relevancia personal y actual. Dedicación, pasión y amor por enseñar y ser entendido.

Tercero, en relación a si los docentes contextualizan los temas dados en clases con ejemplos de la vida diaria, facilitando la comprensión de conceptos, principios y procedimientos: en este ítem se puede inferir una ligera diferencia en cuanto a las opiniones de las estudiantes del 4to año a las del 5to, pues existe mayor claridad y madurez en las respuestas dadas por estas últimas que por las primeras. Aproximadamente el 50 % de las entrevistadas coinciden que algunos docentes del área les dan ejemplo acerca de la realidad de hoy en día que les sirve de motivación y acerca de la situación del país.

Cuarto, en relación al uso de recursos didácticos y material de apoyo (tales como: laminas, proyector, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, resúmenes, mapas mentales, ensayos, etc.) para facilitar el aprendizaje: las estudiantes, parecen divagar en las respuestas, pareciera que algunas no están claras en las opiniones que emiten, algunas de ellas mencionan el uso de todos los recursos arriba mencionados y algunas opinan que últimamente se ve limitado por la situación económica del país.

Quinto, la mayoría de las estudiantes opinan que los docentes si realizan síntesis del tema dado en cada caso.

En relación al tema que nos atañe, cuando se les pregunto acerca de lo que conocen del pensamiento complejo muchas de las estudiantes no tenían idea acerca del significado del pensamiento complejo, entre las opiniones que se pueden rescatar:

Relación de lo aprendido, con la vida diaria. Ideas claras y completas de la persona. Pensamientos precisos y concisos. Pensamientos reflexivos que nos ayudan a tener una idea clara de todo lo que vamos a realizar. Pensamientos claros que trae una reflexión. Pensar más sabiamente. Algo complicado.

Pensamiento global, educativo y cultural que debe tener una persona, pensamiento reflexivo. El análisis que hacemos al pensar que nos deja o nos enseña cada clase. Una idea común. Pensamiento humanista, reflexión a un todo interrelacionado. algo que se debe hacer y cumplir. Tener lógica o cultura de un tema. Es la capacidad de entender cualquier tema en cualquier ámbito.

Al respecto se considera que, a pesar de no tener muy claro el concepto de pensamiento complejo todos intentan relacionarlo con el pensamiento crítico y por lo que se requiere más el uso de la expresión, para lograr la familiaridad del tema.

Diagnóstico de necesidades:

De acuerdo al currículo vigente para la Educación Media emanado, por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2015), algunas de las finalidades educativas son:

- 1.“Formar en, por y para el trabajo social liberador, dentro de una perspectiva integral, mediante políticas de desarrollo humanístico, científico y tecnológico, vinculadas al desarrollo endógeno productivo y sustentable”.
- 2.“Desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico mediante la formación en filosofía, lógica y matemáticas, con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia”.

Basadas en estas dos premisas, surge la necesidad de este estudio de manera que se pueda indagar, la relevancia y la aplicabilidad del diseño curricular en la educación media general.

Para la realización del Diagnóstico del estudio planteado, se tomó en cuenta la información suministrada por el personal directivo de la unidad educativa en relación a la Matricula para el año 2017-2018.

Se parte de una población total de 616 alumnas, 378 de la escuela Básica y 238 de la Escuela Técnica, por economía y tomando una representación significativa, se tomó una muestra del 10 % de la cantidad de alumnas matriculadas en los grados 4to y 5yo, bajo la técnica del muestreo aleatorio simple.

Se trató de una investigación descriptiva, donde se intenta explorar las opiniones dadas por las alumnas y docentes que fueron seleccionadas con el fin conocer el comportamiento relacionado a la aplicación del diseño curricular y del pensamiento complejo a través de la evaluación.

Además, se trató de una investigación de campo, donde la información es recolectada a través de los individuos investigados (los estudiantes y los docentes), es decir donde ocurre los hechos a ser descritos, explorado y explicados sin manipularlos (Arias, 2016)

Para analizar los datos obtenidos, se utilizará la técnica del análisis descriptivo de datos, la comparación de datos observados en relación a las opiniones suministrados por las estudiantes, pero a su vez los datos obtenidos por las opiniones de los Docentes en las distintas asignaturas cursadas por las estudiantes entrevistadas y así determinar con base a la teoría planteada los resultados del estudio factible.

Para el análisis de los resultados se utilizó la técnica de organización de datos cualitativos, que consiste en la agrupación de los datos de acuerdo a las modalidades que presente la variable en estudio, correspondiente a las diferentes categorías de la variable; denominado también frecuencias (Armas, 1988; pág. 51).

Al respecto se puede apreciar que las opiniones en ambos casos tanto de los docentes como de las estudiantes entrevistadas, todos intentan acercarse al significado de pensamiento complejo o reflexivo e intenta buscar la relación de las asignaturas cursadas con las experiencias de la vida cotidiana y si realmente tienen usos practico en ellas.

Obteniendo la transversalidad educativa, conectando y articulando de alguna manera los saberes de los distintos niveles de aprendizajes y dotando de sentido los aprendizajes disciplinares.

Morín (2015), “Para poder enseñar..., lo que el docente debería aprender es un modo de conocimiento que relacione: relacionar requiere conceptos, concepciones y lo que yo llamo operaciones de relacionamiento”, (pág. 84).

Durante las entrevistas sostenidas con la Directora de la unidad educativa y la coordinadora de la Escuela Técnica se observó el interés de ellas en representación de la institución, y la disposición para el acompañamiento significando esto un gran aporte al estudio.

Evaluación de las condiciones actuales y explicaciones tentativas. Causas:

David Albury (2013), dijo: "todos nosotros somos aprendices, arquitectos activos de ese camino que es el aprendizaje", en su disertación denominada "Tenemos que convertirnos en el cambio educativo".

Para lograr este objetivo debemos como educadores en formación, garantizar que nuestros estudiantes, adquieran las habilidades para desenvolverse en este mundo moderno; cambiando los paradigmas de la educación en esta época, ¿por qué cambiarlos? una de las razones claves es la necesidad de cada individuo y su creencia de ser, un ser esencial, estudiantes con características y necesidades muy diversas, pésimas oportunidades en el ingreso a los sistemas educativos, alumnos pocos motivados y con grandes capacidades y alto nivel de desempeño, entre otros.

Los estudiantes pueden llegar a convertirse en una víctima de los docentes y en general del sistema educativo formal, limitándose a la memorización de contenidos sin reflexión ni comprensión y a la vez un coleccionista de ideas ajenas y en consecuencia resultará un estudiante-aprendiente limitado exclusivamente a los resultados o calificaciones.

De acuerdo al diseño curricular puesto en práctica, para el año escolar 2017-2018, menciona que, el currículo lo es todo, abarca, los propósitos, conceptos y enfoques de la Educación Media Venezolana, busca favorecer la profundización en la enseñanza de los contenidos para el mayor aprendizaje por parte de los y las estudiantes; con la intencionalidad de que sea el equipo docente quien combine, agrupe, integre, asocie, utilice, seleccione, aplique y construya de manera consciente y planificada según sus propósitos pedagógicos QUÉ, POR QUÉ, PARA QUÉ, CÓMO Y CON QUIÉNES va a organizar los contenidos.

Posibles tendencias futuras. Consecuencias:

En cuanto a los saberes y aplicabilidad curricular, acá las teorías pedagógicas que se visualizan son del tipo cognoscitivo y constructivista, debido a la gran reducción

del contenido para adaptarlo a los periodos cortos que representa cada año o grado del ciclo escolar, los estudiantes deben memorizar conceptos y ejemplificarlos a corto plazo por lo que las teorías de enseñanzas y aprendizajes se ven forzadas a trabajar en un muy corto tiempo. El medio social se considera crucial para el aprendizaje, donde las experiencias sociales y personales permiten desarrollar el aprendizaje.

Al respecto, Delors (1994): “la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro”.

Por una parte, se tienen jóvenes mutilados creativamente, adictos al uso de aparatos tecnológicos con fines socializadores y por el otro, docentes, que siguen aplicando grandes cantidades de métodos pedagógicos pocos efectivos.

A pesar de las viejas costumbres, ha surgido la planta profesoral de relevo que intenta ser el cambio educativo, como consecuencia se arriesgan a realizar prácticas educativas con cambios transversales que incluyen estrategias formativas y por ende evaluativas que contengan las habilidades de orden superior, tales como: el análisis, la síntesis y la comprensión según la taxonomía de Bloom.

Se espera una práctica educativa humanista, integral, proactiva, autónoma, garantizando seres humanos integrales, creativos, capaces de hacer juicios, autocríticos y autónomos.

Silberman (1998), menciona ...como volver activos a los alumnos desde el inicio...

- Creación de equipos: ayudar a los estudiantes a conocerse entre sí o a crear un espíritu de cooperación e interdependencia.
- Evaluación: conocer las actitudes, los conocimientos y las experiencias de los estudiantes.
- Participación inmediata en el aprendizaje: crear un interés inicial en la materia.

Además, estas técnicas estimulan a los alumnos a adoptar un rol activo desde el primer momento.

Este estudio puede servir de insumo para otros estudios de mayor profundidad, también como un termómetro para futuras planificaciones del proyecto pedagógico del siguiente año escolar y su participación en la comunidad.

En el área educativa, pues puede ser un abreboza de la importancia de una educación más integrada y menos reduccionista, por otro lado, si tomamos en cuenta el curricular educativo para educación media vigente, las áreas de conocimiento requieren estar relacionadas e integradas como un todo y no solo en la división de sus partes.

Síntesis del diagnóstico: problema, causa y consecuencia: (Resumen del diagnóstico)

Finalmente, el diagnóstico si permitió obtener un sondeo en relación a la información que se maneja en la unidad educativa estudiada en relación al tema de interés “Pensamiento Complejo y la Evaluación” por lo que se tienen un cúmulo de información relevante y con posibles resultados posibles.

El actual diseño curricular plantea, “Las Áreas de Formación que se proponen consideran contenidos de distintas disciplinas y conocimientos para ser abordados de manera integral, transdisciplinar e interdisciplinar según sea necesario para la formación de los y las estudiantes en el estudio de los temas indispensables y en la comprensión de los temas generadores”. Es por ello que, se realizó el diagnóstico en busca de obtener evidencias de la factibilidad y relevancia del mismo.

Existen diferentes concepciones sobre lo que es el pensamiento complejo, así como varios modelos y técnicas para fomentarlo en la escuela, pero ninguno es totalmente suficiente o superior. Algunas de estas técnicas hacen referencia a habilidades generales que pueden enseñarse, tales como mantener la mente abierta, búsqueda de claridad, evitación de juicios prematuros, la consideración de los puntos de vista de otras personas y la evaluación de los propios pensamientos y creencias.

El Diagnóstico constituye una reflexión grupal y colectiva en torno a la práctica docente y centrada en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y fundamentalmente es permitir el mejoramiento y el compromiso de todos los actores del proyecto de aprendizaje.

Para evaluar el aprendizaje se requiere hacer uso de diferentes estrategias que permitan obtener información cuantitativa y cualitativa, sobre el desempeño educativo de los alumnos. La evaluación guarda una relación directa con el tipo de contenido y por ello se considera importante que desde la planificación se integren las estrategias de evaluación que se prevé utilizar para los distintos tipos de contenidos que se van a desarrollar. (Escalante y Ramírez, 2006, pág. 80).

Existen diferentes concepciones sobre lo que es el pensamiento complejo, así como varios modelos y técnicas para fomentarlo en la escuela, pero ninguno es totalmente suficiente o superior. Algunas de estas técnicas hacen referencia a habilidades generales que pueden enseñarse, tales como mantener la mente abierta, búsqueda de claridad, evitación de juicios prematuros, la consideración de los puntos de vista de otras personas y la evaluación de los propios pensamientos y creencias.

Reconocer que el conocimiento a impartir es cambiante, es otra clave para acercarnos a la educación del siglo XXI, y para ello contamos con un medio al que por de más le tememos cómo lo es la tecnología y las redes sociales y más bien debemos aprovecharlas como un medio de transmisión del conocimiento. Otra clave importante es conectar estos conocimientos aprendidos con la realidad del individuo pues haciendo aprendemos más y mejor.

Referencias

Albury, D. (2013) VII Encuentro Internacional de Educación. “tenemos que convertirnos en el cambio educativo”. Rio de Janeiro - Brasil. Tomado de: <https://unpasomas.fundaciontelefonica.com/2013/04/15/david-albury-tenemos-que-convertirnos-en-el-cambio-educativo/>

Arias, F. (2016). El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. (7ma Edición) Caracas: Editorial Episteme.

Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. Tomado de: http://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

Edgar Morín (2016) <https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-pensamiento-complejo-edgar-morin>

Edgar Morín (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, UNESCO.

Escalante, M. y Ramírez, A. (2006) Camino para ser docentes. Manual de autoformación pedagógica. Caracas: Fe y Alegría.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2015) Proceso de Cambio Curricular en Educación Media. Caracas

Morín, E. (2015) Enseñar a Vivir. Manifiesto para cambiar la Educación. Ciudad de Buenos Aires: Nueva Visión.

Silberman, M. (1998). Aprendizaje Activo. 101 estrategias para enseñar cualquier tema [Libro en línea]. Consultado en: <https://drive.google.com/file/d/0B-8xU7GYz0-OS1ZZd3J2Z1BZdDg/view>

Procesos en la construcción de los tejidos de conocimiento (currículo) en el marco del sistema educativo indígena propio e intercultural Yanacona.

Processes in the construction of knowledge fabrics (curriculum) within the framework of the indigenous and intercultural Yanacona educational system.

PORQUE OTRA EDUCACIÓN SI ES POSIBLE

Nelsy Rocío Palechor¹ y Adriana Fernández²

Resumen

El presente artículo emerge de una investigación cuyo objetivo fue la elaboración de los procesos de construcción de los tejidos de conocimiento (currículo) en el marco del sistema educativo indígena propio e intercultural en la institución educativa técnico agroambiental el Moral, ubicada en el resguardo indígena El Moral, perteneciente a la etnia Yanacona, en el municipio de la Sierra, departamento del Cauca, país Colombia. Desde la cosmogonía y cosmovisión ancestral del pueblo Yanacona, este proceso educativo va encaminado a continuar con un legado que busca el buen vivir, la pervivencia de la cultura, la integralidad en el runa (la persona) y el equilibrio hombre-naturaleza. La esencia del ser indígena debe permanecer en el espacio físico y espiritual, el cual traza un camino que permita vivir y convivir en armonía, unidad y hermandad, continuar trabajando la colectividad a través de la minga (trabajo comunitario) y la minga de pensamiento donde se camina y dialoga la palabra.

¹ Docente etno-educadora en la Institución Educativa Técnico Agroambiental El Moral, sede escuela rural Mixta Los Robles, certificada en territorio indígena en el Resguardo el Moral, para desempeñarme en la básica primaria. Magister en Educación, egresada de la Universidad Católica de Manizales, con especialización en interculturalidad Bilingüe en el colegio de Las Américas de Quito Ecuador, Candidata a Doctora en Pensamiento en la multiversidad Mundo Real Edgar Morín de México. Dirección de contacto: nelsyrocio15@hotmail.com

² Egresada de la Fundación Universitaria de Popayán y docente de aula de la Institución Educativa Técnico Agroambiental El Moral del municipio de La Sierra desde hace 13 años. Profesional ética, con habilidades y competencias para aplicar las teorías, metodologías y técnicas de las ciencias naturales que le permiten transmitir conocimientos a través de las clases magistrales, la investigación y proponer alternativas de solución desde su área de formación.

Palabras clave: Currículo intercultural Yanacona, plan de vida Yanacona, tejido de conocimiento y currículo Yanacona.

Abstract

The reconstruction of the Yanacona house of thought allows the creation of a community social pedagogical model aimed at the curricular reorganization within the framework of the intercultural indigenous educational system (SEIP) for the technical agri-environmental educational institution El Moral, certified in the indigenous territory of the Yanacona reservation el Moral, Municipality of the Sierra Cauca, which contributes to the strengthening of customs and customs and the survival of culture. From the ancestral cosmogony and worldview of the Yanacona people, this educational process is aimed at continuing with a legacy that seeks integrality in the rune (the person) and in man-nature balance, the essence of the indigenous being must survive in the physical space and spiritual, which traces a path that allows to live and coexist in harmony, unity and brotherhood, to continue working the community through the minga (community work) and the minga of thought where the word is walked and dialogued.

Keyword: Yanacona intercultural curriculum, Yanacona life plan, knowledge fabric and Yanacona curriculum.

1. Introducción

Los procesos de construcción de los tejidos de conocimiento (currículo), han generado avances en la operatividad del Sistema Educativo Indígena Propio, dado que la educación sigue siendo punto central en el Plan de Vida del pueblo Yanacona, el cual, ha venido configurándose a través de la minga colectiva de pensamiento. El Plan de Vida es el resultado de los intercambios de saberes, encuentros y conversatorios entre todas las comunidades del pueblo Yanacona, en él se encuentran escritos los legados, sueños, retos y desafíos para seguir avanzando en el proceso organizativo, posicionándose para el reconocimiento cultural a nivel nacional e internacional, lo cual es fundamental para la pervivencia de la cultura de acuerdo a los usos y costumbres.

Lo interesante de hacer una revisión socio histórica documental del plan de vida Yanacona es que todos los grupos sociales que cohabitan en el territorio han tenido la posibilidad de participar y aportar ideas en pro de la pervivencia de la cultura, continuar en resistencia ante la extracción y exterminio del cual han sido objetivo los pueblos ancestrales en su lucha por mantener un pensamiento propio y equilibrado, donde lo material no predomina sobre lo espiritual y el buen vivir. Esto contrario a los intereses mezquinos que motivan al consumo y abuso de los recursos naturales. Un pensamiento colectivo genera unidad, hermandad, fuerza, resistencia, justicia, igualdad de condiciones, respeto por los derechos humanos para el buen vivir de la comunidad del resguardo El Moral.

La construcción de los tejidos de conocimiento (currículo) es una propuesta que fortalece los procesos ideológicos de la cultura para consolidar un Sistema Educativo Indígena Propio e Intercultural, el cual permite que la educación sea contextualizada en la vivencia cotidiana de la comunidad, desde los usos, costumbres y prácticas culturales, así como desde la reflexión de las problemáticas.

El pueblo Yanacona pervive en el espacio, por tal motivo existe el tiempo para recuperar lo propio y reavivarlo con lo que el actual contexto ofrece; desafío que exige estar a la par del conocimiento cambiante e innovador, pero también estar al reencuentro con la sabiduría ancestral, para así proponer un nuevo sujeto político, una transformación de la sociedad desde una perspectiva de la diversidad cultural.

La educación está enmarcada en las huellas que dejaron los ancestros, y que hoy en día los niños, niñas y jóvenes deben seguir practicando para poder aportar a una sociedad que ha perdido la identidad y el valor de la riqueza que cada cultura posee. Por esta razón se debe aportar a esa construcción de conocimiento propio, basados en las enseñanzas de los mayores y en diálogo con otros saberes que tengan una relación respetuosa por el pensamiento, dejando a un lado aquello que no fortalezca ni sea de provecho para fortalecer el proceso cultural.

“La educación que actualmente plantea el Ministerio de educación Nacional (MEN) en el contexto formal, no ha sido el mejor espacio

para compartir conocimiento, tampoco ha servido para construir familia, comunidad y trabajo comunitario, anteriormente los valores, los conversatorios y el respeto a las autoridades se vivían desde la familia y la comunidad con los niños, jóvenes y con todas las personas del territorio, ahora la educación está llamada a la recuperación de los valores, usos y prácticas tradicionales como pueblo yanacona”(Jiménez, 2008, pág. 39).

Los parámetros establecidos por el ministerio de “Educación Nacional” (MEN), aunque proponen unos objetivos, logros y evaluaciones para ver resultados, fortalezas y debilidades, no obedecen a las precisiones del contexto educativo en el que se encuentra el indígena Yanacona, dado que fortalecen y muestran desde todas las perspectivas la cultura de occidente, imponiendo contenidos, y estableciendo unos estándares de lo que el niño- niña debe hacer, aprender para que haya una medición cuantitativa en áreas abstractas que implica un ejercicio mental para demostrar resultados competitivos que favorezcan el capitalismo.

Por los motivos mencionados anteriormente se pretende construir un tejido de conocimiento acorde al plan de vida y la cosmovisión multidimensional del pueblo Yanacona.

2. Metodología

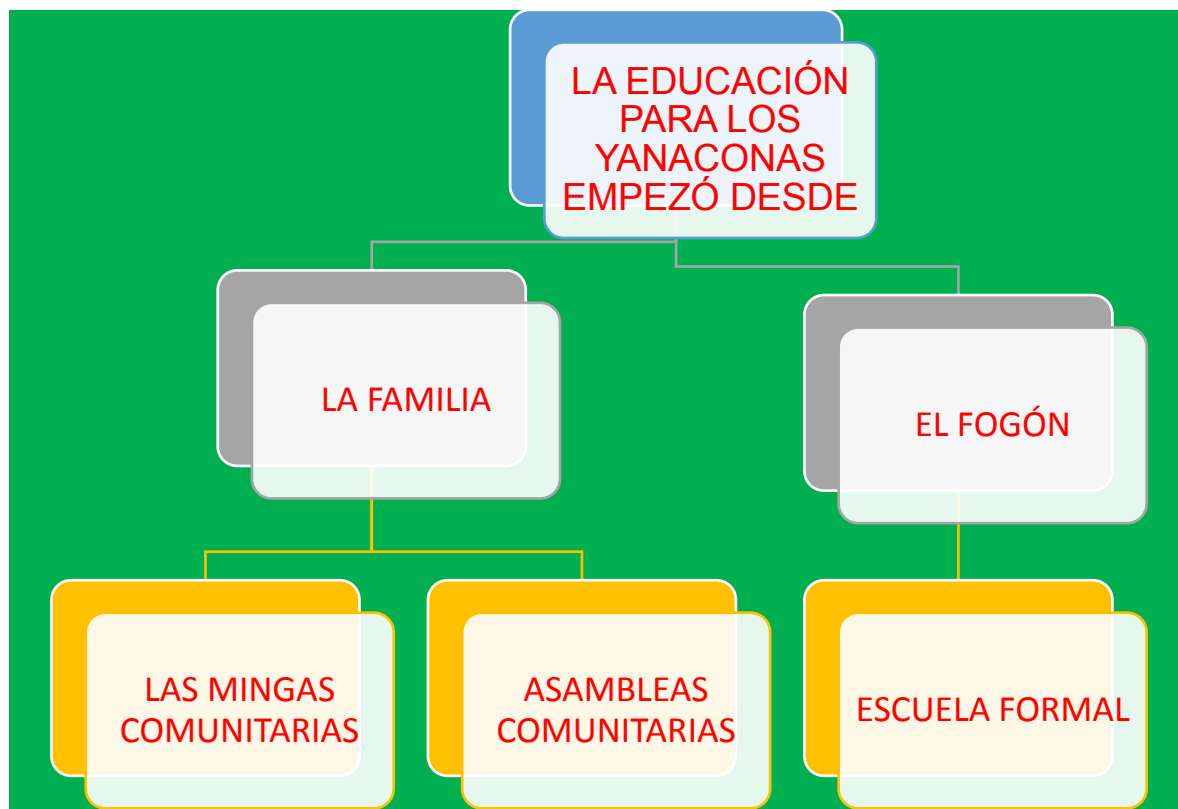
El método que se utilizó para la construcción de los tejidos de conocimiento (currículo), en el marco del sistema educativo Indígena propio e intercultural Yanacona se desplegó así

- Conversatorios con las personas que cohabitan en la zona y sabedores propios de la organización.
- Entrevistas libres y dirigidas a los dinamizadores pedagógicos (docentes), padres de familia, estudiantes y autoridades tradicionales que habitan en el territorio, el fin hacer una recopilación socio histórica documental de los procesos educativos que han sido cambiantes de acuerdo a la época.

- La observación directa en actividades realizadas por la organización indígena, las cuales se llevan a cabo cada mes, las asambleas comunitarias, donde se reúnen los comuneros y comuneras indígenas del resguardo a dialogar sobre los avances y retrocesos de las luchas por la reivindicación de los derechos.
- La participación activa en las actividades programadas para fortalecer los usos y costumbres tales como: los conversatorios a través de la minga de pensamiento, donde se hace un círculo y se escuchan a los participantes los planteamientos.
- La minga, la cual es trabajo mutuo y colectivo donde se hace práctico el discurso de la reciprocidad y la equidad, aquí todos aportan, desde sus conocimientos, experiencias y fuerzas hacia la comunidad. Por ello se hace necesario articular los distintos procesos de minga del sentir, pensar y actuar educativo y pedagógico.
- La revisión documental del plan de vida Yanacona y mandatos a nivel local, zonal y regional. (www.nacionyanakuna.org.)
- Revisión del PEC (proyecto educativo comunitario) construido por los docentes de la Institución Educativa Técnico Agroambiental El Moral.
- Entrevista oral con las autoridades tradicionales del resguardo El Moral.
- Encuesta abierta para los dinamizadores pedagógicos, estudiantes y padres de familia sobre el sistema educativo actual.
- Diálogo de saberes con los presidentes de las juntas de acción comunal que cohabitan en la zona del resguardo, en este caso población campesina

3. Resultados

A continuación se presenta algunos hallazgos sobre el proceso de construcción de los tejidos de conocimiento (currículo), en el marco del sistema educativo Indígena propio e intercultural Yanacona, evidenciando que urge la necesidad de fortalecer los procesos educativos de acuerdo al contexto pluriétnico y multicultural que se encuentran en las dos culturas que cohabitan el territorio, comunidades indígenas y campesinas con diferentes formas de pensar, sentir y actuar pero con un solo propósito, recibir una educación de calidad que garantice una formación integral, ello quiere decir que la responsabilidad es de la familia, estado y sociedad.



Tiempo atrás, las familias Yanacónas se reunían alrededor del fuego para planear el presente y el futuro, dialogar y solucionar las problemáticas que se presentaban, siempre con mucho respeto hacia la luz que nos guía e ilumina “el abuelo fuego”. Allí los niños, niñas, jóvenes, adultos y mayores construían conocimiento y brindaban una educación en valores comunitarios como el respeto, solidaridad, cooperación, liderazgo, honestidad y lealtad que mostraba una ruta en el camino para poder vencer los obstáculos y salir avante, siempre buscando la tranquilidad y armonía.

“El sistema educativo desde tiempos inmemoriales en nuestro territorio, se inició en la familia, en cuyo seno aprendimos los valores como humanos y como indígenas, en donde la educación era para la vida, no solamente personal sino comunitaria. Se trataba de una educación integral” (Obando, 2008, pág. 19).

La costumbre de las familias indígenas luego de trabajar en el día, se reunía alrededor del *taita nina* (fuego) para dialogar, analizar, autoevaluarse sobre el día, fortalezas y debilidades para mejorar y continuar en el siguiente día.

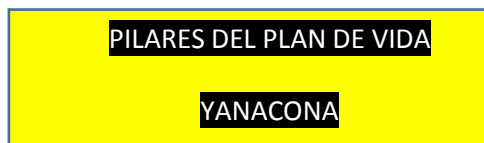
El legado se sigue implementando en las actividades programadas que hay en la organización, en el caso de las asambleas comunitarias mensuales (minga de pensamiento) las personas por usos y costumbres cada domingo del primer mes deben asistir a las asambleas comunitarias para socializar avances alcanzados, problemáticas por corregir y planear acciones que contribuyan a una sana convivencia.

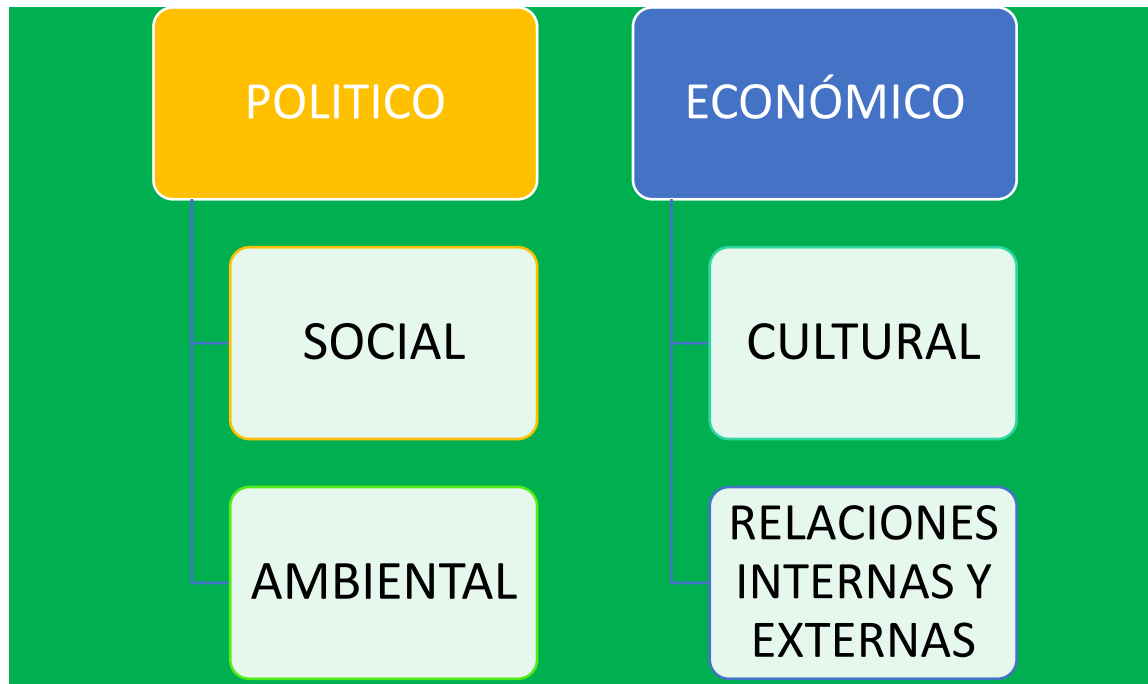
En el pueblo Yanacona cada resguardo y cabildo cuenta con sabedores tradicionales encargados de prender el abuelo fuego, armonizarlo y hacer limpieza con plantas medicinales, roseando a cada persona de pies a cabeza, colocando las manos abiertas que significa acción de gracias, el ritual se hace para evitar conflictos, choques y alegatos que no permiten surgir y avanzar los procesos. Al iniciar la asamblea el sabedor (persona con una habilidad sobre natural) empieza el sahumero de armonización, el abuelo fuego permanece encendido hasta que termine la asamblea. Los sabedores y sabedoras de la comunidad permanecen alrededor de él viendo algunas señas que dan las llamas, así es como entran a aconsejar a las autoridades sobre su representación, si están orientando bien a las comunidades sobre su quehacer.

El fogón ha sido una de las simbologías marcadas en la vida de los indígenas yanaconas, dado que las familias se sentaban en círculo alrededor del fuego para conversar sobre el día que ya terminaba, las experiencias vividas, los avances y tal vez lo que no surgía, y planear lo que debería hacerse en el día siguiente, los trabajos agrícolas y ganaderos, la escuela, el fuego daba solidez, tranquilidad y todo daba buenos resultados, alejaba las energías negativas y transmitía nuevas ideas en bien de

una comunidad, siendo conscientes del valor y respeto que merecen, pero sobre todo se mantenía el diálogo constante entre las familias, en círculo en medio del fuego, se podían ver los gestos físicos, compartir, reír con espontaneidad, fortalecer las relaciones afectivas entre padres e hijos.

El primer paso que se dio para conocer las necesidades actuales que existen en el proceso educativo de la institución educativa Técnico agroambiental el Moral es una revisión socio histórica documental sobre el plan de vida del pueblo Yanacona en los diferentes programas, salud, educación, ambiente, autonomía, gobernabilidad, control social y justicia propia.





De acuerdo al coordinador del programa de educación Yanacona Emil Palechor “El plan de vida Yanacona se empezó a construir oralmente en el año 1987 en el resguardo de Rioblanco Sotara, en el año 1994 se empezó a dar una estructura sistemática y en el año 2001 fue impreso y publicado con apoyo de la institucionalidad, fue fundamentado sobre 6 pilares denominados P.E.S.C.A.R (pilar político, económico, social, cultural, ambiental y relaciones internas y externas). Se denominaron así porque metafóricamente se ha hablado que los Yanaconas solo habitan una casa, donde caben todos y todas y se sostiene con unos pilares, en cada uno de ellos se expresan las necesidades, sugerencias y posibles soluciones a cada desafío que plantea en cada uno de ellos.

La metodología que se utilizó para realizar el primer conversatorio con la comunidad educativa de la institución El Moral el día 15 de noviembre del año 2016 , fue la siguiente: se organizó un trabajo grupal, se entrega papel para que desarrollen un árbol

de ideas de acuerdo a preguntas problemáticas que surgen a través del diálogo de saberes.

En esta actividad lúdica y espontánea se lograron identificar varios aspectos teniendo como base los pilares del plan de vida Yanacóna, se identifica por cada pilar el núcleo problemático, núcleos temáticos, los cuales generan unos proyectos para solución de las problemáticas.

Las situaciones de contexto evidencian los hallazgos encontrados en cada pilar donde la mayoría de participantes en el conversatorio plasman el mismo problema que está afectando a la comunidad.

Luego de las situaciones de contexto surge un núcleo problemático en el cual se reflejan dos problemas más urgentes a darle solución, para ello se plantean dos núcleos temáticos los cuales dan el inicio para construir dos proyectos pedagógicos que pretenden dar solución a las problemáticas encontradas.

Los proyectos se articulan con las áreas del conocimiento, en este caso se trabajaron con la asignatura de ciencias sociales, ciencias naturales, español y matemáticas, cada dinamizador pedagógico deberá investigar los temas que más se relacionen con los proyectos planteados.

A continuación se relaciona el diagnóstico por cada pilar el cual da origen a la construcción de los tejidos de conocimiento.

6.1 Pilar social

El análisis que hace la señora Yuli Cruz, representante del primer grupo en el trabajo realizado concluyen que “una de las causas por las cuales se encuentra el fenómeno de hogares disfuncionales en el territorio, es la migración hacia las ciudades en busca de oportunidades que permitan mejorar su calidad de vida. La pobreza es un factor común

en el territorio, no hay empleo estable y la única entrada económica depende del trabajo agrícola (jornal)”.

Los niños, niñas y adolescentes que hacen parte de este tipo de hogares se ven afectados en su desarrollo emocional y espiritual, la falta de afecto se evidencia en el comportamiento que refleja baja autoestima, agresividad, desinterés, bajo rendimiento académico lo que perjudica las relaciones sociales en su entorno.

La formación empieza con el buen ejemplo de la familia fomentando los valores éticos y morales como el respeto, la honestidad, el compañerismo, la solidaridad, entre otros, para luego continuar con su fortalecimiento en la escuela, colegio y universidad.

Las familias corrigen a sus hijos teniendo en cuenta los usos y costumbres de las diferentes comunidades a las que pertenecen, imponiendo castigos que varían desde las restricciones hasta el castigo físico.

La tradición es transmitir a los hijos e hijas los sabios conocimientos que de generación en generación se adquieren para que pervivan en el tiempo. Por otra parte la costumbre la definen como todas esas prácticas que recogen y las vuelven un hábito.

El dinamizador pedagógico Aris Cerón concluye que “La adquisición de nuevas prácticas culturales no permiten que los usos y costumbres propios se mantengan en su totalidad, lo cual se evidencia en los comportamientos de niños, niñas y adolescentes que le dan más importancia al uso de la tecnología que al de la palabra”.

Las expectativas de los padres de familia al enviar a sus hijos a la escuela y el colegio, es garantizar una formación académica que le permita más adelante acceder a buen empleo y mejorar la calidad de vida en la familia.

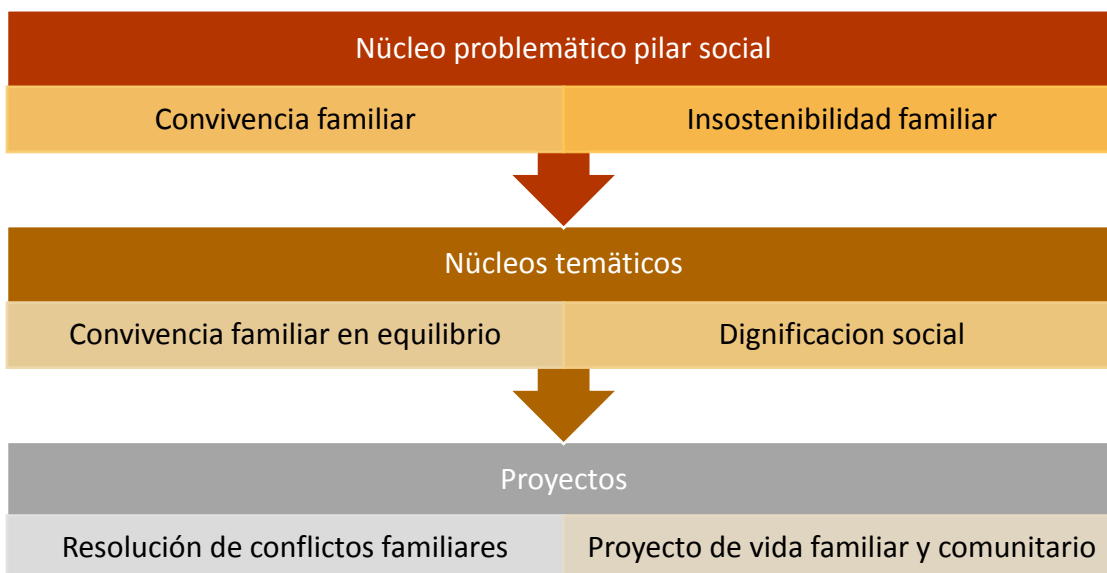
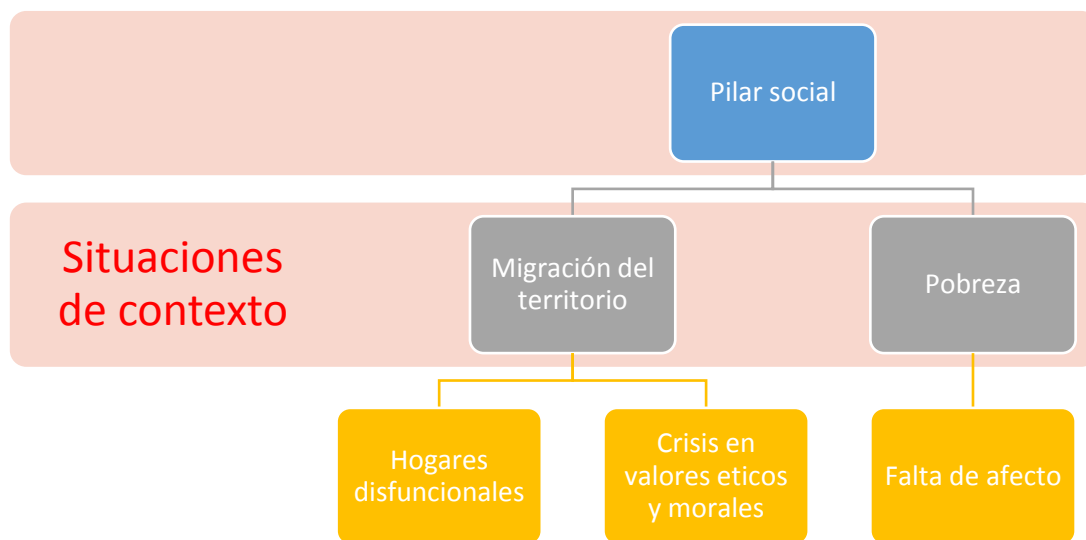
La comunidad expresa su intención de no permitir que los hijos se queden en la zona trabajando al jornal, prefieren darles la oportunidad de salir a delante y no vivir algunas de las duras experiencias a las cuales ellos ya se enfrentaron.

Teniendo en cuenta el conocimiento que tienen los habitantes del territorio acerca de las plantas medicinales, se recurre a la medicina propia para aliviar algunas molestias en la salud, al no presentarse mejoría, se busca la medicina occidental. (Centros de salud y hospitales)

El dinamizador pedagógico Albeiro Semanate dice que la medicina tradicional se debe fortalecer cultivando las plantas medicinales que hay en la zona y que su uso es para la prevención de enfermedades, también para armonizar los espacios de vida de los Yanacónas del resguardo El Moral y Puerta del Macizo, cuando las enfermedades se complican y están avanzadas se debe acudir a la medicina occidental para que también haga sus aportes correspondientes a salvar vidas.

Amanda Majin dinamizadora pedagógica habla sobre la chagra, la cual consiste en espacios o áreas de cultivos transitorios que tienen los indígenas, en ella se pueden sembrar diferentes plantas medicinales y también productos para la alimentación sana sin químicos, también criar los animales para el mismo sustento de la familia. Una chagra bien cultivada garantiza un buen vivir de la comunidad.

❖ Situaciones de contexto de carácter Social.



PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA POR NÚCLEO TEMÁTICO – PILAR SOCIAL

Resolución de conflictos familiares

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	INDICADOR DE LOGRO	INDICADOR DE IMPACTO	MEDIO DE VERIFICACIÓN
Construir la ruta operativa de atención a los conflictos familiares	1. Identificar y categorizar los tipos de conflictos familiares.	<ul style="list-style-type: none"> Estudio de casos ya identificados. Talleres lúdico pedagógicos de resolución de conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica diversas maneras de enfrentar los conflictos que se le presentan en sus relaciones cotidianas, las analiza y jerarquiza, basado en criterios de justicia. Examina sus actitudes y comportamientos en términos de las implicaciones que puedan traer para otros y para sí mismo y actúa 	<ul style="list-style-type: none"> 40 % de los estudiantes asume actitudes de cambio en el relacionamiento familiar. 30 % de los padres de familia relacionados con los casos identificados, acuden a las 	<ul style="list-style-type: none"> Número de casos identificados y categorizados. Listado de asistencia a las actividades programadas. Reseña video – fotográfica. Número de familias acudiendo a la ruta de atención establecida. Planes de atención
	2. Definir el nivel de atención según el grupo	<ul style="list-style-type: none"> Relacionamiento y convenios interinstitucionales de gestión. 			

	poblacional.		<p>en justicia y respeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propicia el cumplimiento de las normas y juzga los actos derivados de su aplicación, en función del valor que las fundamenta y la intención que se encierra en las mismas. 	<p>instituciones para dar solución a sus conflictos familiares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 80 % de las instituciones haciendo parte de la ruta de atención c. f 	<p>e intervención establecidos en los convenios interinstitucionales.</p>
--	--------------	--	--	--	---

6.2. Pilar político

La dinamizadora pedagógica (docente) Adriana Fernández Silva y su respectivo grupo hacen una reflexión y concluyen que “el desinterés en la comunidad frente a la participación en las organizaciones del territorio surge por varias razones: el temor que sienten por creer que no cumplen con el perfil de un líder, por las divisiones políticas y el egoísmo, la persecución de líderes, la falta de pertenencia e identidad por su grupo étnico y el desinterés por el servicio comunitario”.

Según el concepto que maneja la comunidad, un líder es una persona comprometida en busca del bienestar de su comunidad. El liderazgo es la forma que tiene el líder para trabajar.

La indiferencia de las personas para conformar grupos de trabajo comunitario tiene su origen en varias causas: el egoísmo entre personas y comunidades, críticas destructivas hacia las labores desempeñadas, las divisiones políticas.

Los líderes políticos de la comunidad influyen en el comportamiento de los habitantes del territorio porque promueven el sectarismo lo cual conlleva al irrespeto de las decisiones personales, rivalidades, enfrentamientos verbales y físicos, que en su conjunto no permiten el desarrollo comunitario.

El proceso de control social en el territorio, se entiende como las prácticas y valores que se fomentan en una comunidad para mantener el orden y el respeto por las reglas establecidas.

Se identifican como formas de control social en el territorio, la guardia indígena como grupo que representa a la comunidad y encargado de controlar el territorio, las leyendas que infunden temores en las personas para impedir que realicen actos que vayan en contra del orden (ambiental, social y cultural). Las personas en

la comunidad se motivan a participar en los procesos de control social porque su interés es garantizar la seguridad del territorio.

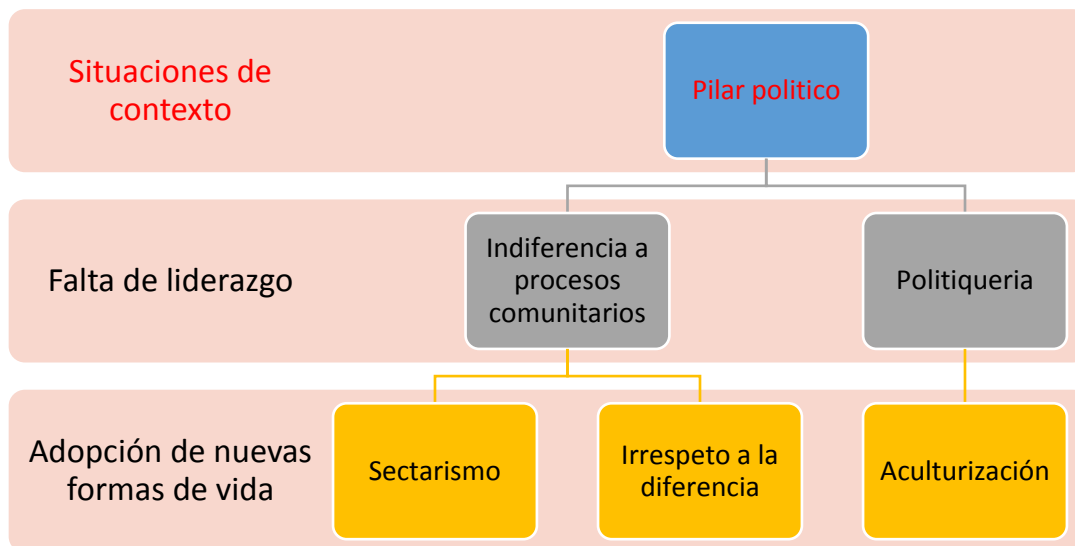
El control social al interior de las familias se realiza fomentando valores y estableciendo normas para mantener el orden. Cuando las normas son incumplidas, se procede a realizar castigos en forma física dependiendo del hecho y la sanción. También se recurre al diálogo para hacerles caer en cuenta de las faltas y los errores cometidos. Por otra parte se hace uso de las leyendas para generar temor en los niños y controlar sus comportamientos.

El ex director Rural Jaime Humberto Palechor (Q.E.D)” comentaba que los procesos de autonomía avanzaban siempre y cuando hubiera gobernabilidad en la organización, ya que si no hay orden, neutralidad, sentido de pertenencia, muy difícil que se avance de forma concreta, motivando a los jóvenes para que participen y ejerzan un liderazgo, que se interesen por representar sus comunidades en cualquier ámbito de la vida, no se puede seguir educando personas solo para obedecer y ganar una remuneración, se necesita jóvenes emprendedores y constructores de una mejor sociedad, en ellos es la esperanza de nuestras comunidades, no los dejemos perder”.

En este caso el ex gobernador Arnaldo Cerón (Q.E.D) hace un análisis crítico frente a la educación que se está orientando en esta época “ La principal responsabilidad de educar a los hijos es de los padres de familia, ellos son quienes desde el vientre materno deben enseñar a tener sentido de pertenencia e identidad por la cultura a la que pertenecen, además de enseñar valores, principios, reglas de urbanidad, otra persona no puede enseñar lo que en casa no se hace, ya los maestros tienen la responsabilidad de compartir conocimientos y orientar contenidos académicos, eso no quiere decir que un docente no pueda fortalecer lo que en casa le enseñan, los conocimientos previos adquiridos, pero en si la educación es una corresponsabilidad familia, estado y sociedad.”

De acuerdo a las opiniones dadas se evidencia que todos y todas tenemos la responsabilidad de aportar un granito de arena para la construcción de una mejor educación, teniendo en cuenta los insumos que ya existen.

- ❖ Situaciones de contexto de carácter político.





PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA POR NÚCLEO TEMÁTICO – PILAR POLITICO

Participación comunitaria para la cohesión social

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	INDICADOR DE LOGRO	INDICADOR DE IMPACTO	MEDIO DE VERIFICACIÓN
Involucrar a la comunidad educativa y comunidad en general para que se apropien del control social del territorio.	1. Identificar las formas de control social que se ejercen en el territorio Yanacoña El Moral.	<ul style="list-style-type: none"> Revisión documental de trabajos previos que existen en la zona. Trabajo de campo a través de entrevistas, encuestas y conversatorios con la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprende una realidad social, teniendo en cuenta algunas relaciones de casualidad, particularmente aquellas que impliquen a personajes históricos y sus acciones, a partir de sus valores de su propia cultural. Comprende que los hechos históricos son 	<ul style="list-style-type: none"> 90 % de las formas de control social identificadas. 75 % del proceso de investigación – indagación realizada. Organizaciones de base comprometidas en un 90% en 	<ul style="list-style-type: none"> Documento de la recopilación socio histórica del ejercicio de autoridad y gobernalidad. Base de datos consolidada de del ejercicio de gobernabilidad y autoridad.

	<p>2. Reconocer el rol que cumple cada organización de base en el control social del territorio Yanacóna El Moral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer términos de referencia del plan de protección territorial. 	<p>construcciones históricas sujetas a permanentes re conceptualizaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende que las interpretaciones sobre los hechos históricos son construcciones teóricas parciales. • Emite juicios sobre producciones culturales de su comunidad y explica la función social que cumple las mismas. • Argumenta coherentemente, con sinceridad y rectitud y utiliza la lengua escrita como fuente de conocimiento. 	<p>el ejercicio de gobernabilidad y autoridad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se consolida en un 30 % los términos de referencia del plan de protección territorial. 	
--	--	---	--	---	--

			<ul style="list-style-type: none">• Genera y utiliza métodos y tecnologías para la búsqueda, organización, almacenamiento, recuperación y aprovechamiento de información según las necesidades e intereses de comunicación.		
--	--	--	---	--	--

6.2. Pilar económico

El dinamizador pedagógico (docente) y ex gobernador Milciades Cerón y su grupo analizan que “las actividades económicas más utilizadas en las comunidades y que se identifican como prácticas culturales económicas tradicionales son la agricultura y la ganadería, el intercambio de productos, las bebidas tradicionales, chagra y las especies menores”.

Para el fortalecimiento de la economía en la región, la comunidad propone:

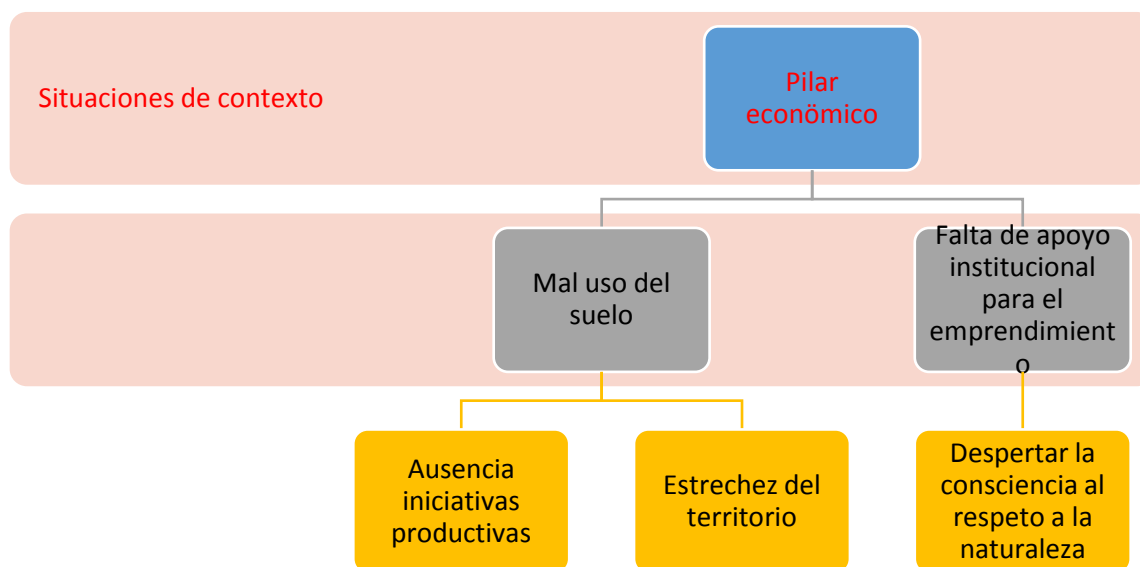
- La creación de grupos productivos para generar empleo y mejorar la situación económica familiar.
- Despertar la conciencia para darle un buen uso a la tierra, teniendo en cuenta la importancia que ha tenido milenariamente en las comunidades y que ha sido la base para el sustento familiar, cultivando productos agrícolas libres de insumos químicos para una alimentación sana y prevención de enfermedades.

De acuerdo al género, la participación en las actividades económicas familiares es recíproca, la mujer y el hombre se involucran en las actividades económicas para aportar al mejoramiento de una calidad de vida de la familia, teniendo en cuenta que tienen diferentes capacidades y habilidades para desarrollar trabajos. Al interior de las familias se distribuyen los oficios de acuerdo a la edad, capacidades y habilidades de las personas.

La retribución al trabajo realizado es asegurar a los hijos e hijas una buena alimentación, vestido, los implementos necesarios para el estudio.

El ex gobernador Luis Carlos Juspian dice “las formas de intercambio son milenarias, anteriormente cuando habían cosechas, entre los vecinos compartíamos los mejores productos, se ofrendaban para que la próxima cosecha fuera abundante y sana, no se le tenía un valor económico, era más de agradecimiento y generosidad con el hermano. Estas costumbres aún perviven en la zona, no hay que dejarlas perder, en la escuela se debe fortalecer”.

❖ Situaciones de contexto de carácter económico.





PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA POR NÚCLEO TEMÁTICO – PILAR ECONOMICO

Buenas prácticas de uso y manejo de los recursos naturales.

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	INDICADOR DE LOGRO	INDICADOR DE IMPACTO	MEDIO DE VERIFICACIÓN
Identificar las buenas prácticas de uso y manejo de los recursos naturales.	1. Crear nuevos hábitos para el cuidado y manejo de los recursos naturales.	<ul style="list-style-type: none"> Identificar y clasificar prácticas de manejo y cuidado de los recursos naturales. 	<ul style="list-style-type: none"> Manifiesta inquietudes y deseos de saber a cerca de temas teóricos, ambientales y tecnológicos. Formula hipótesis cualitativas ordinales y cuantitativas que se fundamentan de datos tratados en forma sencilla (promedios, modas, porcentajes) para cuya obtención ha realizado medias. 	<ul style="list-style-type: none"> El 100% de prácticas de manejo y cuidado identificadas y clasificadas. 150 horas de orientación magistral temática. 4 talleres prácticos de 8 horas. El 50% de los 	<ul style="list-style-type: none"> Modulo sobre buenas prácticas de uso y manejo de los recursos naturales. Curso de formación comunitaria continuada.
	2. Fortalecer las buenas prácticas de uso y	<ul style="list-style-type: none"> Orientaciones magistrales temáticas. Talleres 			

	<p>manejo de los recursos naturales.</p>	<p>prácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear laboratorio de experiencias significativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posee una argumentación clara que vincula sus intereses culturales, ambientales y científicos con su proyecto de vida. • Identifica y asume críticamente los valores de su cultura y otras. • Participa y conforma grupos de manera individual y colectiva para realizar proyectos transformadores de la vida cotidiana que sean adecuadas al entorno inmediato. 	<p>estudiantes y padres de familia desarrollan el laboratorio de las experiencias significativas.</p>	
--	--	--	--	---	--

FERMENTUM. VOLUMEN 31, NÚMERO 90, enero-abril 2021. ISSN 07983069. Editada por el Centro de Investigaciones HUMANIC, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela. www.saber.ula.ve/fermentum. Nelsy Rocío Palechor y Adriana Fernández. Procesos en la construcción de los tejidos de conocimiento (currículo) en el marco del sistema educativo indígena propio e intercultural Yanacóna

6.3. Pilar cultural

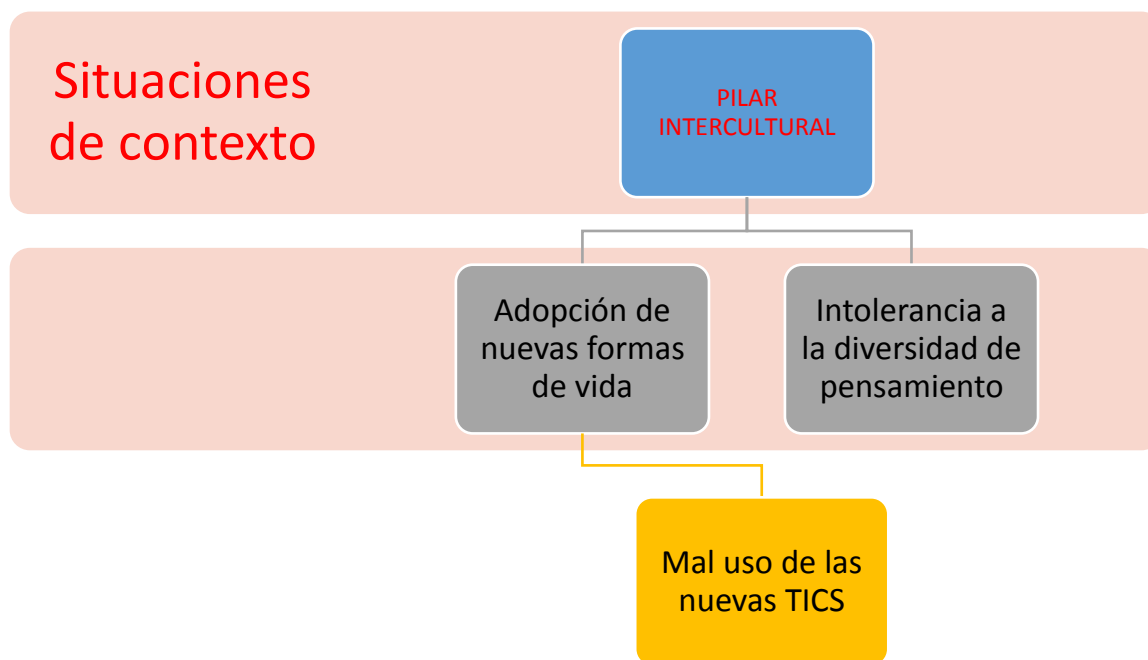
La dinamizadora pedagógica Omaira Tintinago y su respectivo grupo reflexionan y concluyen que “el fortalecimiento de las expresiones artísticas y culturales se hace reconociendo las capacidades y habilidades de las personas para desarrollar actividades lúdicas con el acompañamiento de los sabedores, sabedoras, dinamizadores y profesionales que tengan experiencia y conocimientos en las manifestaciones culturales”.

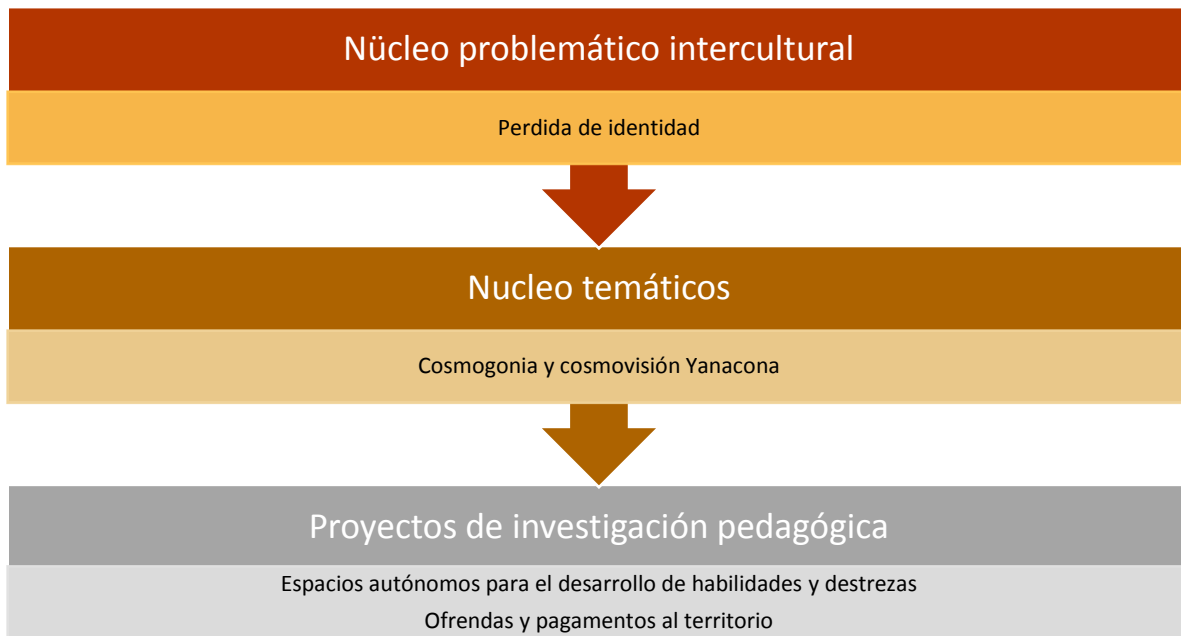
El valor de la palabra se ha perdido porque se le está dando más importancia a la adopción de nuevas formas de vida y se ha dejado a un lado los usos y costumbres, tradiciones, que anteriormente realizaban los mayores en la comunidad, dejando que entren influencias occidentales que le dan importancia a los documentos que exigen firmas, testigos y que obvian el poder de lo que se comunica, dejando perder el valor de la palabra.

Se encuentran muchas controversias, frente al aprendizaje y adopción del idioma runa shimy, ya que en la comunidad habitan grupos campesinos e indígenas y el interés no es el mismo, teniendo en cuenta que las aspiraciones varían de acuerdo a las necesidades de contexto social, cultural y económico.

El presidente de padres de familia Harol Cruz dice que la educación se debe trabajar desde un enfoque diferencial “Lo que queremos los padres de familia es una educación de calidad, que garanticen que nuestros hijos se podrán desempeñar de forma proactiva en cualquier espacio de la vida, los conocimientos que adquieran deben ser polifacéticos, teniendo en cuenta que se debe aprender de todas las culturas”.

❖ Situaciones de contexto de carácter intercultural.





PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA POR NÚCLEO TEMÁTICO – PILAR INTERCULTURAL

Espacios autónomos para el desarrollo de habilidades y destrezas

Ofrendas y pagamentos al territorio

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	INDICADOR DE LOGRO	INDICADOR DE IMPACTO	MEDIO DE VERIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar espacios autónomos para potenciar habilidades y destrezas. 	<ul style="list-style-type: none"> Implementar un torneo de juegos tradicionales . Encuentro de música y danza intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificación de los juegos tradicionales propios de la región. Definición de espacios y tiempos para la práctica de cada juego. 	<ul style="list-style-type: none"> Demuestra afición por las actividades específicas de tipo recreativo, deportivo y cultural. Reconoce el significado de sus cambios corporales y muestra hábitos de cuidado personal. Contempla, disfruta y asume una actitud de 	<ul style="list-style-type: none"> Números de juegos identificados y practicados. Evento programado, evento realizado. Lidera grupos artísticos y 	<ul style="list-style-type: none"> Registros audiovisuales de los encuentros realizados. Registro de asistencia. Memoria de los eventos realizados.

	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar encuentro de música y danza intercultural. • Realizar una feria artesanal 	<ul style="list-style-type: none"> • Montaje y ensayo coreográfico de danzas. • Tiempo y espacios de ensayo para hacer música. • Definición tiempo y espacio para la feria artesanal. • Diseño del logo y eslogan de la feria artesanal. • Invitación a participantes. • Adecuación de espacios para la feria 	<p>pertenencia a la naturaleza, a grupos de amigos y a un contexto cultural particular.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica características estéticas en sus expresiones artísticas en su contexto natural y socio-cultural; manifiesta gusto, pregunta y reflexiona sobre las mismas; las agrupa y generaliza. • Denota un comportamiento respetuoso y sensible con la naturaleza, con los otros y con el patrimonio cultural; confía en sí mismo y se muestra comprometido con su visión particular del 	<p>deportivos y promueve la organización de grupos juveniles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa en grupos juveniles extraescolares y en actividades deportivas comunitarias y realiza actividades de mantenimiento físico. 	
--	---	---	---	--	--

		artesanal.	<p>mundo y con su pertenencia a un proceso cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifica y desarrolla actividades culturales extraescolares o desempeña labores artísticas. • Respeto y valora las diferencias de cultura corporal en los distintos grupos étnicos y sociales. • 		
--	--	------------	--	--	--

6.4. Pilar ambiental

La dinamizadora pedagógica Clodeth Cerón y su respectivo grupo concluyen que “Las formas tradicionales de producción agrícola y pecuaria identificadas son:

- El cultivo de la chagra con productos propios con una buena calidad de semillas.
- Crías de especies menores criadas de forma tradicional.
- Tenencia de ganado en forma extensiva
- Tala y quema de bosques para la siembra.
- Se tiene en cuenta el cambio de clima y las fases lunares.

En cuanto al manejo ambiental del territorio, se evidencia:

- No se utilizaba productos químicos para la producción agrícola.
- Conservación de las cuencas hídricas dejando zona de protección de agua.

El concepto de sagrado en el territorio varía según las edades, los jóvenes no identifican sitios específicos con alto valor de importancia en la región, sin embargo, según los mayores el territorio en su totalidad de por sí, ya es un sitio sagrado. Se enumeran como sitios sagrados:

- La laguna la pajosa
- La cueva de los murciélagos
- Chorrera del osoguaiko
- Cerro Yanaurko (puertas del macizo)
- Sitio sagrado agua viva

Para el cuidado del ambiente, la comunidad cuenta con algunas formas de control social que parten del pensamiento e interpretación propios:

La guardia indígena juega un papel fundamental en el control ambiental, ya que en tiempos de verano se hace recorrido para evitar las quemadas, cacería, tala indiscriminada y no usar venenos para pescar.

De acuerdo al análisis que realizan los participantes al debate o conversatorio se encuentran hallazgos muy importantes para la construcción de los tejidos de conocimiento que permita un replanteamiento en el currículo impuesto por el ministerio de educación nacional, ya que hasta el momento la educación que ofrece el estado no ha dado solución a las problemáticas encontradas en cada pilar.

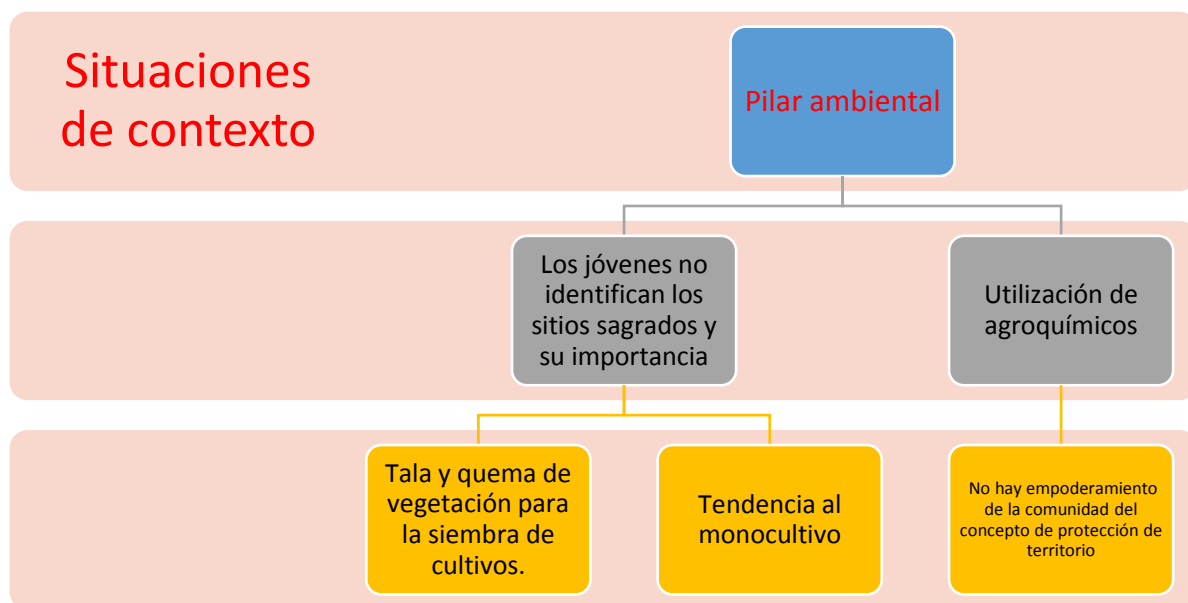
En cada hallazgo y reflexión que se hace también se pretende dar solución a estas problemáticas que afectan directa e indirectamente a la comunidad educativa y comunidad en general. Por esta razón se plantea crear una ruta metodológica a través de proyectos pedagógicos que posibiliten avanzar en el cambio de estructuras y modelos que no dan solución a los problemas encontrados.

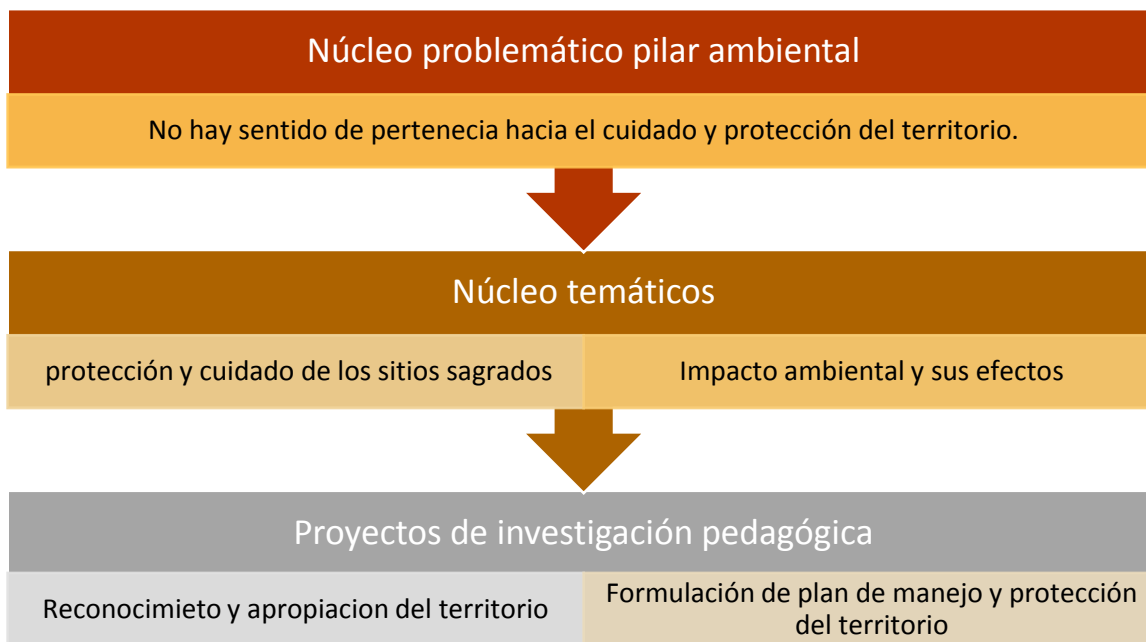
La dinamizadora pedagógica Luz Mery López argumenta “Los niñas y niños de la institución deben cuidar y salvaguardar los sitios sagrados que hay en el resguardo, no tirando basuras en los espacios donde se encuentren, enseñando que hay puntos ecológicos donde se clasifican los residuos sólidos, motivarlos a participar de jornadas de aseo y limpieza para que las personas de la comunidad se eduquen y ayuden a conservar los lugares limpios.”

El ejemplo debe ir desde casa, el niño o niña imita lo que los adultos hacen, si se les forma con responsabilidad y cuidado a los recursos naturales, cuando crezcan serán guardianes y defensores de los sitios sagrados que hay en el territorio.

El dinamizador Walter Guamanga asegura que la identidad nace desde el hogar, si desde el proceso de gestación se va inculcando amor y respeto por la creación cuando los niños nacen y van creciendo irán adquiriendo sentido de pertenencia por su cultura.

❖ Situaciones de contexto de carácter ambiental.





PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA POR NÚCLEO TEMÁTICO – PILAR AMBIENTAL

• Formulación de plan de manejo y protección del territorio

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES	INDICADOR DE LOGRO	INDICADOR DE IMPACTO	MEDIO DE VERIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> Diseñar el plan de manejo y protección del territorio. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar sitios sagrados del resguardo indígena Yanacóna El Moral. 	<ul style="list-style-type: none"> Itinerario para el recorrido Caminata y descripción e informe técnico del recorrido Orientación magistral sobre el cuidado y la protección del territorio. 	<ul style="list-style-type: none"> Hace descripciones utilizando las categorías de análisis y organización de las ciencias. Escribe informes coherentes de sus actividades de estudio. Identifica y asume críticamente los valores de su cultura y otras. 	<ul style="list-style-type: none"> sitios sagrados identificados en el territorio. Número de sitios visitados Número de horas programadas, número de horas ejecutadas. 100% de los participantes manejan y apropian 	<ul style="list-style-type: none"> Registros audiovisuales de los encuentros realizados. Registro de asistencia. Memoria de los eventos realizados.
	<ul style="list-style-type: none"> Indagar sobre saberes y prácticas 	<ul style="list-style-type: none"> Re alimentación conceptual de la importancia 	<ul style="list-style-type: none"> 		

	<p>culturales y convencionales de protección y cuidado del territorio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 	<p>del cuidado y protección del territorio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño y establecimiento de la señalética. 		<p>conceptos de cuidado y protección.</p>	
--	--	--	--	---	--

7. Discusión

Los procesos de construcción de los tejidos de conocimiento (currículo), en el marco del sistema educativo Indígena propio e intercultural Yanacona, (SEIP) se articula con los principios de la plataforma de lucha del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), unidad, tierra, cultura y autonomía, los cuales hacen parte de los 50 años de lucha y resistencia de los pueblos indígenas del Cauca.

Queda evidenciado que la educación formal que ha ofrecido por tantos años el Estado colombiano no ha dado solución a las necesidades de contexto que hay en la población indígena y campesina que cohabitan los resguardos el Moral y Puerta del Macizo. Se requiere con urgencia un replanteamiento en el currículo estandarizado e impuesto que imposibilita a las organizaciones de base participar activamente en la ruta metodológica para iniciar nuevos procesos de cambio.

“La educación que actualmente plantea el Ministerio de educación Nacional (MEN) en el contexto formal, no ha sido el mejor espacio para compartir conocimiento, tampoco ha servido para construir familia, comunidad y trabajo comunitario, anteriormente los valores, los conversatorios y el respeto a las autoridades se vivían desde la familia y la comunidad con los niños, jóvenes y con todas las personas del territorio, ahora la educación está llamada a la recuperación de los valores, usos y prácticas tradicionales como pueblo yanacona”(Jiménez, 2008, pág. 39).

Los parámetros establecidos por el ministerio de “Educación Nacional” (MEN), aunque proponen unos objetivos, logros y evaluaciones para ver resultados, fortalezas y debilidades, no obedecen a las precisiones del contexto educativo en el que se encuentra el indígena Yanacona, dado que fortalecen y muestran desde todas las perspectivas la cultura de occidente, imponiendo contenidos, y estableciendo unos estándares de lo que el niño- niña debe hacer, aprender para

que haya una medición cuantitativa en áreas abstractas que implica un ejercicio mental para demostrar resultados competitivos que favorezcan el capitalismo.

“La primera e ineludible tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. Debemos enseñar a evitar la doble enajenación: la de nuestra mente por sus ideas y la de las propias ideas por nuestra mente. “Los dioses se nutren de nuestras ideas sobre Dios, pero inmediatamente se tornan despiadadamente exigentes”. La búsqueda de la verdad exige flexibilidad, crítica y corrección de errores. Pero, además, necesitamos una cierta convivencialidad con nuestras ideas y con nuestros mitos. El primer objetivo de la educación del futuro será dotar a los alumnos de la capacidad para detectar y subsanar los errores e ilusiones del conocimiento y, al mismo tiempo, enseñarles a convivir con sus ideas, sin ser destruidos por ellas” (Morin, Los siete saberes) pág. 83,84

Esto en la medida en que los marcos y definiciones del sistema de educación nacional han tenido tal impacto en los presupuestos sobre el deber ser de la educación, que hay poco espacio a la reflexión crítica de lo que es pertinente a las comunidades y a sus marcos de valores y principios.

Los docentes llamados en territorio indígena; dinamizadores pedagógicos han adquirido la responsabilidad de sensibilizar a la comunidad educativa al respecto, es preciso que en su quehacer pedagógico, vayan dejando a un lado paradigmas estáticos homogenizantes, para fortalecer la diversidad en tanto característica valiosa de nuestro país. Es vital reconstruir el pensamiento propio, crear centros de interés donde el estudiante sea el autor de su propio conocimiento, desde su saber previo, experiencias significativas, Plan de Vida, interrogantes, expectativas en relación con el saber y aprender.

“Con respecto al llamado currículo técnico es a histórico, es decir que hace presencia un diseño de programa como “puesto allí” sin que previamente se haya reconocido o pensado en el contexto

histórico de procesos y dinámicas de desarrollo dentro de las instituciones. Como nuestra educación ha sido tan técnica, tan impuesta, al desaparecer la palabra currículo ¿se produciría un caos! Puesto que la escuela, al haber sufrido siempre las imposiciones políticas de la educación, ha creado históricamente una necesidad de dependencia, que hace pensar que si no se le imponen políticas, la escuela misma no tendría la capacidad de responder autónomamente ya que está acostumbrada al sometimiento y a la obediencia. Si desapareciera la palabra currículo ¿qué haría el Ministerio de educación Nacional?”(Barriga (s.f)).

En el tema de las estructuras organizativas que ya están puestas y no han dado lugar a pensar, porque ya todo está dado, que no es posible idear ni inventar, entre otras razones porque siempre hemos sido vistos como incapaces de generar conocimiento y saber. Según diálogo con los docentes que laboran en territorio indígena y mayoritario se han visto afectados por estos supuestos; el sentido de inferioridad científica sobre el cual se han definido las relaciones entre los países dominantes y los países en menor desarrollo económico, han dejado entre otros complejos este de asumirse como incapaces de generar y valorar el saber que desde los espacios cotidianos se produce.

“Los maestros deben comprender el papel que asume la escuela, al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos” (MCLAREN, 2005, p. 256)

El ser humano debe estar en constante cambio y actualización para tener unos conocimientos claros, ya que un buen maestro ubica a su estudiante en el tiempo actual, según Heidegger “el buen maestro pone a los estudiantes al día”, y porque no, generar un nuevo conocimiento desde la cultura, de la cual hay mucho por aprender y recibir, porque solo se han aferrado a un sistema impuesto que no brinda lo necesario para aprender desde la cosmogonía y cosmovisión.

“Uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. (Quijano 2007: 93)

Ese complejo científico puede ser la razón por la cual los jóvenes a veces se alejan de la cultura y luego no quieren saber de ella, porque en su mente ya esta otra manera de ver e interpretar el mundo, desde la globalización que se va apoderando poco a poco del pensamiento y va convirtiendo al hombre en una persona ambiciosa, egoísta, materialista que sólo buscan la competitividad para tener un nivel económico más digno. Pero si vamos a la realidad, el sistema económico al cual obedecen todos estos presupuestos y constructos sociales son una mentira porque quienes aprovechan son las grandes potencias y los demás son utilizados para que ellos puedan lograr sus objetivos.

“Es un patrón o matriz de poder que estructura el sistema mundo moderno, en el que el trabajo, las subjetividades, los conocimientos, los lugares y los seres humanos del planeta son jerarquizados y gobernados a partir de su racialización, en el marco de operación de cierto modo de producción y distribución de la riqueza. (Restrepo y Rojas, 2010:16).

Lo más importante en todo este proceso de educación propia es articular los aportes académicos, políticos, ideológicos, críticas constructivas que permitan buscar alternativas de solución, dado la posibilidad de generar conciencia social.

Actualmente la educación ha tenido un avance significativo a nivel científico, tecnológico e intelectual que favorece a las grandes potencias nacionales e internacionales que exigen un nivel intelectual competitivo alto, el gobierno implementa nuevas normas para mejorar la calidad educativa, mejorar el rendimiento y orientación de los docentes a través de los concursos

descontextualizados, dado que el ministerio de educación no ofrece garantías que incentiven a los servidores públicos, falta de capacitación y becas para continuar los estudios y ampliar los conocimientos. La mayora Ana Palechor vicegobernadora del resguardo indígena hacía referencia a “la educación actual es muy permisiva y descontextualizada, no ayuda a fortalecer nuestros usos y costumbres”. Si la misma comunidad lo pronuncia, es porque ha visto que se necesita una educación diferente que contribuya a una formación integra para la pervivencia de la cultura.

El dinamizador pedagógico Fabian Vallejo le apuesta a una educación diferente a la actual, si las juventudes en vez de mejorar empeora cada día mas eso indica que está fallando algo en la formación y educación que se está brindando en la actualidad.

Por todas las razones mencionadas urge la necesidad de cambiar los paradigmas impuestos en la educación formal que no permiten una emergencia innovadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los tejidos de conocimientos (currículo) deben ser construidos por las comunidades que conocen la necesidad de contexto.

Conclusiones

- La propuesta planteada sobre la construcción del tejido de conocimiento es una iniciativa para transformar un currículo impuesto y descontextualizado que no fortalece los procesos político organizativo para la pervivencia de la cultura Yanacona. La educación es la base fundamental de la sociedad, por ende debe generar estrategias con enfoque diferencial de acuerdo a la multiculturalidad y pluriculturalidad del país.
- El currículo impuesto los planes de estudio han fijado unos estándares que indican lo que el niño debe saber y hacer de acuerdo a unos contenidos que muestran en su gran mayoría las manifestaciones de la cultura occidental y no permiten conocer más sobre el contexto.

- Las propuestas pedagógicas construidas en comunidad son las que más valor se les da, ya que son las protagonistas que viven las realidades de su entorno, quienes en su humildad expresan la realidad, los intereses, metas que se han trazado con sus hijos e hijas
- El interés de la comunidad educativa y comunidad en general del resguardo El Moral es darle operatividad a la construcción del tejido de conocimiento para articularlo al trabajo práctico en los establecimientos educativos.

8. Recomendaciones

- No se ha dado inicio a la operatividad de la propuesta por la emergencia sanitaria del covid 19 que suspendió las actividades académicas y aglomeraciones para prevenir el contagio.
- Iniciando el proceso de itinerancia educativa se empezara nuevamente a realizar los últimos ajustes la propuesta y llevarla a la práctica.

9. Bibliografía

FUENTES DE CONSULTA

Entrevistas

Entrevista a la psicóloga Beatriz Eugenia Paz rectora de la institución educativa técnico agroambiental el Moral. 14 de Noviembre de 2016

Entrevista a la dinamizadora pedagógica Adriana Fernández de la institución educativa técnico agroambiental el Moral, sede Los Robles. 14 de Noviembre de 2016.

Entrevista a la dinamizadora pedagógica Luz Mery López de la institución educativa técnico agroambiental el Moral, sede El Salero. 14 de Noviembre de 2016.

Entrevista a la dinamizadora pedagógica Omaira Tintinago de la institución educativa técnico agroambiental el Moral, sede Campo Bello. 14 de Noviembre de 2016.

Entrevista a la dinamizadora pedagógica Licet Caldon de la institución educativa técnico agroambiental el Moral, sede Los Robles. 14 de Noviembre de 2016.

Entrevista al dinamizador pedagógico y ex gobernador Milciades Cerón de la institución educativa técnico agroambiental el Moral, sede Los Robles. 14 de Noviembre de 2016.

Entrevista al dinamizador pedagógico Albeiro Semanate dinamizador pedagógico de la Institución educativa técnico agroambiental el Moral, resguardo Puerta del Macizo 14 de Noviembre de 2016

Entrevista al dinamizador pedagógico Walter Guamanga dinamizador pedagógico de la Institución educativa técnico agroambiental el Moral, resguardo 14 de Febrero 2017

Entrevista al dinamizadora pedagógica Amanda Majin de la Institución educativa técnico agroambiental el Moral, resguardo Puerta del Macizo 14 de Febrero de 2017

Entrevista al dinamizador pedagógico Fabian Vallejo dinamizador pedagógico de la Institución educativa técnico agroambiental el Moral, resguardo Puerta del Macizo 14 de Febrero de 2017

Entrevista a mayor del pueblo indígena Yanacona, Luis Carlos Juspian. Gobernador Indígena del Resguardo el Moral. Julio de 2017.

Entrevista a mayor ex gobernador del resguardo Indígena Yanacona El Moral Arnaldo Cerón (Q.E.D) 12 de Marzo del año 2017.

Entrevista a la mayora y ex gobernadora Ana Iliá Palechor. Diciembre 8 de 2017.

Entrevista a líder comunitario del sector campesino Harold Cruz en Septiembre 1 de 2017.

Entrevista a líder comunitaria y madre de familia del sector campesino Yuli Cruz Diciembre 2017.

Entrevista ex director rural de la Institución educativa técnico agroambiental El Moral Jaime Humberto Pelechor (Q.E.D) Septiembre 2018.

Textos y documentos

Arévalo Robles, Gabriel Andrés. Ciencia Nativa, Metodología de Investigación Indígena y Paradigma Indígena de Investigación. En: <http://laguadana.org/2015/08/ciencia-nativa-metodologia-de-investigacion-indigena-y-paradigma-indigena-de-investigacion/12>

Baptista Lucio, María del Pilar, Hernández Sampieri, Roberto y Fernández Collado, Carlos. Metodología de la Investigación. Sexta Edición. 2014. McGraw Hill- Interamericana Editores S.A de C.V. México D.F.

Berkin, Sarat Coronas, Kaltmeriere, Olaf y otros. El diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Primera Edición; Junio 2012, Barcelona, España. Editorial Gedisa S.A.

Consejo Regional Indígena del Cauca. Programa de Educación Bilingüe. Universidad Autónoma Indígena Intercultural. Cultivo y Crianza de Sabidurías y Conocimientos – CRISSAC. Documento de trabajo colectivo. Septiembre 11 de 2017.

Consejo Regional Indígena del Cauca, Programa de Educación Bilingüe, Programa de Salud, Universidad Autónoma Indígena Intercultural. Programa de Derecho Propio e Intercultural. Popayán. 2015.

Clavijo Ortiz. Olivia de Jesús. Informe de Pares académicos del Programa de Derecho Propio Intercultural. Agosto 2018.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. En línea.

Instituto Colombiano de Desarrollo Rural “incoder” Territorial Cauca. Estudio socioeconómico, jurídico y de tenencia de tierras para la constitución del resguardo indígena del Moral - municipio de la Sierra departamento del Cauca. Febrero de 2013.

Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC – Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Política Pública de Comunicación Propia de los Pueblos Indígenas de Colombia. Documento construido por los Pueblos Indígenas de Colombia y sus procesos de comunicación a través de sus organizaciones: ONIC, OPIAC, CIT, AICO Autoridades Tradicionales, con el apoyo del Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Mayo de 2014.

Vasco, Luis Guillermo. Recoger los conceptos en la Vida, Metodología. En <http://www.luguiva.net/articulos/detalle.aspx?id=85>.

Viluche Chocué, Joaquín. Documento. La danza de la tierra. 2018.

Universidad Autónoma Indígena Intercultural – UAIIN – CRIC. Crianza y Siembra de Sabidurías y Conocimientos – CRISSAC. Documento de trabajo colectivo. Septiembre 11 de 2017.

Universidad Autónoma Indígena Intercultural – UAIIN – CRIC. Documento. Proceso de Formación en Comunicación Propia Intercultural. 2016.

(<http://www.col.ops-oms.org/juventudes/Situacion/LEGISLACION/EDUCACION/ED80495.htm>). (s.f.).

(<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/T-907-11.htm>). (s.f.).

Altschuler, D. (s.f.). La Transdisciplinariedad y la ciencia como fundamento de una educación para la paz y la justicia. Puerto Rico.

Barriga. (s.f.).

educacion, p. (s.f.). ¿La educación es el camino? Reconstruyendo memoria Yanacona. Popayan : CRIC.

Giroux. (2003). Pedagogía y política de la esperanza. España: Amorrortu.

J., D. Z. (2013). Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante. Magisterio.

La Transdisciplinariedad y la ciencia como fundamento de una educación para la paz y la justicia. (s.f.). Puerto Rico.

M., R. (1997). Psicología de la creatividad. Barcelona, 26.

Mattelart. (2002). Historia de la sociedad de la información. Barcelona.

MCLAREN, P. (2005). La vida en las escuelas . Mexico.

Morin, E. (2003). educar en la era planetaria. Barcelona.

Morin, E. (s.f.). Los siete saberes. Making Of Especial, 83-84.

Morin, E. (s.f.). Los siete saberes.

Ospina, W. (2006). Colombia, el proyecto nacional y la Franja Amarilla. Medellín .

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. Bogotá.

Rojas, R. y. (2010). Popayan.

Sierra, R. y. (2008). 26.

sumak kawsay kapak ñan " Por el Camino Rial para la Armonía y el Equilibrio Yanacona. (2009). 12.

W., M. (2003). Historias locales, diseños globales. Madrid.

Walsh. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Bogotá: Universidad central.

Anexos

Mi nombre es **NELSY ROCÍO PALECHOR BOLANOS** identificada con cédula de ciudadanía c 34331336 expedida en Popayán Cauca, nacionalidad Colombiana vivo en el resguardo Indígena El Moral, municipio de La Sierra Cauca, perteneciente a la etnia Yanacona, ubicada al sur del macizo Colombiano, egresada en el año 2008 de la corporación universitaria Autónoma del Cauca del programa de la licenciatura en educación preescolar, desde Octubre del año 2008 hasta el 23 de Junio de 2009 me desempeñe como coordinadora del programa de atención integral a la primera infancia adscrito al liceo técnico superior. El 23 de Junio de 2009 fui nombrada como docente etnoeducadora en la Institución educativa técnico agroambiental El Moral, sede escuela rural Mixta Los Robles,

certificada en territorio indígena en el Resguardo el Moral, para desempeñarme en la básica primaria, llevo 12 años activa en el magisterio.

En el año 2013 obtuve el título de magister en educación, egresada de la universidad católica de Manizales, realice una especialización en interculturalidad Bilingüe en el colegio de Las Américas de Quito Ecuador, e inicié el doctorado en pensamiento en la multiversidad Mundo Real Edgar Morín de México, en este momento soy candidata a doctora, estoy en el proceso de entrega y defensa de la tesis de investigación para obtener el título.



Dinamizadores de la Institución Educativa Técnico Agroambiental El Moral

FERMENTUM. VOLUMEN 31, NÚMERO 90, enero-abril 2021. ISSN 07983069. Editada por el Centro de Investigaciones HUMANIC, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela. www.saber.ula.ve/fermentum. Nelsy Rocío Palechor y Adriana Fernández. Procesos en la construcción de los tejidos de conocimiento (currículo) en el marco del sistema educativo indígena propio e intercultural Yanacoona



Construcción del tejido de conocimiento

FERMENTUM. VOLUMEN 31, NÚMERO 90, enero-abril 2021. ISSN 07983069. Editada por el Centro de Investigaciones HUMANIC, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela. www.saber.ula.ve/fermentum. Nelsy Rocío Palechor y Adriana Fernández. Procesos en la construcción de los tejidos de conocimiento (currículo) en el marco del sistema educativo indígena propio e intercultural Yanacoona



Estudiantes socializando la propuesta a los padres de familia

FERMENTUM. VOLUMEN 31, NÚMERO 90, enero-abril 2021. ISSN 07983069. Editada por el Centro de Investigaciones HUMANIC, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela. www.saber.ula.ve/fermentum. Nelsy Rocío Palechor y Adriana Fernández. Procesos en la construcción de los tejidos de conocimiento (currículo) en el marco del sistema educativo indígena propio e intercultural Yanacóna

IDENTIFICACIÓN DE LA SUPERFICIE CON FINES AGRÍCOLAS EN LA MICROCUENCA LA TOMA, MUNICIPIO RANGEL, MÉRIDA – VENEZUELA.

IDENTIFICATION OF THE SURFACE FOR AGRICULTURAL IN PURPOSES IN THE MICROCUENCA LA TOMA, RANGEL MUNICIPALITY, MÉRIDA - VENEZUELA.

LUIS MIGUEL QUINTANA PÉREZ¹

Resumen

Buena parte de los estudios geográficos evalúan el estado actual de los territorios y para ello utilizan como una de sus herramientas de análisis los sistemas de información geográficos (SIG) y la teledetección. En el documento se emplean dichas herramientas de análisis, específicamente para identificar las superficies con fines agrícolas en la Microcuenca de la quebrada La Toma, la cual se encuentra localizada en el municipio Rangel del estado Mérida – Venezuela. Para ello se hace una clasificación supervisada con una imagen Sentinel 2A 2017. Y posteriormente para corroborar los resultados y otorgar mayor validez a la investigación se compararon con la base de datos cartografiados del Ministerio del Poder Popular Para la Agricultura Productiva y Tierra. El uso adecuado de estas herramientas y la metodología aplicada en esta investigación para el análisis territorial, sin duda permite sentar las bases para en caminar los procesos vinculados a el mejoramiento productivo de las áreas agrícolas de nuestra región, promoviendo el desarrollo de estas actividades productivas de manera sostenible, atenuando los posibles impactos negativos generados por dichas actividades.

Palabras claves: Sistemas de Información Geográficos (SIG), Superficies con fines agrícolas, Clasificación supervisada.

Abstract

¹ Luis Miguel Quintana Pérez. Profesor de la Universidad de Los Andes en el Instituto de Geografía y Conservación de los Recursos Naturales. Campus Universitario forestal. Edificio Principal. Dirección de contacto: luis74710@gmail.com

A good part of the geographic studies evaluate the current state of the territories and for this they use geographic information systems (GIS) and remote sensing as one of their analysis tools. In the document, these analysis tools are used, specifically to identify the surfaces for agricultural purposes in the Micro-basin of the La Toma stream, which is located in the Rangel municipality of the Mérida state - Venezuela. For this, a supervised classification is made with a Sentinel 2A 2017 image. And later, to corroborate the results and grant greater validity to the investigation, they were compared with the mapped database of the Ministry of Popular Power for Productive Agriculture and Land. The proper use of these tools and the methodology applied in this research for territorial analysis, undoubtedly allows to lay the foundations for walking the processes linked to the productive improvement of the agricultural areas of our region, promoting the development of these productive activities of sustainably, mitigating the possible negative impacts generated by these activities.

Keywords: Geographic Information Systems (GIS), Areas for agricultural purposes, Supervised classification.

Introducción

Desde tiempos de nuestros antepasados indígenas los historiadores han identificados la agricultura en tierras altas andinas, éstas eran realizadas con prácticas de riego a través de las acequias naturales y los rubros autóctonos de la zona. A partir de la conquista hispánica a finales del siglo XV, los europeos imponen una nueva forma de producción, con nuevos rubros como el trigo, y con nuevas prácticas agrícolas, como la tracción animal, la trilla por caballos y molinos de agua, convirtiéndose el cultivo de trigo en uno de los más importantes de la zona (Smith y Romero 2012), pero con una baja rentabilidad económica. Luego con las mejoras en semillas y la aplicación de agroquímicos a los cultivos, incremento radicalmente la productividad agrícola para algunos rubros, de acuerdo a las demandas del mercado económico.

En la actualidad Venezuela, mantiene política de importaciones de algunos elementos indispensables para desarrollo óptimo del sector primario del país, tales como: semillas certificadas, agroquímicos, maquinaria, entre otros; los cuales son indispensables para iniciar los ciclos de cultivos de la mayoría de los rubros que sustentan el aparato productivo. En efecto como todos sabemos, los últimos años han pasado eventos desde el punto de vista económico del país, que han afectado la dinámica de importaciones de estos elementos, lo cual compromete el principio de la seguridad alimentaria.

En el estado Mérida parte de sus municipios se dedican a la agricultura como principal actividad económica y como ejemplo mencionamos al municipio Rangel, donde la población económicamente activa se dedica mayormente a la agricultura, en pequeñas y medianas unidades de producción. Anteriormente cultivaban trigo y cebada, pero en la actualidad se puede observar la realización de los siguientes cultivos: papa, cebollín, ajo, repollo, entre otros. Sin embargo, se desconoce si ha aumentado la superficie cultivada o si ha cambiado la tendencia hacia otro tipo de uso de la tierra en la última década.

De acuerdo a este contexto cabe mencionar que existen pocos estudios que involucren a los sistemas de información geográfica (SIG) y los sistemas de teledetección enfocados al sector agroalimentario y todas sus aristas. En este sentido, se plantea conocer ¿Cuáles son las superficies con fines agrícolas de la Microcuenca La Toma? y ¿Qué tan efectiva es la teledetección para identificar estas superficies agrícolas en el área de estudio?

Por las consideraciones anteriores, el presente trabajo de investigación está orientado a identificar el área con fines agrícolas de la Microcuenca La Toma, municipio Rangel, Mérida – Venezuela, a través de la clasificación supervisada con una imagen Sentinel 2A del año 2017, utilizando como técnica de análisis la clasificación supervisada con el SIG software libre QGis, con la extensión Clasificación Semiautomática Plugin (SCP). Además de ello, se plantea también corroborar la información de las superficies con fines agrícolas que tiene el Ministerio del Poder Popular Para la Agricultura Productiva y Tierra (MPPAPT) del 2017 para el área objeto de análisis; los cuales ayuden al momento de planificar los procesos relacionados a la agricultura, proporcionando elementos que permitan la formulación de planes y acciones oportunas que promuevan el desarrollo de las actividades productivas de manera sostenible.

ÁREA DE ESTUDIO

I. Localización

La Microcuenca La Toma se encuentra localizada en la parroquia La Toma, la cual forma parte del Municipio Rangel, estado Mérida - Venezuela. Se encuentra entre las poblaciones de Mucuchíes y San Rafael de Mucuchíes, en la margen derecha del río Chama y ocupa una superficie de 55,41 km². Astronómicamente se localiza entre las coordenadas 8° 51' 31" y 8° 45' 16" de latitud Norte (Coordenadas en UTM 979.741 y 968.249 metros Norte), y entre los meridianos 70° 52' 47" y 70° 57' 57" de longitud Oeste (Coordenadas UTM 293.236 y 283.759 metros Este). Geográficamente el área de estudio limita por (ver Figura 1):

Norte: Naciente de la quebrada El Banco hasta el Alto de Los Buitres.

Oeste: Zanjón Lorenzo pasando por el Cerro Los Pantanos, hasta el nacimiento de la quebrada El Banco.

Este: Microcuenca Mitivivó y el cerro El Duende hasta el nacimiento de la quebrada Los Micuyes hasta su desembocadura en el río Chama.

Sur: Río Chama aguas abajo hasta la confluencia con el Zanjón Lorenzo.

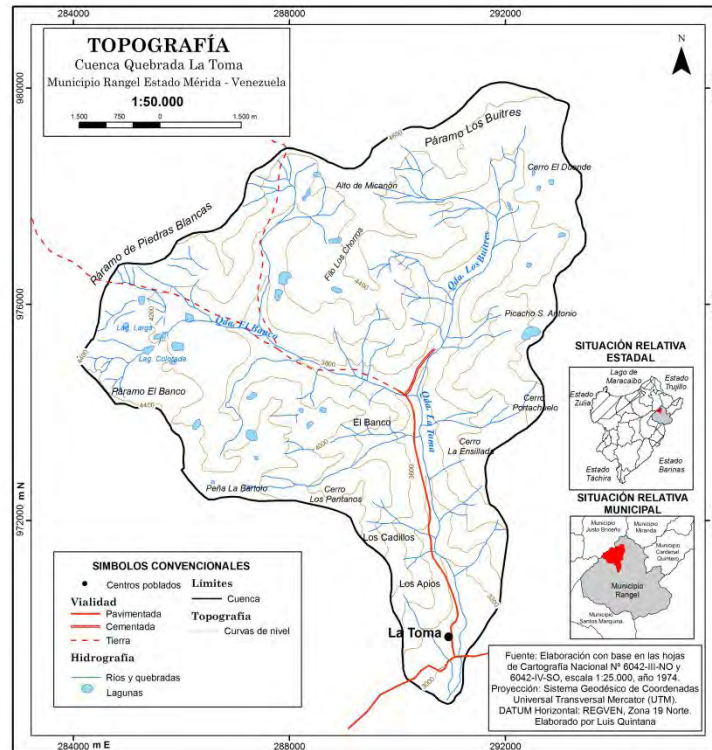


Figura 1: Localización del área de estudio

II. Geología

Kovisar (1972 en Contreras y López, 2012), menciona que las unidades presentes en la Microcuenca La Toma son relativamente homogéneas desde el punto de vista litológico, las cuales se encuentran constituidas fundamentalmente por gneises, esquistos y anfibolitas de la Asociación Sierra Nevada; estas características hacen referencia a la secuencia más vieja de Los Andes Venezolanos y el granito de la Asociación Granodiorita del Carmen.

Se observa claramente la formación Granodiorita del Carmen conjuntamente con la Adamelita de La Sierra de la Culata, localizada en la parte alta de la vertiente derecha del río Chama. Por su parte los granitos intrusivos se ubican a lo largo de la quebrada Hoyo Negro, la cual es afluente de la quebrada La Toma en la vertiente izquierda de la Microcuenca La Toma. Igualmente hace mención que La Asociación Sierra Nevada (Precámbrico) presentes en el área de estudio, muestran afloramientos rocosos que han sido sometidas a grandes procesos de alteración (gelifracción) a través de largos periodos de tiempo, en consecuencia se hallan con un grado de meteorización bastante pronunciado y por ende inestables.

Con referencia a la zona de depósitos cuaternarios no consolidados ni estabilizados, en forma de abanicos aluviales y depósitos longitudinales de terrazas en la cual se desarrolla parte población, la descripción planteada por Contreras y Torres (2012) localizan el aluvión a lo largo de la quebrada Minasuy, la cual es afluente tributario de la quebrada La Toma en la vertiente derecha y la Terraza o zona de depósitos la ubican en la parte inferior de la Microcuenca La Toma.

Cabe agregar que los aspectos estructurales del área de estudio de acuerdo a lo planteado por el Ídem anterior, mencionan la presencia de un sistema de fallas, por lo que se considera una región tectónica de gran complejidad. “Así vemos como el trazado longitudinal del Chama parece guiado por una dislocación muy antigua (un desplazamiento horizontal de bloques) que después ha funcionado como falla” (Tricart, 1966: 32 en Contreras y López, 2012).

III. Relieve

De acuerdo a lo descrito por Contreras y Torres (ibíd.) el área de estudio se encuentra en la cadena montañosa de los Andes Venezolanos y presenta un relieve escarpado y accidentado, con fuertes pendientes en ambas vertientes, además de presentar estrechos y profundos valles intramontanos longitudinales y transversales. También mencionan desde el punto de vista altitudinal, el área de estudio presenta una fisiografía de paisaje montañoso típico de paramo, la cual es característico del alto relieve denominado Sierra Norte o Sierra La Culata.

Otro elemento que mencionan estos autores, son la exposición de las vertientes de la Microcuenca La Toma a la radiación solar, que en todo caso se corresponde con la vertiente derecha del río Chama, la cual se encuentra mayormente expuesta a la posición de solana, lo que conlleva a que ésta sea más seca en comparación con la vertiente izquierda que presenta características de umbría.

IV. Geomorfología y pendiente

Según Ruíz y Sánchez (1991), se pueden reconocer 3 tipos de modelados de acuerdo a la escala de trabajo, tales como: modelado glaciar y periglaciario, modelado por aguas corrientes y depósitos aluviales y coluviales. Sin embargo, en el mapa geomorfológico presentado por Contreras y Torres (ibíd.) se pueden identificar los siguientes aspectos: Abanico Aluvial, Fondo de Valle, Afloramiento Rocosos, Circo Glaciar, Gelifracción, Cárcavas, Morrenas y Erosión.

Por su parte Morales y Gutiérrez (2015) describen la pendiente a través de un modelo digital la Microcuenca La Toma en cuatro rangos tales como: muy suave (0 – 15%), suave (15 – 30%), fuerte (30 – 45%) y muy fuerte (mayor a 45%); en la que mencionan los rangos de fuerte a muy fuerte como predominantes en el área de estudio, lo cual corrobora lo observado en campo y es característico de la fisiografía de paisaje montañoso.

V. Clima

Siguiendo este orden de ideas Contreras y Torres (ibíd.) plantean que el clima de la zona donde se encuentra la Microcuenca La Toma esta influenciada del clima Llanero por el **SE** y del clima Lacustre por el **NW**, con las modificaciones que resultan por el aumento altitudinal, en la se puede apreciar los siguientes pisos bioclimáticos: Bosques Húmedos - Montano Bajo. Cabe destacar que en la Microcuenca La Toma, se localiza una estación climatológica a una altitud de 3100 m.s.n.m (estación Mucuchíes) perteneciente al Instituto Nacional de Investigación Agrícolas (INIA), donde se ha registrado para un periodo de 32 años, temperaturas medias anuales de 11,1°C; con medias máximas anuales de 18°C y mínimas de 5°C, con una oscilación térmica anual variada entre los 10 - 12°C.

Por su parte estos autores, describen que las precipitaciones van desde los 700 mm/año hasta un máximo de 1000 mm/año, lo que establece en términos generales la época de lluviosa y fresca por 8 meses continuos desde abril hasta octubre aproximadamente y una acentuada época seca y fría entre diciembre hasta marzo, aunque noviembre es un mes de transición entre ambas épocas debido a factores externos (Fenómeno Niño y Niña), pero evidenciando así un régimen unimodal.

VI. Unidades ecológicas

Con referencia a las unidades ecológicas existen dos posturas con referencia a las unidades desarrolladas en la zona. Como primera postura esta la descrita por Contreras y Torres (ibíd.) las cuales identifican dos unidades ecológicas en el área objeto de análisis, bajo el sistema de unidades ecológicas para los Andes Venezolanos en vertientes húmedas y secas tales como: Páramo Andino y Páramo Altiandino. Sin embargo Morales y Gutiérrez (ibíd.) señalan en su trabajo otra unidad ecológica además de las mencionadas anteriormente, de acuerdo a lo planteado por Chacón et al (2009), en la que definen el Desierto Nival o Superpáramo como una unidad que comprende comunidades vegetales dispersas y escasas ubicadas a mayor altitud, sobre los 4.200 m.s.n.m, en la cual habitan las plantas más resistentes a las bajas temperaturas y a los cambios del suelo provocados por la alternancia diaria del hielo y deshielo.

VII. Suelos

Con referencia al tema relacionado a la pedología Castillo (1965), hace referencia a estas unidades a nivel de asociación, donde define los suelos formados de materiales parentales transportados, actuales o recientes (cono de deyección, morrenas y materiales coluviales a pie de vertiente, depósitos actuales a orilla de corriente y restos de materiales de antiguas acumulaciones) y a los formados a partir de materiales residuales de la Asociación Sierra Nevada, generados bajo condiciones de clima diferentes; ya que debido a las diferencias existentes en cuanto a relieve, drenaje y disposición de los horizontes pueden encontrarse diferentes edades de formación del suelo. Siguiendo este orden de ideas Morales y Gutiérrez (ibíd.), identifican en el área de estudio los suelos clasificados en la sección media y alta de la Microcuenca; para la primera se clasifican como *Humitropepts*, en la segunda se clasifican como *Cryumbrepts* y en la sección baja de la Microcuenca donde se encuentra el abanico de La Toma el suelo puede clasificarse como *Hapludolls*.

VIII. Áreas Bajo Régimen de Administración Especial (ABRAE)

Así mismo Morales y Gutiérrez (ibíd.) señalan que en el área de estudio existen dos ABRAE, la primera es el Parque Nacional Sierra de la Culata (Gaceta Oficial N° 640, de fecha 7/12/1989) que ocupa una extensión total dentro del área de 44,52 km², la otra Figura es el Observatorio Astronómico de Llano del Hato (Gaceta Oficial N° 4158 de fecha 7/12/1989) que ocupa una extensión total dentro del área de 43,81 km²; cabe destacar que entre ambas Figuras existe un solapamiento entre las superficies de ambas ABRAE que ocupan dentro de la Microcuenca que ocupan una extensión de 32,92 km².

IX. Aspectos demográficos

La población del área objeto de estudio Contreras y Torres (ibíd.) la describen de acuerdo a los datos del censo del 2001 (para la fecha aun no están disponibles los datos a nivel parroquial del último censo), en la cual mencionan que la población total es de 892 habitantes, de los cuales 597 pertenecen a la población económicamente activa (PEA), lo que representa un 66,92% de la población total. Por su parte la población no económicamente activa (NOPEA) deja a 295 personas y representa el 33,08 % restante de la población total.

Cabe destacar que la principal fuente de trabajo en el área objeto de estudio está orientada a la agricultura, representando así el principal ingreso económico para los pobladores de la Microcuenca La Toma, ya que de acuerdo a lo observado en campo son muy pocas las fuentes alternas de trabajo en el sector secundario y terciario. Otro aspecto que mencionar, son las relaciones de producción más comunes de la zona, ya que la mano de obra asalariada es representada en el jornalero o agricultor, el cual labora 8 horas por día y esta relación laboral varía según la actividad desarrollada dentro de la unidad de producción.

Metodología

Para detectar y analizar la superficie con fines agrícolas en la Microcuenca La Toma se diseñó una metodología compuesta en etapas, las cuales se describe brevemente a continuación

En la primera fase consistió en realizar una revisión de la información bibliográfica y cartográfica del área objeto de estudio, así como aquellos trabajos relacionados con el tema de investigación. Posteriormente, se procedió a vectorizar tomando como referencia límite de la cuenca para seleccionar el área de trabajo y luego se procedió a seleccionar la imagen con las características radiométricas y geométricas adecuadas para el trabajo.

Seguidamente se realizó la fase de post procesamiento con la combinación de las bandas con resolución espacial de 10m y 20m para la imagen Sentinel 2A del 1/04/2017. Luego de ello, se realizaron las combinaciones de bandas a fin de poder interpretar la más adecuada para identificar las superficies con fines agrícolas (ver tabla 1). La imagen combinada con 432 denominada Color Natural se utilizó para interpretación visual y la imagen combinada con 11 8a 2 conocida como Agricultura/Vegetación se utilizó para la clasificación supervisada.

Tabla 1: Combinaciones de las bandas de las imágenes Sentinel 2A

NOMBRE DE LA COMBINACIÓN DE BANDAS	BANDAS		
Color natural o color verdadero	4 rojo (10m)	3 verde (10m)	2 azul (10m)
Agricultura / Vegetación	11 Infrarrojo Lejano (10m)	8a Infrarrojo Cercano NIR (20m)	2 azul (10m)

Una vez dispuesto el material cartográfico digital en el Sistema de Información Geográfico de código abierto **QGis**, se procedió a su previa interpretación visual de las áreas posibles con fines agrícolas disponibles para el área objeto de análisis, tomando como referencia: el tono, color, textura, forma, patrón y asociación. Las fuentes de información utilizadas en esta investigación fueron las siguientes: imágenes raster, información vectorial e información proporcionada por los lugareños de la zona a fin de entender la dinámica de los cultivos realizados en el área de estudio (ver tabla2).

Tabla 2: Tipos de información utilizadas en la investigación.

TIPO DE INFORMACIÓN	FUENTE
Imágenes raster	Cartografía Nacional(Hoja 6042-III-NO y 6042-IV-SO)
Imágenes de satélite Sentinel 2 ^a	Programa Copernicus de la Comisión Europea. (S2A_MSIL1C_20170401T151701_N0204_R125_T19PBK_20170401T151700.S
Base de datos vectorial	Instituto Nacional de Salud Agrícola Integral (INSAI)
Entrevistas y conversatorios	Algunos agricultores de la zona de forma anónima.

Seguidamente se seleccionó para la clasificación supervisada la imagen Sentinel 2A del año 2017 con la combinación Agricultura/Vegetación y se inició el proceso de clasificación a través del **Plugin Semi Automatic Classification**. Como primer paso se seleccionan los ROI de firmas o muestras en la imagen para crear las clases a través del algoritmo máxima probabilidad. Luego de culminar el proceso

de clasificación se compara con la imagen en color natural para verificar visualmente.

Análisis de los resultados

Como se ha mencionado en párrafos precedentes, la imagen de satélite Sentinel 2A 2017 con la combinación de bandas en Color Natural permite visualizar a través de las variables retinianas las áreas con fines agrícolas, área urbana, entre otras. Lo que permite ubicar los posibles sitios para capturar los ROI que serán utilizados para la clasificación supervisada (Ver Figura 3).



Figura 3: Imagen de satélite Sentinel 2A 2017 (Combinación Color Verdadero).

Posteriormente se procede a utilizar la Imagen con la combinación de bandas Agricultura / Vegetación, la cual permite al usuario visualizar las superficies cultivadas y el suelo desnudo con fines agrícolas (Ver Figura 4), realzando los elementos considerados para su posterior estudio y análisis. En este sentido, el comportamiento de reflexión de los elementos del área objeto de estudio indican que los tonos verdes localizan las superficies con fines agrícolas y los tonos morados indican otros fines diferentes.

Seguidamente de realizar la clasificación supervisada se observa como delimita todas las superficies con fines agrícolas tomando como referencia las muestras de ROI consideradas en la investigación. En la Figura 4 se puede apreciar como el límite de color amarillo separa la distribución espacial de estas superficies con fines agrícolas de las demás.

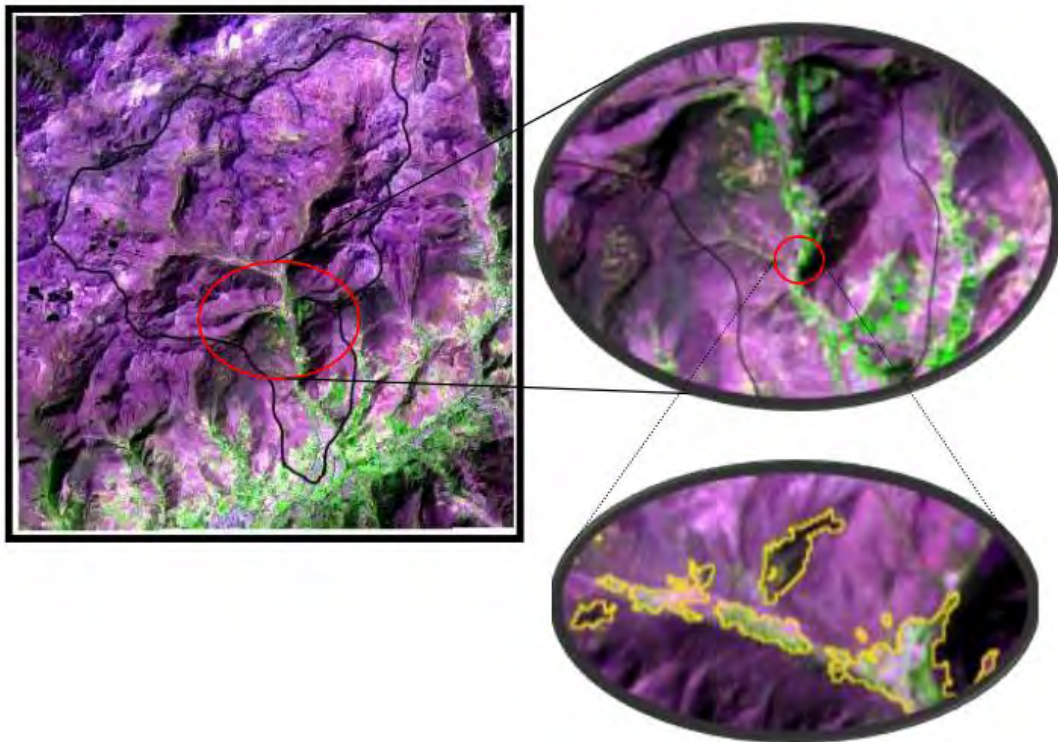


Figura 4: Imagen de satélite Sentinel 2A 2017 (Combinación Agricultura / Vegetación).

Siguiendo este orden de ideas, observamos que en la tabla 3 contiene las categorías definidas para el área objeto de estudio durante el año considerado para esta investigación, agrupa las áreas cultivadas y las áreas que fueron destinadas a otros fines, tal como lo muestra la tabla 3.

Tabla 3: Superficies con fines agrícolas y con otros fines identificadas con la clasificación supervisada.

CATEGORÍAS	Clasificación 2017 (m2)	Clasificación 2017 (km2)	Clasificación 2017 (%)
Superficie con fines agrícolas	5491086,96	5,49	10,00
Superficie con otros fines	49928597,34	49,93	90,00
Total	55419684,30	55,42	100,00

Después de realizar la cuantificación de las superficies ocupadas por las categorías consideradas en la tabla 3, se procedió a mostrar la distribución espacial de estas áreas con fines agrícolas identificadas con la metodología planteada, las cuales muestran una superficie de 5,49 km², lo que en valores relativos representa el 10% del área total de la Microcuenca La Toma.

Posteriormente se cuantifico la data de las áreas con fines agrícolas del Ministerio del Poder Popular Para la Agricultura Productiva y Tierra (MPPAPT) del año 2017 las cuales muestran 1,53 km², es decir el 3% de la superficie total de la Microcuenca La Toma (Ver tabla 4 y Figura 5).

Tabla 4: Superficies con fines agrícolas y con otros fines del MPPAPT 2017.

CATEGORÍAS	BD Ministerio 2017	BD Ministerio 2017	BD Ministerio
-------------------	---------------------------	---------------------------	----------------------

	(m ²)	(km ²)	2017 (%)
Superficie con fines agrícolas	1531110,64	1,53	3
Superficie con otros fines	53888573,66	53,89	97
Total	55419684,3	55,42	100

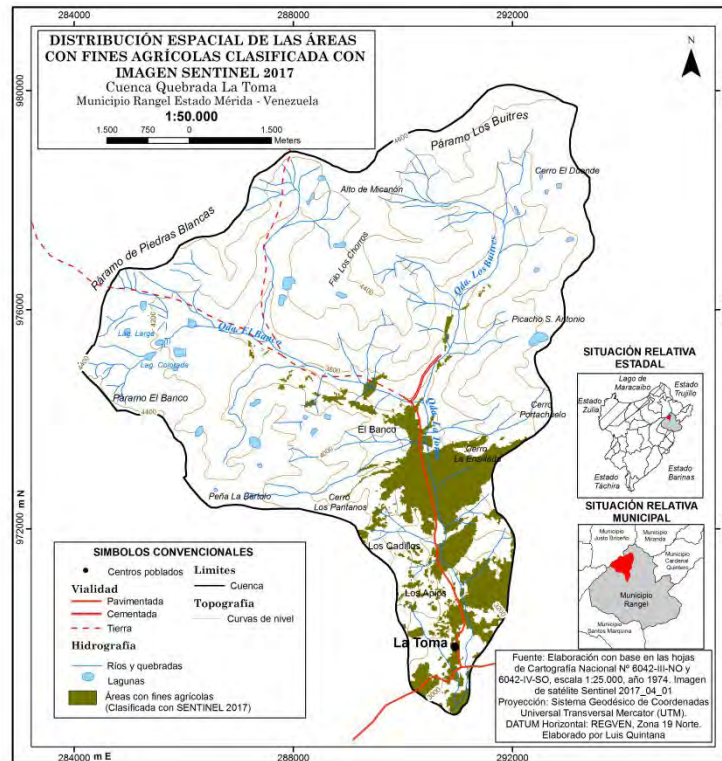


Figura 5: Mapa de la distribución espacial de las áreas con fines agrícolas Clasificada con la imagen sentinel 2A 2017.

De acuerdo a estos datos suministrados por el MPPAPT se observa la distribución espacial de las superficies con fines agrícolas inventariados para el área objeto de análisis la cual se puede detallar en la siguiente Figura 6. Cabe destacar que dichas áreas tienen el levantamiento en campo de cada parcela inventariada, lo que implica un mayor nivel de detalle en sus vértices del límite de cada parcela y su tabla de atributos cuenta además con información de interés, tales como: nombre del propietario, tipo de cultivo, superficie, entre otros datos.

En la Figura 7 se puede visualizar la superposición de ambas capas de información (clasificación supervisada con capa del MPPAPT) y de acuerdo a los datos de la tabla 4 la superficie de 5,49 km² (10%) orientada con fines agrícolas, corresponden con la capa del MPPAPT inventariada hasta el mismo año con una extensión de 1,53 km² (3%) igualmente con superficies con fines agrícolas distribuido espacialmente en el área objeto de análisis.

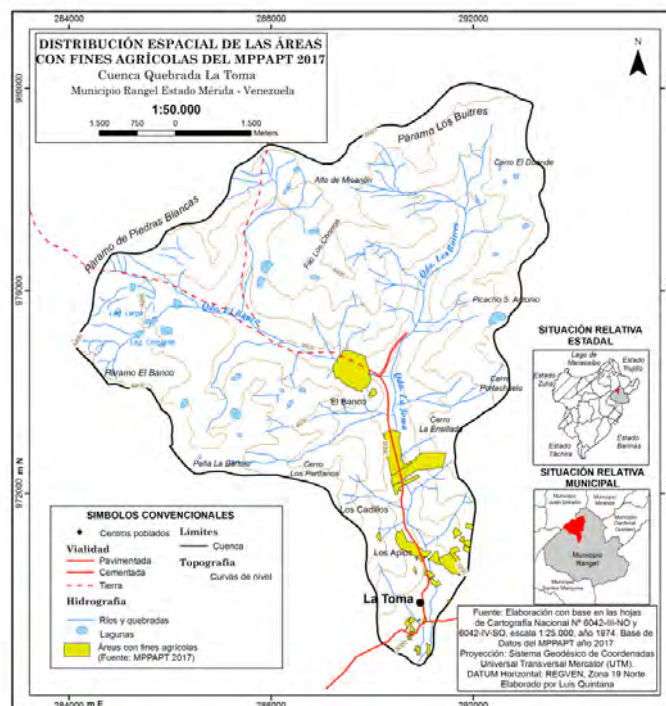


Figura 6: Mapa de la distribución espacial de las áreas con fines agrícolas del MPPAPT 2017.

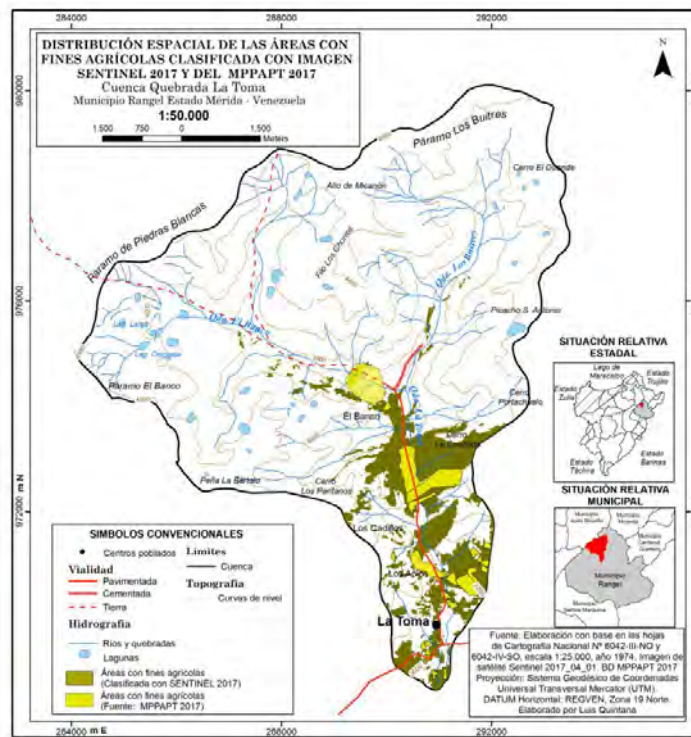


Figura 7: Mapa de la distribución espacial de las áreas con fines agrícolas superpuestas de la clasificación supervisada 2017 con la base de datos del MPPAPT 2017.

Hecha la observación anterior se procede analizar la superficie con fines agrícolas efectiva que corresponde con la capa clasificada anteriormente descrita, en la cual existe una correspondencia espacial de un 85% entre las capas, lo cual es considerable y además verifica que la clasificación realizada ha sido acertada (Ver Figura 8).

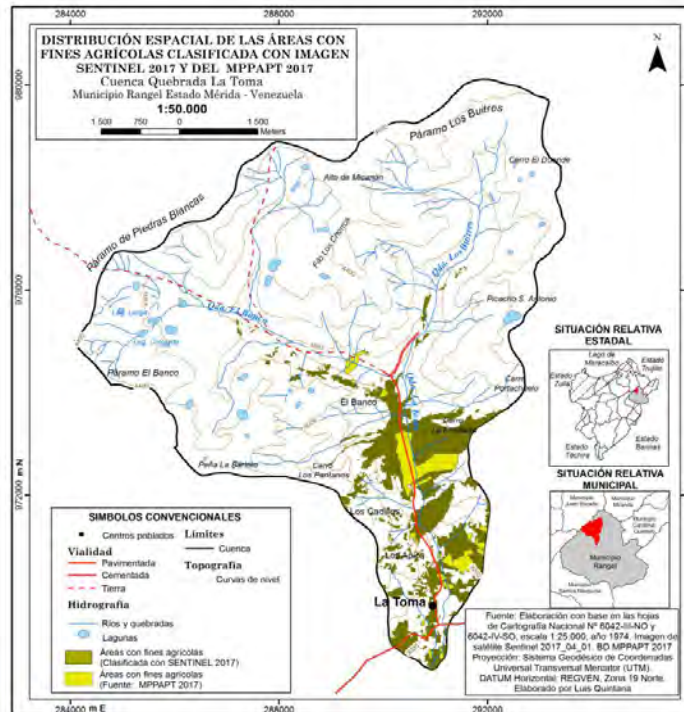


Figura 8: Mapa de la distribución espacial de las áreas con fines agrícolas superpuestas de la clasificación supervisada 2017 con la base de datos del MPPAPT 2017.

Por su parte, la superficie con fines agrícolas del MPPAPT que no coincidió se debe a factores externos de acuerdo a lo señalado en el conversatorio con los agricultores de la zona, ya que manifestaron la falta de recursos para sembrar completamente sus parcelas y por ende no se ve reflejado en la superposición por el momento de la clasificación.

Un ejemplo de lo antes señalado, se puede detallar en las Figuras 9 y 10, ya que muestran que para la fecha del barrido del sensor, no estaba preparado el terreno para el ciclo de cultivos 2017, lo que explicaría la diferencia de superficie del 15% que no coincide con la clasificación supervisada.

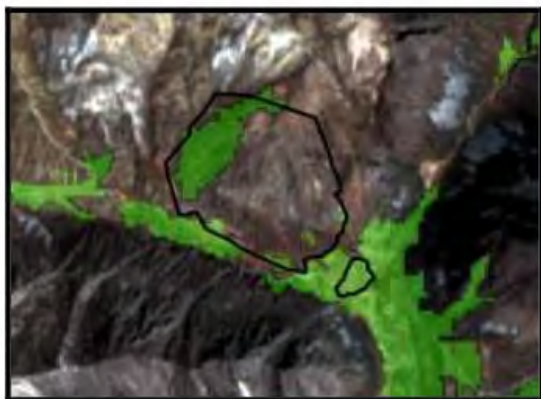


Figura 9: Imagen Sentinel 2A 2017 color natural.

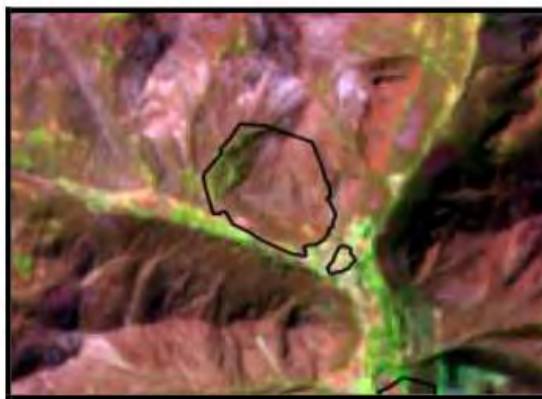


Figura 10: Imagen Sentinel 2A 2017 Agricultura/vegetación.

Finalmente la información se corrobora en campo durante el mes de julio del año evaluado, donde se observa que parte de la superficie con fines agrícolas corresponden con lo identificado en la imagen clasificada. En la Figura 11 se muestra como los cultivos avanzan en las laderas de ambas vertientes de la cuenca a pesar de la pendiente, y con muy poco manejo de técnicas agrícolas ambientales que eviten la pérdida de suelo en el área. También se percató que la mayoría de agricultores cuenta con sistemas de riego y algunos cuentan con maquinaria para preparar el terreno y otros aún mantienen la técnica tradicional con ayuda de animales.

Cabe destacar que durante esa verificación en el sitio, se logró conversar de manera anónima a varios agricultores de la zona, la cual manifestaron la dinámica de los cultivos durante el año, los tipos de cultivos predominantes en la zona y las limitaciones que han suscitado durante los últimos años con respecto a los insumos para los cultivos. En dicho conversatorio manifestaron que para el ciclo de cultivo 2017 se cultivó principalmente papa y ajo principalmente, y que en

algunas pequeñas áreas sembraron cebollín pero sin ser representativo en volumen por unidad de producción.

Conclusiones

Una vez desarrollados todos los aspectos metodológicos planteados en esta investigación y analizados los resultados se concluye que la teledetección sirve de herramienta fundamental para identificar superficies con fines agrícolas, ya que permite reconocer y analizar los territorios con esta metodología a muy bajo costo, proporcionando estudios que sirvan de línea base que ayuden a mejorar las técnicas seguimiento y control en el tema de mejoramiento productivo.

No obstante este tipo de análisis ayudará a en caminar a las políticas relacionadas a mejorar la producción de rubros en el país, ya que de acuerdo a lo antes señalado se puede obtener información oportuna que permita adecuar la dinámica productiva del sector primario, así como también promover la agricultura de precisión en la región andina.

Sin embargo, es necesario mencionar que existen diferencias entre los estados fenológicos de los cultivos, las características atmosféricas y algunos aspectos de los sensores; lo que representa un reto a la hora de abordar este tipo de estudios, pero como se ha demostrado con los resultados de la investigación, el uso de los SIG y la teledetección otorgan nuevas áreas que tienen fines agrícolas y que no han sido inventariadas y delimitadas.

Un aspecto a considerar es que dentro del área de estudio existen dos Figuras de ABRAE y delimitar esas superficies con fines agrícolas permitiría a los entes con competencia en la materia ambiental decidir las acciones pertinentes de acuerdo a la legislación o en su defecto normar la nueva realidad geográfica que se está desarrollando.

Referencias

CASTILLO, J. 1965. Estudio de los suelos de la parte alta de los ríos Chama y Santo Domingo. Convenio ULA - CORPOANDES, Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales, Escuela de Geografía. Mérida - Venezuela. Trabajo Especial de Grado.

CHACÓN, E; JOSEE, C; CUESTA, F; NAVARRO, G; BARRENA, V; CABRERA, E; FERREIRA, W; PERALVO, M; SAITO, J y TOVAR, A. 2009. Mapa de Ecosistemas de los Andes del Norte y Centro. Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. Secretaria General de la Comunidad Andina, Programa Regional ECOBONA, CONDESAN-Proyecto Páramo Andino, Programa BioAndes, EcoCiencia, Nature Serve, LTA-UNALM, IAvH, ICAE-ULA, CDC-UNALM, RUMBOL SRL. Lima.

CONTRERAS, C. y TORRES, N. 2012. Diagnóstico físico-geográfico con fines conservacionistas de la Microcuenca La Toma. Municipio Rangel, estado Mérida. Escuela de Geografía. Universidad de Los Andes. Mérida Venezuela. Trabajo Especial de Grado.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, (INE). Censo de Población y vivienda 2001, Venezuela.

KOVISAR, L. 1972. Geología de la parte Norte-central de Los Andes Venezolanos. Memoria del IV congreso geológico venezolano. Tomo II, M.M.H. Caracas.

MORALES, O y GUTIÉRREZ, J. 2015. Determinación y análisis de las transformaciones espaciales de la cobertura de la tierra para Venezuela, período 1988 – 2010. Validación: Microcuenca de la quebrada La Toma, período 1988 – 2015. Escuela de Geografía. Universidad de Los Andes. Mérida Venezuela. Trabajo Especial de Grado.

RUIZ, I. y SANCHEZ, V. 1991. Estudio integral con fines conservacionistas: cuenca alta del río Chama-Estado Mérida. Escuela de Geografía. Universidad de los Andes-Mérida. Trabajo Especial de Grado.

SMITH, J. y ROMERO, L. 2012. Factores condicionantes de la dinámica espacial de la agricultura en los Andes venezolanos y sus consecuencias sobre el ecosistema páramo. Mérida, Venezuela: ICAE, ULA. Mimeografía

HISTORIA DE VIDA: RELATO DEL ANTROPÓLOGO ADRIÁN LUCENA GOYO, PARA ENTENDER LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

LIFE STORY: STORY OF THE ANTROPOLOGIST ADRIAN LUCENA GOYO, TO UNDERSTAND THE ACADEMIC FORMATION IN THE ANDES' UNIVERSITY

José Francisco Parra¹

Resumen

Las historias de vida son desarrolladas por quienes se encargan de conservar, transmitir y construir los conocimientos de sus propias experiencias durante las etapas de su vida, sabiendo contextualizar las diversas vivencias en el tiempo y en el espacio. Esta investigación tiene como finalidad contribuir al estudio de la profesión académica a través del uso de la metodología de las historias de vida, la cual se encarga de remover el recuerdo que el actor ha elaborado a partir de su experiencia de vida y de la búsqueda de indagación documental que pueda reforzar y confirmar la información guardada en la memoria. La investigación partió de una metodología mixta puesto que combinó las técnicas de investigación cualitativa, necesarias para estudiar a un sujeto singular, con las técnicas documentales, vitales para toda investigación histórica.

Palabras clave: Historias de vida, historia oral, profesión académica, memoria y olvido.

Abstract

The life stories are developed for whom are entrusted of preserving, transmitting and building the knowledge of their own experiences during their life stages, knowing to contextualize the diverse livings in the time and in the space. This

¹Licenciado en Historia, Universidad de Los Andes (ULA-VE, 2012) con Estudios Interdisciplinarios (PAI) en Educación, Mención Historia y Geografía, Universidad de Los Andes (ULA-VE, 2013). Cursante de la Maestría en Diseño de Políticas. Universidad Central de Venezuela (UCV). Coordinador Socio- Político y Educativo, Fundación Misión Cultura. Ministerio del Poder Popular para la Cultura, Caracas. Dirección de contacto: parrajfrancisco@gmail.com

research has as aim to contribute to the study of the academic profession through the usage of the methodology of the life stories, which is entrusted to remove the memory that the actor has made up from his life experience and the search of documental researching that can reinforce and confirm the information saved in the memory. The research started from a mixed methodology since it combined the techniques of qualitative research, necessary to study to a singular subject, with documental techniques, vital for the whole historical research.

Keywords: life stories, oral stories, academic profession, memory and forgetfulness.

1. Introducción

Las historias de vida constituyen una herramienta idónea para el estudio exhaustivo y detallado de la profesión académica a partir de la obtención del relato de vida del actor o sujeto de acción, relato que es la base para la interpretación y contextualización de lo que será el discurso que dará forma a la historia de vida del Antropólogo y profesor Adrián Lucena Goyo, quien fuera jefe del Departamento de Antropología y Sociología de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Dicha metodología de las historias de vida, la cual se encarga de remover el recuerdo que el actor ha elaborado a partir de su experiencia de vida y de la búsqueda de indagación documental que pueda reforzar y confirmar la información guardada en la memoria. Nos ayuda a comprender y analizar desde la perspectiva interna del sujeto singular, desde sus experiencias y su reflexión personal, el transcurrir de la profesión académica durante un período del cual fue presente para la historia nacional hasta nuestros días. He ahí una mirada descriptiva desde el punto de vista de un profesor que ha pertenecido y entregado parte de su vida en la investigación y en los aportes de enseñanzas a la Universidad de Los Andes. Pero esa mirada debe ser entendida desde nuestra propia interpretación.

En esta investigación nos proponemos abordar la vida académica del antropólogo y profesor Adrián Lucena Goyo, quien fue jefe del Departamento de Antropología y Sociología de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, en tal sentido, una historia de vida contada por su propio protagonista quien pudo contribuir con sus enseñanzas académicas y sus propias experiencias de vida para el bien común del merideño y venezolano en general.

2. Historia de Vida

La historia de vida es un instrumento etnográfico sabiendo que su finalidad dependerá de observar e introducirse en la vida del personaje al cual estamos estudiando, las historias de vidas se elaboran a través de la inserción de los escenarios de vidas, es decir, en sus pensamientos, ilusiones, es penetrar en lo más profundo de su privacidad para enaltecerlo ante la sociedad, como lo explica el autor Ochoa (1997:02) “Quien entra a un lugar de la cultura o de la intimidad no debe ser para corromperlo, para ultrajarlo, sino para hacerlo más humano, mínimamente para entender sus motivos y motores.”

Las historias de vida no pueden ser un simple formulario o instrumento a seguir, el entrevistador debe tomar sentimiento y comportamiento ante el entrevistado pues se debe respetar cada uno de los motivos y motores que tenga su vida y que lo ha llevado al transcurso de la misma. Para elaborar una historia de vida debemos tener presente ciertas características, la primera es ubicarnos en el tiempo y el espacio, pues el entrevistador debe estar claro qué hace el actor, en qué lugar habita, y sobre todo a los signos y significados de su vida, así como su punto de partida y lo que se va a hacer a través del relato, a esto es lo que se le denomina el contexto etnográfico, se deben buscar claves en las interpretaciones y siempre tomando en cuenta los procesos sociales que el actor está viviendo, debemos

recordar que con la creación de las historias de vida se quiere que el actor tenga un análisis de la vida social.

Las historias de vidas se categorizan como un proceso de investigación pues se está insertando en una interrogante o enigma que se debe resolver, es por esto que se clasifica la investigación en fases: exploratoria, descriptiva y explicativa. Como lo expone Ochoa (1997:05) “No podemos abordar al entrevistado de sopetón, lo ideal es que por diferentes medios conozcamos el contexto etnográfico del actor. Si quiere éxito no puede ser un intruso o por lo menos nunca debe parecerlo.”

En la etapa exploratoria, debemos conocer al actor y estipularnos en el campo que queremos emprender, no debemos parecer un intruso sino al contrario, siempre mantenernos con cautela y discreción, pero involucrados en los hechos y datos del autor. En la etapa descriptiva tenemos el resultado de una especie de revisión profunda del autor, que nos permite acercarnos a éste y con ello conocer su desenvolvimiento, tanto de los espacios públicos como de los privados. Partiendo de estas consideraciones, resulta conveniente tener presente que las historias de vidas son Ochoa (1997) “El movimiento en que se pretende pasar del análisis de la historia individual al análisis de la vida social en movimiento, dibujada sobre un objeto social, que tiene una historia.”(p.6).

Esto nos enfatiza de una manera más amplia lo de la etapa descriptiva, donde se estudia al autor no solo en el campo personal sino también en el colectivo, ya que como objeto que se encuentra en la sociedad, tiene una historia que se enmarca en todo su conjunto social y personal. Finalmente la fase exploratoria, son los relatos bibliográficos que ligan de principio a fin la historia del autor, el verdadero objetivo de esta fase se logra cuando se interpreta la composición de lo social y de su movimiento.

3. Componentes Historiográficos

Son muchos los autores que se han abocado al estudio de las historias de vida, J. F. Marsal considera que los documentos personales son los relatos de la experiencia individual donde se manifiestan las acciones del individuo como actor humano y perteneciente a una sociedad. Estos documentos son los que se conocen como: autobiografías, diarios, cartas, entrevistas, composiciones literarias. Todos ellos son los documentos que proceden del mismo autor y que están relacionados con la construcción de su historia de vida, sin embargo, estos documentos están en primera persona pues son escritos o narrados por el mismo autor, así como los hay en terceras personas que es lo que se conoce como biografías, historias de vida o estudio de casos, estas terceras personas son los que realizan este tipo de manifestaciones sobre otros individuos. Al igual que J. J. Pujadas, quien da una extensa clasificación al método biográfico, él hace una división de los documentos personales y los registros biográficos, obtenidos a través de encuestas, a diferencia de Marsal, este autor sí hace una división ente historias de vida, relatos de vida y biogramas, ya que éstas pueden ser de relatos únicos, cruzados y paralelos. Es por ello, que resulta conveniente describir qué es lo que se entiende por las biografías, Roja (1997:386):

Un material a través del cual se trata de conseguir una imagen ceñida o la verdadera vida del sujeto biografiado. De este modo, el objetivo principal es ofrecer al lector un relato ajustado a los hechos e ideas que conforman la vida del sujeto (...)

Tal descripción está relacionada con lo que Pujadas categoriza como relatos únicos, ya que como lo especifica la cita es conseguir de manera enfatizada la

verdadera vida del entrevistador, por contrario Roja (1997:386) *la autobiografía es el relato del propio autobiografiado (...) (en la) narración de la vida de sí mismo.*” Esto lo clasifica el autor como documentos personales, pues es realizado por el mismo autor y no hace uso de intermediarios para este escrito. Esto nos da a entender que existe diferencia entre la autobiografía y la biografía, ya que *la primera es decisión del propio autor, ha de existir una voluntariedad de su parte, circunstancia que no existe en el segundo caso* Roja (1997:387); es por esto, que el autor muchas veces hace referencia a la importancia de las distintas etapas de su vida, en el caso de autobiografía se presenta mayor caso en la infancia, así como otra características de éstas es que en el caso de la biografía la edad no importa, pero en autobiografía sí juega un papel importante, dependiendo del tiempo vivido por el autor se da la comprensión de la autobiografía, pero cuando el autor es joven, muchas veces esta pierde la calidad del escrito.

4. Historias de vida como metodología de estudio

Partiendo de las diferencias conceptuales entre las biografías y autobiografías, reforzamos el concepto de las historias de vida, aclarando que: Roja (1997:388) “Consisten éstas en relatos que se producen con la intención: elaborar y transmitir una memoria, personal o colectiva, que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un periodo histórico concreto.”

Es por esto que no se debe entender las historias de vidas como la recolección de datos, ni una autobiografía, ni una novela. El método de las historias de vidas ha sido utilizado desde un largo tiempo en las ciencias sociales: historiadores, psicólogos, antropólogos, y sociólogos han hecho uso de este método. Las historias de vida como nos dice Marsal: “surgen como subproducto del trabajo de campo del antropólogo, como una de las técnicas para llegar a entender la vida de los pueblos primitivos.”

Como nos lo especifica Marsal, se dice que surge en la ciencia antropológica, pero las otras ciencias como la Historia, Sociología y la misma Antropología, realizan hoy en día un trabajo totalmente diferente en el que se plantea que no es realizado por un investigador, sino por actores sociales que participaron en el hecho histórico o en el evento a estudiar, los cuales muchas veces ya han desaparecido, como es en el caso de la Historia donde la mayoría de los relatos que se realizan son de personajes históricos claves en la vida de la comunidad, y no de la gente común.

Tal vez, el método de las historias de vida Roja (1997:389)... *Se ha sometido, en su utilización a las orientaciones y cambios de paradigma que ha sufrido la teoría y la investigación sociales en su desarrollo desde los años veinte para acá.* Esto nos da a entender que las historias de vidas están sujetas a los cambios que se van dando entre las perspectivas de las ciencias, así las funciones que ésta misma cumple ha ido cambiando, pues lo más importante es que a juicio del actor, tenga la capacidad de captar los procesos sociales básicos en el intercambio del día a día, ya que; Roja(1997) “a través de las historias de vidas es posible comprender las distintas etapas y períodos en la existencia de un individuo en su proceso de desarrollo, poniendo dichas etapas en conexión con el momento histórico y con su propia sociedad.” (p.391).

Es por esto, que las historias de vidas en conjunto con la sociología, tienen como objetivo el estudio de la sociedad y la realización de biografías; generalmente de grandes personajes de la historia, quienes hayan marcado la misma con algún hecho o acontecimiento importante o simplemente que hayan ofrecido un aporte a la sociedad.

Sin embargo, los diferentes autores citados en esta investigación nos explican que las historias de vidas debe hacer énfasis en el actor, tal como nos narra

Becker, de una manera más humana de lo que debe ser una historia de vida. Roja (1997:391) “Las historias de vidas, por ser la propia historia del actor, es un mensaje vivido y vibrante desde el allá abajo que nos dice que significa ser ese tipo de persona con el cual jamás nos hemos encontrado cara a cara.”

Partiendo entonces, de amplios estudios de las diferentes concepciones que se tienen en torno al método de las historias de vida, resulta también conveniente exponer el papel que tiene la memoria, el recuerdo y el olvido. Cada uno de estos enfoques nos permite profundizar el relato oral que nos brinda la persona que entrevistamos y analizar el comportamiento de la memoria humana.

5. La memoria y el olvido como construcción de historias de vida

En primer lugar, nos acercaremos a estudiar la memoria, José María Ruiz-Vargas, nos agrega que la memoria; es aquella que nos permite recordar cada unos de los eventos que hemos vivido y que ahora forman parte de nuestro pasado. Así mismo, nos argumenta que: Ruiz-Vargas (1997:10) *la memoria es, sobre todo, un poderoso sistema de adquisición y transmisión de conocimiento que nos permite revivir el pasado, interpretar el presente y planificar el futuro*. Partiendo de ello, tenemos que la memoria es el tesoro más importante del cuerpo humano, ya que con ella podemos avanzar, almacenando información en grandes cantidades, el cual está relacionada con los episodios vividos. Es por medio de la memoria que presentamos una identidad definida, que nos permite guardar las diversas actuaciones que forman parte de nuestro existir.

La memoria, como instrumento que nos sirve para almacenar nuestras vivencias, también nos permite clasificar lo privado y lo público, lo colectivo y lo íntimo. De ahí que; tengamos una gran diferencia a la hora de actuar y movilizarnos en nuestra sociedad. No sólo archivamos nuestras vivencias, nuestras habilidades y nuestras destrezas, sino que también somos capaces de guardar las vivencias con

los demás, los eventos de las actividades que nos rodean y las diversas relaciones que establecemos en el medio en donde nos desenvolvemos.

Otra de las características que forman parte de la memoria, podemos examinarla a partir de lo descrito por José Manuel Ruiz Vargas cuando argumenta que la memoria además de permitir almacenar la información, constituye la plataforma sobre la que se edifica toda nuestra fábrica mental o intelectual, de tal manera que nos permite comportarnos como seres inteligentes y razonables. Gracias a la memoria, construimos nuestra identidad personal y, sin querer elaboramos nuestra propia historia.

Por otra parte, resulta conveniente destacar que existen dos tipos de memoria, una memoria que es colectiva y otra memoria que es individual. Ambos tipos de memoria se encuentran intrínsecamente relacionadas entre sí. Por tanto, Mudrovic (2005:115), nos argumenta que: *“por un lado, la memoria individual se imbrica con la memoria colectiva en tanto que los contenidos de la primera están socialmente organizados.”* La memoria colectiva sirve como un código somático que permite recoger los diversos recuerdos individuales, a partir de las actividades sociales que el individuo recoge y almacena. Otro elemento de la memoria está relacionado con el conocimiento que se encuentra archivado en la memoria. Dicho conocimiento sólo se puede manifestar cuando el individuo está consciente de cada episodio guardado y grabado por medio de los códigos de enseñanza adquiridos.

Por otra parte, la memoria también es capaz de ir moldeándose a través del tiempo. Por medio de la memoria podemos establecer mecanismos de aprendizaje, los cuales nos permiten manejar con destrezas nuestras habilidades. Sandi (1997:17) *“la memoria podría definirse como el proceso que demuestra que se ha producido un aprendizaje.”* Pero este aprendizaje a su vez se encuentra

relacionado con el recuerdo. Mudrovic (2005:13) nos argumenta que el recuerdo “se erige en evidencia de lo que ocurrió en el pasado.” Este pasado es el que se encuentra lleno de todas las vivencias formadas a partir de nuestras acciones. Dichas acciones constituyen una realidad ambigua ya que podemos tener recuerdos externos y recuerdos internos. Así los recuerdos externos son aquellos, que generalmente, son los más vividos. Ruiz-Vargas (1997:135) nos informa que estos son más vividos porque “*contienen más características sensoriales (colores, sabores, detalles visuales, etc.) y contextuales (lugar, tiempo, estado emocional, etc.)*”. Por su parte, los recuerdos de origen interno son los que están representados por informaciones “sobre operaciones cognitivas (generación de imágenes, razonamiento, etc.)” Ruiz-Vargas (1997:135).

Ahora bien, otro de los elementos que consideraremos lo constituye el olvido. La memoria humana tiene la virtud de olvidar. Olvidar cada episodio que forma parte de su pasado vivido. Un pasado que si bien, la memoria humana con facilidad, también lo recuerda con ciertas inexactitudes y con algunas deficiencias. Ruiz-Vargas (1997:151) nos indica que:

El olvido, entendido como pérdida o destrucción de información, tiene también una función adaptativa y debe ser considerado como el producto de la acción de determinados mecanismos o procesos encargados de impedir que nuestra memoria se sobrecargue de información irrelevante o ruido (...)

Partiendo de esta concepción, la memoria humana es capaz de olvidar y necesita olvidar para ir almacenando cada información que forma parte de las vivencias del individuo. Sin embargo, para efectos de las Historias de vida, quizás, este elemento forme parte de una limitante que permita establecer la confiabilidad del relato que el entrevistado es capaz de aportar. Para ello resulta conveniente la

utilidad del proceso de triangulación. Con dicho proceso, podemos establecer contrastes con las diversas perspectivas que, no sólo van a estar representadas con el relato oral del entrevistado, sino que además existirá el relato de personas que se encuentren o se encontraron formando parte del pasado del individuo y que nos permite precisar con atención los detalles de los discursos y relatos e los enfoques aportados.

6. Historia oral como complemento de estudio

El papel que juega la memoria dentro de las ciencias sociales y en especial, dentro de la historia, está representado por lo que Mudrovic (2005:113) relaciona con la importancia de la historia oral. La historia oral comenzó a desarrollarse a partir de la Segunda Guerra Mundial, y no fue sino hasta la década de los sesenta y de los ochenta cuando alcanzó gran auge con la influencia de la Historia Social y la Historia desde abajo. Por tanto, la historia oral; es “el registro y análisis de los testimonios orales acerca del pasado. Se refiere tanto al proceso de investigación en el que el acto de recordar es provocado por un entrevistador como a los géneros de escritura basados en la interpretación de fuentes orales.”

Sin embargo, la historia oral, ha presentado algunas deficiencias que han sido debatidas por los historiadores y filósofos. Dichas consideraciones, se encuentran enfocadas en discutir el rol que el testigo presenta como mediador entre el acontecimiento vivido y la narración producida y por el otro lado se encuentra en la veracidad del recuerdo que el entrevistado ofrece como testimonio del pasado.

A pesar de estas consideraciones la memoria y la historia han estado entrelazadas, ya que por medio de la historia oral se ha podido rescatar las

experiencias vividas por los sectores antes marginados de la historia, ya que, en su mayoría, ésta se encontraba formadas por las narraciones y las acciones de las grandes élites. Este hecho permitió el desarrollo de las historias de vida, como un nuevo método de análisis cualitativo que permite examinar, a partir del relato oral y personal, los hechos históricos que forman parte del hilo conductor de la Historia.

7. Praxis de la experiencia de una historia de vida

Entonces como hecho justificativo, de todo lo que se ha mencionado anteriormente se incluirá una entrevista realizada In Memoriam al Antropólogo Adrian Lucena Goyo, profesor de Antropología y quien fuera jefe del Departamento de Antropología y Sociología de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida; esto fue motivo de realizar un estudio acerca de sus propios testimonios, basado en lo que realizó a lo largo su vida.

Entrevista realizada al profesor Adrian Lucena Goyo, (2011) el día 19 de Julio del mismo año, por el entonces bachiller y estudiante de Historia José Francisco Parra.

José Parra: Buenos días, hoy 19 de Julio de 2011 a las 11:09 am; me encuentro en el Departamento de Antropología y Sociología, inscrito en la escuela de Historia ubicado en el Edificio A “Carlo Cesar Rodríguez”, de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes en la ciudad de Mérida. [[La

entrevista se realizó en el jardín de la Facultad de Humanidades y Educación cerca del Edificio A “Carlos Cesar Rodríguez”]]

Damos inicio a una entrevista con el profesor Adrian Lucena, para conocer su historia de vida. Muchas gracias por atendernos.

José Parra: Díganos, por favor. ¿En dónde y cuándo nació usted? ¿Qué edad tiene?

Adrian Lucena: eee. Hola buenos días, muchas gracias por interesarse por alguno de nosotros y estamos aquí cumpliendo pues con el requisito de cooperar. Eee yo soy Adrian José Lucena Goyo, nacido en el Estado Lara en la población de Sanare, Distrito Andrés Eloy Blanco.

José Parra: ¿Dónde creció?

Adrian Lucena: Bueno hasta los diez años, estuve allí en el pueblito, allí en mi casa paterna, después empezamos algunos viajes hacia el Tocuyo; varios viajes, y luego terminamos yéndonos para la capital del Estado Barquisimeto. A partir de los diez años aproximadamente [[interrupción por la brisa tan fuerte]] eee, fui formando Barquisimeto, la primaria, continuación de la primaria y luego el liceo Lisandro Alvarado; el único en el Estado en la época. Y bueno ese es más o menos el recorrido de la infancia.

José Parra: ¿Dónde realizó sus estudios primarios y qué edad tenía cuando inició sus estudios y luego cuando sacó el 6to grado?

Adrian Lucena: Primaria se inicio como es lógico en mi pueblo natal, en la Escuela Graduada [[el profesor inclino la cabeza hacia abajo para recordar]], en la Escuela Graduada que había allí, este también una sola escuela, la escuela de Sanare, estaba tratando de recordar el nombre. Escuela Nacional Graduada, no, no me acuerdo el nombre, en Sanare primaria y luego la continuación en el Tocuyo y luego en Barquisimeto, termine en Barquisimeto la primaria. [[La escuela se llamaba: Escuela Federal Graduada Manuel Antonio Carreño]].

José Parra ¿Dónde hizo el bachillerato? ¿Qué edad tenía cuando ingresó y cuando se graduó de bachiller?

Adrian Lucena: allí. [[José Parra: continuaba la pregunta]], mi bachillerato empezó en por los años, [[el profesor trataba de recodar con la cabeza inclinada hacia arriba]], por los años, mil novecientos, ¿que sería ese?, cuarenta y siete tal vez, cuarenta y siete; cuarenta y nueve creo yo más bien, cuarenta y nueve. Eso estábamos en el liceo Lisandro Alvarado primer año, y ahí transcurrió todo mi bachillerato en el liceo Lisandro Alvarado de Barquisimeto.

José Parra: ¿Es bachiller en Ciencia o Humanidades?

Adrian Lucena: En ciencias.

José Parra: ¿Dónde vivía y como pagaba sus gastos mientras estudiaba su bachillerato?

Adrian Lucena: Vivía en mi casa materna, hacia algunos que otros trabajitos por ahí porque yo era, ex alumno de la escuela de Bellas Artes; y cobraba por ser pintor, de diferentes cosas eee pintor, pintor de cuadro o pintor de carteles o pintor de, de, de vallas, etcétera, eso era lo que hacía fundamentalmente. Y luego cobraba por algunas clases que daba.

José Parra: ¿Cuántos hijos tiene? ¿Algunos de ellos estudio Antropología o alguna disciplina parecida?

Adrian Lucena: eee, tengo cinco hijos, un profesor de deportes, y psicólogo, una psicóloga; doctora en psicología de Europa, y el otro es un comerciante, y la ultima es y la cuarta es una arquitecto y la ultima está estudiando doctorado en la [IBIC], en química analítica. Eso es todo por ahora.

José Parra: ¿En qué año empezó la carrera universitaria? ¿Donde la estudio?

Adrian Lucena: empecé en el año cincuenta y seis, 1956, estudie toda la carrera en la UCV. Este la carrera de Sociología y Antropología, se llamaba la escuela así, pero en los últimos dos años uno se especializaba hacia, hacia algunas de las dos

ramas por supuesto que yo tome la de Antropología y me dedicaba fundamentalmente a la Arqueología.

José Parra: ¿Cuánto costaba los estudios universitarios? ¿Cuánto pagaba de matrícula en la universidad?

Adrian Lucena: no, [[interrupción de sonido de ambulancia]], eso no costaba nada en la época, eso era gratuito.

José Parra: ¿Participo usted en algún movimiento estudiantil cuando estudiaba en la universidad?

Adrian Lucena: si, en esa época participábamos de, de, del centro de estudiantes, y de la, y, y de todas esas cosas relativa a la federación de centros, de ese movimiento.

José Parra: ¿Tenía beca? ¿Trabajaba o sus padres lo ayudaban?

Adrian Lucena: Las dos cosas, tenía beca, tenía beca del Municipio Sanare, por cierto de mi pueblo natal y yo no me acuerdo como conseguí esa beca, pero yo tenía una bequita de ello bueno por un tiempo, seguramente por un año tal vez y luego trabajaba, claro, trabajaba. Trabajaba pero trabajaba en cuestiones de Antropología, Arqueología, en las tradiciones, en el Instituto Nacional de Folklore.

José Parra: ¿Dónde vivía cuando estudiaba en la universidad?

Adrian Lucena: ummm, al principio vivía en diferentes sitios, [[interrupción por la brisa fuerte]] por ejemplo en la casa de un tío mío de Caracas, y luego vivía en otra casa por allá en el Valle de unos amigos; y estaba alquilado ahí. Luego viví en el centro de Caracas [[interrupción por la brisa fuerte]] en una pensión, hasta que me case y entonces me puse a vivir con mi esposa.

José Parra: ¿Qué o quién lo animo a estudiar Antropología?

Adrian Lucena: Fue una elección privada, porque, porque no tenía ni una noticia de eso y en la oportunidad que pasaba por el centro de escuela de Antropología; decidí cambiarme de Medicina para Antropología.

José Parra: ¿Le gustaba esta carrera u otra parecida?

Adrian Lucena: Si, la tome por propia elección, me gustaba.

José Parra: ¿Cuál es su especialidad?

Adrian Lucena: [[el profesor siguió con la respuesta de la pregunta anterior antes de responder la siguiente]]. Me sigue gustando. [[El profesor responde la pregunta correspondiente]]. Arqueología, Prehistoria. Todas esas cosas.

José Parra: ¿Cuándo usted estudió la Antropología era entendida como una forma de Humanidades o como Ciencia Social?

Adrian Lucena: Como una ciencia social, ya había venido la, la, moda de los Estado Unidos, y la escuela, era una escuela planificada de acuerdo con, con los planes que se traían de los Estados Unidos. Una escuela recién fundada.

José Parra: ¿Cuándo entró a esta facultad como docente le pareció adecuado la pertenencia de este departamento a una facultad de Humanidades en lugar de una facultad de Ciencias Sociales?

Adrian Lucena: Bueno ahora es que lo vengo pensando, porque como la Historia es una ciencia social, siempre se ha visto así, entonces me pareció muy lógico que estuviera muy interesado los historiadores en tener antropólogos y sociólogos, psicólogo sociales, etcétera. Como ha sido en la realidad, porque, que los penso no respeta mucho las cosas, pero, pero en la realidad ha surgido así, y el departamento de Antropología en la escuela de Historia; ha dado muchos frutos, muchos frutos, muchas veces a expensa del disgusto de los historiadores.

José Parra: ¿Algunos de sus compañeros o compañeras de estudio entró como usted a dar clase en la universidad?

Adrian Lucena: ¿de mis compañeros?

José Parra: Aja.

Adrian Lucena: Yo creo que el 90%.

José Parra: ¿Tiene la copia del pensum de estudio por el cual usted estudió?

Adrian Lucena: Bueno ahora es muy fácil conseguirlo por internet.

José Parra: ¿Recuerda el nombre de sus profesores que lo marcaron de modo especial?

Adrian Lucena: Sii..., claro, como no me voy a recodar si además de profesores, eran jefes mío en trabajo; J.M. Crushel, el doctor Requena, el doctor, el mismo director de la escuela, el doctor Yanj Gil, el profesor Domad Paite, el profesor José Antonio Casanova, el gran lingüista venezolano-español [[el profesor inclina la cabeza hacia abajo para recodar]] se llamaba Ángel Roseblad, aa, Miguel Acosta Saignes, ya como que se lo había dicho, el profesor Gucuy, la doctora Adelaida González de Díaz, de Díaz Hungría, y muchos otros.

José Parra: ¿Cómo eran las clases cuando usted estudio? ¿Participativa o magistrales?

Adrian Lucena: De las dos maneras, de las dos maneras; alguna era magistrales fundamentalmente, pero nosotros estábamos en unos tiempos de, en que todo lo reclamábamos, entonces si no, nos dejaba participar; de alguna manera levantábamos las manos y entrabamos en la clase y la hacíamos participativa. Las clases del doctor Casanova era unas clases eminentemente magistral sin embargo nosotros le preguntábamos cosas a doctor Casanova, porque era un hombre con una presión muy grande porque tenía una formación completa, ya era un hombre muy maduro, y toda la vida dedicado a los estudios de la psicología social y lógica, y etcétera, pero esa me acuerdo fundamentalmente que era una clase magistral porque nosotros le interrumpíamos. [[El profesor se inclinó hacia atrás donde estaba sentado y bostezo]]. Porque aquella oleada de estudiante de la época en que yo estuve en la escuela de sociología y antropología, pues se, se podía uno permitir eso porque eran gente de la burguesía de Caracas, sobretodo.

José Parra: Cuando usted se graduó ¿Se hacia un trabajo final de grado?

Adrian Lucena: No..., no se hacía.

José Parra: ¿Después de graduarse realizo estudio de postgrado; de ser así donde y cuando?

Adrian Lucena: En México, en Colombia, en México estuve como tres años casi cuatro, en Colombia estuve dos años, fui a trabajar en los museos y a estudiar; estaba interesado en la arqueología, prehistoria, en las investigaciones mexicanas sobre todo ese pasado tan increíble que tuvieron ellos. También en Colombia, también en el Perú, y a donde más, un poco en Cuba y en Bolivia, claro, en Bolivia. Eso fue más o menos la, la forma como fue al exterior a estudiar. Pues en México estude conservación que es una materia que aquí casi no tiene aplicación, conservación de antigüedades, es decir, de obras artísticas que eran los laboratorios del, del Instituto Pol Corema y pues aproveche en trabajar en arqueología en la plaza mayor por ejemplo, o en las grandes pirámides, siempre uno trabajo bastante en ese sentido.

José Parra: ¿Ejerció como antropólogo antes de ser profesor de la ULA?

Adrian Lucena: Si, claro, yo fui primero profesor de la UCV, y además fui,[[interrupción por sonido de celular]], este, este, fui investigador del Instituto Nacional de Folklore y del Museo de Ciencias Naturales, y estuve también en el IBIC, ¡no! ejerciendo como antropólogo si haberme formado todavía ya estaba haciendo trabajo de antropólogo.

José Parra: ¿Qué lo motivó a entrar como docente universitario en la ULA?

Adrian Lucena: Bueno en realidad [[el profesor se estaba riendo]], yo no estaba motivado en venirme a la ULA, me fueron a buscar porque necesitaban un antropólogo, porque los antropólogos que estaban dirigiendo las actividades antropológicas, y sobre todo de museo, se había tenido que ir a estudiar. Y entonces me trajeron para suplirlos a ello por un tiempo. Así fue como surgió el trabajo en la ULA.

José Parra: ¿Cuándo ingresó a la ULA como era su modalidad como docente: contratado, fijo, suplente o que otra?

Adrian Lucena: Contratado, al principio.

José Parra: ¿Su ingreso a la ULA fue a través de concurso, entrevista u otro medio?

Adrian Lucena: [[canto de un pájaro]] ¿como?

José Parra: vuelve a repetir la pregunta. ¿Su ingreso a la ULA fue a través de concurso, entrevista u otro medio?

Adrian Lucena: Eeee..., contratado, contratado, contratado, contratado, no como ya tenía suficiente papeles, suficiente formación, ya era profesor de la UCV, [[interrupción por brisa tan fuerte]], ya tenía la investigación abierta y tenía varias investigaciones y había bido control [[no se entiende muy bien lo que habla el profesor, debido a la brisa tan fuerte que corría durante esos minutos]]. En mi investigación arqueológica y mis profesores, gente que yo, ya le había servido como asistente y pues son gente de la época muy conocidos como J.M. Crushel, y, y, y el profesor Miguel Acosta Saine y entonces tenía suficiente valores como para ser contratado con los ojos cerrado.

José Parra: ¿Ya existían los departamentos cuando usted ingresó?

Adrian Lucena: Si claro, si ya existían.

José Parra: ¿Cuándo se crearon los primeros departamentos y cuántos departamentos había?

Adrian Lucena: No, los mismos tres de ahora, los mismos tres eso ha sido permanente; Departamento de Historia de América y Venezuela, Departamento de Historia Universal y Departamento de Antropología y Sociología. Siempre han sido.

José Parra: ¿Fue usted alguna vez Jefe o miembro de otro departamento?

Adrian Lucena: No, únicamente de, de, del Departamento de Antropología y Sociología.

José Parra: ¿Qué significaba ser Jefe de Departamento en los años sesenta y setenta?

Adrian Lucena: ¿Qué significaba ser Jefe de Departamento en los años sesenta y setenta?

José Parra: Si, ¿Qué significaba ser Jefe de Departamento en los años sesenta y setenta?

Adrian Lucena: No..., pues ese, es lo mismo que ahora, un jefe de departamento tiene establecida su, eee..., su labor, a través del, del, de la, de los reglamentos que existen y bueno que se han ido modificando progresivamente. Pero eso no quiere decir esa información, sino que tiene que buscar de, del, del, el reglamento

José Parra: ¿Nos puede referir sobre el funcionamiento de los departamentos en los años sesenta y setenta?

Adrian Lucena: Bueno al principio pues, no había, no había suficiente personal, pero una vez que se abrió por ejemplo la posibilidad de, de que la escuela se ampliara, y que la escuela agregara nuevas materias y que viniera tantos profesores. Entonces, este, hubo que abrir pues, umm, nosotros tuvimos tiempo que había cursos de ciento cuarenta estudiante en un curso, ciento cuarenta, ciento sesenta. No usted entraba en un salón, era como, como, como una sala de espectáculo, porque eran demasiados alumnos.

José Parra: ¿Recuerda la planta de profesores de estos departamentos cuando usted entró? Sobre todos los de su departamento.

Adrian Lucena: No..., pues claro, [[risas]] éramos como cuatro nada más. Éramos muy poquito los dos que se habían ido era el profesor Jorge Arman y la doctora, el, el doctor Jorge Arman y la doctora, [[el profesor en ese momento estaba recordando el nombre de la doctora]]. La directora del Museo, la, la, la doctora, la esposa del doctor Briceño; Yaquelin Clarak de Briceño. ee, Ella verdad, se había ido a estudiar, y de los que quedaran él, el propio fundador del departamento el hermano del ex rector él, este, el recto magnifico, como se llamaba el, este, se llamaba Gonzalo Rincón Gutiérrez. Ese fue el fundador del

departamento, pero él ya no estaba, él ya se había ido, a Europa a estudiar también.

Entonces aquí, quienes estaba en el departamento, fue el profesor Reinoza, José Ventura Reinoza Pulido y estaba, y estaba otro personaje [[el profesor nuevamente estaba recordando el nombre de este profesor]] ummm, estaba otro profesor por ahí, que no recuerdo quien era. ee, Entonces éramos tres personas los que estábamos ahí. El profesor eee, el profesor Ventura Reinoza, este servidor y había un tercer profesor ¡aja!, que era un Antropólogo mexicano-venezolano pero que era residenciado en México y se vino para acá; pero ese si es de verdad que no sé como se llama. Uno bajito, él, trigueño, venezolano, pero estudio en México, se llama, no, no me acuerdo.

José Parra: ¿Ha sido usted alguna vez Director de la Escuela de Historia?

Adrian Lucena: No..., nunca.

José Parra: ¿Qué nos puede contar sobre la elaboración del actual pensum a comienzos de los años setenta?

Adrian Lucena: Bueno que hemos intentado modificarlo, y la plana mayor de la escuela no ha permitido, y eso nos ha traído como, como lógica este, unos vientos en contra y otros a favor. Pero yo estoy a favor de eso, después de ver el resultado de que la escuela es una escuela muy seria, muy segura, y una escuela que está impartiendo un conocimiento [[interrupción debido a la fuerte brisa]] muy justo y a mí me gusta mucho como se desempeña actualmente la escuela, me parece que la idea de no cambiar los pensó este, ha sido más bien; positiva en ese sentido.

José Parra: Considera que en los años sesenta y setenta existía algún tipo de compromiso social entre el docente universitario y la comunidad.

Adrian Lucena: Siemmmpre, claro, siempre, la Universidad nunca ha estado exente del nexo de su comunidad [[interrupción por fuerte brisa]] yo siempre me quejo como antropólogo de que la conexión con la comunidad es baja, pero, pero

hay un movimiento subjetivo digamos así; secundario, verdad de que esta población de Mérida por ejemplo y sus, y sus, y sus emmm, y sus poblaciones aledañas este no se comprende como podían eee, valorar que desapareciera la Universidad. No puede ser pues, la Universidad de Los Andes de Mérida, de Mérida, la de Mérida, no se la de San Cristóbal y la de Trujillo; pero la de Mérida es una Universidad, que está en el corazón digamos así que está en la, en la, en, en primer plano pues, de la, de la idea, de la, de la vida merideña. Eso es así, eso es así y todo el mundo lo siente y todo el mundo se prepara y, y la población se mide subjetivamente su progreso en función de los, de los miembros de la familia que ingresa, piensa en ingresar o no han podido por una razón por convertirse en miembro de un espacio laboral. [[No se entendió muy bien la última parte por interrupción de fuerte brisa]].

José Parra: Y del compromiso político ¿qué nos puede decir? Era igual o distinto al compromiso social. ¿En qué consistía ese compromiso político?

Adrian Lucena: [[Fuerte brisa]]. Bueno el compromiso político y el compromiso social [[El profesor me mira y empieza a reír]], los dos son prácticamente la misma cosa, lo únicamente que, únicamente que, que el compromiso político se somete en, entre nosotros, como a una crítica permanente que te permite saber cuánto de derecha es una persona o cuánto de izquierda o cuánto de un punto intermedio, cuándo es una persona es ecuaníme, generalmente se pide que el profesor sea políticamente una persona ecuaníme ¡no!, pero claro, aquí hay profesores muy jóvenes que no tienen la formación política suficiente y flaquea en ese sentido, en el, con la idea de, de sumar en un determinado sentido político pero ya se sabe que nosotros los miembros del personal docente de de la Universidad no debiera, este jugar con eso. Esa es una, una, buscar una ecuanimidad en la participación.

José Parra: ¿Qué nos puede decir sobre el proceso de renovación a final de los años sesenta? Entre que fechas ocurrió ese proceso, cuáles piensa fueron sus motivaciones.

Adrian Lucena: Bueno, el, ese fue una oleada que tenía mucho que ver con el cambio de, de, de ideología de la nación venezolana y, y entonces se suponía, o se esperaba como, como paso; se esperaba que los cambio políticos de la nación influyeran en el cambio político de la Universidad, como tenía que ser pues, y bueno todos participamos en eso. Entonces era más o menos la misma sazón de ahora, era un movimiento de gente de, de derecha ee, una cantidad de gente de carácter izquierdoso [[risas del profesor]] pero, pero eso lo, lo, lo permanente, es decir hay unos hombres de pensamientos de derecha, y hay unos hombres y mujeres por supuesto de pensamiento de izquierda y, y hay una búsqueda de tener una cierta, un cierto grado de cuanimidad que nos permita por ejemplo a los docentes no parcializarnos a la hora de dar una enseñanza que tenga que ver con una, con un movimiento, con un movimiento de coparticion digámoslo así para no preferir una u otra influencia ideológica de la, de, de, inter nague eterna.

José Parra: ¿Nos puede hablar sobre algunos personajes involucrados y el proceso de renovación en general? Algo que no nos haya dicho en la respuesta anterior.

Adrian Lucena; [[El profesor no escuchó muy bien la pregunta]] Repítame eso ahí

José Parra: ¿Nos puede hablar sobre algunos personajes involucrados y el proceso de renovación en general? [[El profesor piensa para responder]].

Adrian Lucena: Bueno mira, yo creo que, que la enseñanza ha sido muy grande verdad, porque nosotros hemos tenido que sufrir en la universidad pues lo embate de esa posiciones a la que me estoy refiriendo. Lo embate quiere decir, la, la experiencia que hemos tenido que pasar por, por los asaltantes que, que pasa hacer profesores ¡no! y que a la larga la Universidad lo ha ido eliminando y el acontecer mismo de la vida histórica de la población pues lo ha ido sacando de la institución y bueno es una vida permanente eso, aquí, aquí por ejemplo en este momento aquí en la Liria tenemos, tenemos tres facultades de esas tres facultades hay una facultad que también se refleja en el país. La Facultad de

Derecho donde, donde se ve cosas donde no se ve en otras partes. [[El profesor se ríe mientras habla de la facultad de derecho]].

José Parra: Qué nos puede decir sobre Darcy Ribeiro y sus propuestas de cambio en la universidad para 1970. ¿Tienen alguna relación con el proceso de renovación universitaria?

Adrian Lucena: Darcy Ribeiro, fue un sociólogo y antropólogo y psicólogo social que influyó mucho en el, en, en los planes de renovación de la Universidad; no solamente en Venezuela sino en todo el continente prácticamente y surgió también en Europa. Bueno esto son como más cerradito pero de todas manera tuvieron que oírlo de cierta manera, este sí, eso fue una influencia muy grande la de Darcy Ribeiro; y sobre todo con esa cantidad de libros y de nuevos temas que apporto, si eso fue muy importante la, la, la, la parte académica lo que propone Darcy Ribeiro como no, y como sociólogo pues en la especialidad mía influyo muchísimo.

José Parra: ¿Cómo considera usted la vida académica cuando ingresó a la ULA?

Adrian Lucena: Bueno antes era, había menos, había menos, menos seguridad, menos definición, ahora no, ahora la Universidad, la Universidad tiene mucha definición en sus, en sus estudios, y en ese sentido pues la Universidad es, es muy fuerte; está muy bien establecida, claro que hay caso de caso pero, pero en términos generales. Incluso a mi me parece que el movimiento de la Universidad es positivo.

Aunque pienso que la Universidad debiera como dar, temas hacia la población mayor facilidades de acceso, este y luego diversificar los estudios llevar por ejemplo las practicas, las practicas académica llevarlas a la escuela primaria, a la escuela secundaria, y a tantas profesiones. La Universidad debe estar ee, eso no lo hemos planificado pero, pero no es difícil, no es difícil, por ejemplo que nosotros tengamos por ejemplo una regencia en, en algunos liceo por ejemplo en escuela no y sobre todo que nosotros tenemos una Escuela de Educación, aquí en la

Facultad que a todas luces es muy importante y hay verdaderos estudiosos de, de muchas especialidades que tiene que ver con, con la vida infantil y que estaría muy bien, este proyectada, por ejemplo en que el sentido de la universidad tenga cierta prestación de servicio hacia esas instituciones y al revés que esas instituciones se sienta más ligada a la ULA. Y eso no es difícil, eso no es difícil, pero hay que hacerlo.

José Parra: Es igual a la vida académica actual. ¿En qué ha variado?

Adrian Lucena: La vida actual de la vida anterior, digamos eso son varios periodos no, no podemos hablar de los sesenta, de los setenta, yo creo que hay, hay oportunidades; donde habría que haber hablado de periodo más corto no. Y luego también periodo más largos pero sobretodo periodo más cortos, este cuando han venido las grandes, las grandes transformaciones de la, de la, de la sociedad venezolana; por ejemplo ya tenemos un gobierno que tiene once años, casi doce y, y el gobierno pues ha influido mucho, ha influido mucho porque es un gobierno, un gobierno que se propone de otra manera, es una especie de prácticas lo que antes era una teoría, entonces estamos viendo de utilizar todo eso no.

José Parra: ¿Qué materia daba al ingresar usted a la ULA?

Adrian Lucena: Antropología, siempre.

José Parra: Cuántas horas de clase impartía usted en la semana en los años 60 y 70?

Adrian Lucena: Nooo, pues además tenía la jefatura del departamento, tenía asesoría en el Rectorado, en el Vicerrectorado Académico y daba clase todos los días. Todo los días, clase de una u otras cosas y además asistíamos a la, a la muchas otras facultades de la Universidad, teníamos clase en la Facultad de Odontología, en la Facultad de Medicina, en la Facultad de Ingeniería en varias escuelas, en, en la, la Facultad de, de Derecho, en la Facultad, en la escuela de,

de Farmacia etcétera, por todos andábamos, llego un momento en la que teníamos treinta profesores en el departamento prestando servicio en toda la ULA. Posteriormente eso se ha venido revertiendo en el sentido de que los departamentos han perdido digamos formación académica de, pero se han formado de percamento en cada una de la facultades para suplir la, la, el trabajo que nosotros hacíamos de nuestro Departamento de Antropología y Sociología.

José Parra: ¿Usaba alguna técnica para dar clases o simplemente lo fue desarrollando a lo largo del tiempo?

Adrian Lucena: Bueno es lo lógico no; uno va tomando cursos, uno iba tomando ee, instructivo, venia los buenos libros y luego en la práctica uno ha ido también proponiéndose los cambios necesarios para poder atender todo el público.

José Parra: ¿Qué investigaciones ha realizado? ¿Realizó investigaciones en los años 60 y setenta?

Adrian Lucena: Yo he pasado todo la vida haciendo investigaciones arqueológica y de cierta manera antropológica, este he metido en todos los, los ámbitos, los ámbitos del saber antropológico digamos antropología física, digamos etnología, etnografía, he estado en la lingüística, he estado en las tradiciones populares venezolana, he estado en la prehistoria en la arqueología, he estado en la ecología, he hecho bastante cosas y, y eso me ha permitido pues en este momento este, buscando la manera de graduar eso. De meter eso dentro de, de, de un doctorado que estoy en este momento llevando a cabo.

José Parra: De ser afirmativa su respuesta, puede hablarnos de ellas.

Adrian Lucena: ¿de quién?

José Parra: de las investigaciones

Adrian Lucena: De ellas de las investigaciones. Bueno la investigación más notoria, más notoria, bueno tengo varias no, pero por ejemplo ese trabajo de san Antonio de Mucuñon, en los pueblos del Sur de Mérida; ese trabajo fue bien interesante, bien interesante en aquella época que se hizo. Ya eso se mezclo con,

con una cantidad de observaciones de carácter lingüístico y de carácter de la Antropología Física, porque se pretende que por ahí hay vestigios de idiomas antiguos, de idiomas indígenas que se murieron y entonces estábamos detrás de eso.

Ya ahora, lo tomo, lo tomaron los especialistas de, de, del museo de Mérida, del museo Arqueológico de la ULA, y hay esta el doctor Omar González, la doctora Yaquelyn Clarak, etcétera, y otras, otras, otras investigaciones por ejemplo son los petroglifos del Gurí, los bailarines como yo lo llame, este que hay una especie como de movimiento extraño que, que permitió los petroglifos se ágora con la represa del Gurí; no dejaron los mañosos de la profesión[[el profesor se ríe en ese momento]] no dejaron que obtuviéramos un estudio verdadero que se tenía que haber hecho allí, las piedras se quedaron en el noventa por ciento o más, se quedaron allí en el hecho del lago, del lago de Gurí. Y luego otras investigaciones pues son relativas a, a cuestiones conjugada con Colombia, para estudiar proceso de emigración y luego proceso de migración con, con Las Antillas y la Amazonia ee teniendo en territorio venezolano como una vía de, de digamos, como se llamaría eso, en lo cultural sería la difusión pero en el punto de vista ecológico sería emigraciones a través de muchos años, veinte mil años que se yo; y luego una investigación que, que, que ha dejado roncha en Venezuela pero que ya está planteada como una de la teoría del poblamiento americano que es el pigmeísmo. Hemos encontrado en Venezuela en ese mismo sentido que hemos, que he estado diciendo de la migraciones, hemos encontrado una población de pigmeos en Venezuela, que está no solamente en, en el sentido de los grandes ríos, sino que en todo el país prácticamente. Y lo han querido negar porque por, por una especie de racismo que hay entre de muchos colegas, [[Se escucha fuerte brisa y canto de pájaros]] pero, pero eso sigue adelante claro, eso está planteado como un poblamiento americano.

José Parra: ¿Las publicó o las presentó como trabajo de ascenso?

Adrian Lucena: Eeeste las dos cosas, las dos cosas.

José Parra: Tengo entendido que usted fundó el Museo Antropológico de Quibor ¿Cuál fue su motivación? ¿Cuándo lo creó? ¿Cómo fue el proceso?

Adrian Lucena: Bueno es que ya andaba investigando [[El profesor se ríe mientras responde la pregunta]] en mis propios lugares, porque yo nací allí en Sanare y en esa época Quibor era la capital del Distrito, que así se hablaba en ese momento. Entonces Sanare era un pueblo que pertenecía a Quibor ¡verdad!, más allá estaba el Distrito Moran que era en Tocuyo, que había sido la población emm que era la población, que era la primera Capital de Venezuela y luego este; en, en toda esa región pues tuvo un poblamiento pigmeo bastante, bastante creciente porque los pigmeo usaba vivir en las lagunas, alrededor de las lagunas o encima de las lagunas, vivían, vivían en palafitos posiblemente. Y, y entonces allí en esos sitios habían, todavía en la época que corresponde al cementerio del bulevar de Quibor, ee que es el año de dos mil años, mil seiscientos y pico de años que es usado por radiocarbono la fecha es nuestra por cierto; este en esa época este había lo que se llama tres placeres de, de lagunas en Quibor, que eran lo que quedaba de un proceso de rellenamiento que se origino allí de una gran laguna plehistocénica que era toda la depresión de Quibor. De esa gran depresión, de esa gran laguna quedaba tres lagunas y en esas lagunas es donde, donde nosotros encontramos que estaba viviendo los pigmeos no; emm, Lobar Oyala en Quibor propiamente dicho, y al norte de Quibor cerca de la población de Guadalupe esa era las tres grandes lagunas que había. En el, esa laguna donde está la población ahora este nos dio la posibilidad de tener el cementerio que hemos llamado el bulevar porque, allí cerca, allí pegado lo que la población de Quibor se llama ¡el bulevar del Quibor! Un sitio de paseo, alrededor de la plaza Jiménez y de la plaza Bolívar y de la Iglesia principal; la iglesia principal de la población y en ese sitio este nosotros conseguimos un cementerio bien conservado, también en Guadalupe, también en el Trabo de Oyala y en otro sitio.

Ya se conocía actualmente toda la abundancia arqueológica de Quibor porque se conocía los estilos cerámicos de Crushel, denominados Tierras de los indios y Tocuyanoides, los Tucuyanoides ya no es un estilo sino que es una serie, ee, cerámica; entonces con ese planteamiento nosotros a medida que ha ido transcurriendo el tiempo, hemos encontrado ee, muchísimos más cementerio, no solamente en la depresión sino en todos los alrededores y ahora en esto momento yo estoy trabajando en Estado tan lejano de Quibor como: Anzoátegui, como, como Sucre, como, como la Nación hay de alado que nos quitaron en una época histórica Trinidad y Tobago, este y luego por las Antillas por todas las Antillas hay vestigios de, de esa población de pigmeos, eso sucedió durante muchos años. Tal vez unos quince mil años y nosotros teníamos en eso que estamos trabajando de mil seiscientos, de mil quinientos años, nosotros ee en esa época es que estaba viviendo aquí en Venezuela; luego a medida que nos hemos extendido hacia el Orinoco, pues estamos pretendiendo hipotéticamente este, encontrando, poblando el Amazona y todos esos ríos que son afluente del Amazona que son venezolano, el mismo rio Orinoco por intermedio del Caño Casiquiare, el mismo rio Negro, el mismo rio, todos esos ríos van hacer, van hacer cooperadores, quiere decir: van hacer eee, formadores de rio del gran rio Amazonas. Y luego al hablar del Amazona también estamos hablando prácticamente de Sur América ¡no! este porque ya sabemos que el rio Amazonas, está constituido por aguas que vienen de los Andes fundamentalmente, este que más es lo que tenía esa pregunta. [[José Parra le dice: ¿Cuándo lo creo?]] [[El profesor responde]] cuando, cuando eso, bueno eso a partir, a partir del año, nosotros empezamos a trabajar en eso, yo empecé a trabaja en eso en el año, en el año; como estudiante de bachillerato en el liceo Lisandro Alvarado, de allí realmente la noticia es la buena esa ¡no!. Yo empecé a trabajar eso en el año cincuenta y tres, cincuenta y cuatro por ahí porque estábamos incluso creamos un departamento especializado, en el departamento de educación artística con el profesor, con el profesor... Ay Dios,

cómo se llamaba ese profesor... el profesor Sanabria Sánchez Mi, Miguel Sanabria Sánchez; también el profesor Arraiz, Pololo Arraiz, el profesor Francisco Reyes García, esos profesores nos hicieron, no, no, nos ayudaron para crear él, el departamento, el club excursionista Lisandro Alvarado que se dedicó a levantar, a levantar sitios de interés arqueológicos en el Estado Lara, y allí cayeron esos sitios en Quibor. De esa época nosotros estamos invitamos en alguna oportunidad al profesor Crushel que no teníamos ninguna relación académica con él, porque él es una persona muy encumbrada desde el punto de vista científica en Caracas, pero nosotros entre en medio de la organización lo trajimos a Barquisimeto y, y fue prácticamente como un espectáculo y entonces el teatro Juárez de Barquisimeto era, era el teatro fundamental como siempre ha sido allí en la ciudad y el profesor Crushel fue a dar sus, sus aporte académicos, su charlas y sus cosas, la, la fue a dar no en el recinto de liceo Lisandro Alvarado de donde había salido todo, sino que lo llevamos al teatro Juárez porque era una noticia del primer orden a nivel nacional ¡verdad! Aquel movió toda la ciudad, la noticia que venía el profesor Crushel, porque era una persona eminente en esa época. Bueno eso nos da la posibilidad de pensar, nosotros desde el años cincuenta y tres, cincuenta y cuatro, en el liceo Lisandro Alvarado venimos siguiendo la, la huella de esa población; porque ahí se presenta posteriormente con el trabajo de Crushel, ahí se presentó un trabajo arqueológico que tenía que ver con el descubrimiento de dos estilo cerámico como ya dije antes ¡no! El destino Tierroide, el horizonte Tierroide, que es el sitio de tierra de los indios de allí salió el complejo ese; y luego el horizonte él, el complejo eee Tocuyanoide, el Tocuyanoide muy viejo, muy antiguo dos mil seiscientos años y el tierroide muy nuevo setecientos cincuenta años, pero entonces ahí había una búsqueda de otra cerámica que no, que no era ni Tierroide, ni Tocuyanoide, entonces esa otra cerámica con el trabajo de los cementerios de pigmeos este ya se entendió que esa es otra población distinta a esta dos anteriores que ya Crushel conoció. En vida de Crushel se presentó de

hacer las investigaciones y Crushel pues nos reconoció muchas cosas que había mezclado como Tierroide o Tocuyanoide eran, eran pigmoides digamos así; entonces esa cerámica es distinta, esa cerámica de los pigmeos era una cerámica muy distinta. La Tierroide era una cerámica eee, muy trabajada pero también desde el punto de vista, cerámica muy trabajada, pero muy pintada, y la cerámica del Tocuyanoide todavía más con sus colores característicos sobre todo ocre, y negros y blancos, ¡verdad! El Tocuyanoide y unas vasijas muy grandes, porque era vasijas de enterramiento la mayor parte de ellas ¡no!, eran urnas. Y luego cuando hablamos de la otra cerámica de la nueva cerámica que descubrimos prácticamente nosotros él, el, la cerámica de los pigmeos, la cerámica del bulevar ¡verdad!, es una cosa distinta ya no tiene pintura es decir: en alguna oportunidad una vasijita entre seiscientas vasijas puede ser que haya una pinturita por allá y que pertenece a ese estilo de, de los otros que si eran pintores influyeron, entonces ese son los años que tenía que tomar en cuenta, yo hago cuenta que yo estuve trabajando eso treinta y cinco años.

José Parra: ¿Podría referirme brevemente las diversas actividades realizadas por usted dentro de la Universidad?

Adrian Lucena: Tendrá que ser muy brevemente porque, yo soy un profesor muy antiguo aquí; como usted sabe, yo entre aquí en el año, en el año sesenta y siete, después me tuve que ir a atender durante nueve años, diez años, las investigaciones esas allá en Quibor y después que regrese en el, en el ochenta, setenta y nueve, este me, me volví a enfrascar aquí en mi cosa, en mis cosas normales de los profesores aquí; y luego este, desde aquí hemos hechos muchísimas otras cosas. Ahí cuando abrimos los trabajos en Barinas, los trabajos en los Pueblos del Sur, los trabajos en el Sur del Lago, los trabajos por todo esto por Mucuchies ¡no! Y de ahí entronca toda esa serie de nuevos trabajos que se están haciendo desde el museo arqueológico que nosotros cuidamos durante mucho tiempo el museo para que hoy día represente un bastión de conocimiento

antropológico, ee arqueológico, ee museológico etcétera, aquí en nuestra comunidad y, y en Venezuela y prácticamente en toda América.

José Parra: A su parecer y después de tan larga y productiva experiencia, nos podría responder ¿Qué es un profesor universitario?

Adrian Lucena: [[El profesor se ríe antes de responder la pregunta]] Bueno me rio porque él, el, porque no puede haber un profesor universitario, tiene que ver, tenemos que pensar que yo creo que hay muchos profesores. Porque cada carrera marca los hombres que se dedica hacer profesor, cada carrera lo marca, un abogado es un personaje frente al médico que es otro personaje, nosotros los, los de aquí lo de la Facultad de Humanidades y Educación somos otra cosa ¡verdad! Incluso los universitarios en principio es un profesor muy bien formado, me parece a mí, muy bien formado; este como todo hay algunos que se, que se desvían del asunto pero un profesor universitario es un profesor, una persona muy seria, una persona muy estudiosa, una persona muy bien formada porque tiene todo para formarse bien y además tienen la posibilidades cuando los conocimientos no están suficientemente graduado aquí se van al exterior a buscar, a buscar donde aquellos estudios estén más adelantado o más especializados ¡no! Entonces esa es la idea que tengo de un profesor universitario, además un profesor universitario pues se supones que es un profesor de una vida, de una vida digamos así, como seria ecuánime, de una vida moderada que, no tiene que ver con esos relajos [[El profesor se ríe]] que se ven en las calle por ahí por ahora, este empezando la noche y siguiendo en la noche por ejemplo ¡no!, este no tiene nada que con, con [[El profesor se ríe]] esa fiesta que hace aquí avece este. Un profesor un universitario sobre todo tiene que estar muy pendiente de su valor como educador y un educador tiene, tiene que dar ejemplo como es educado [[El profesor se ríe]] entonces ser educado no es tener mucho conocimiento sino tiene que tener una conducta [[El profesor se ríe]] una conducta lo más intachable que se pueda ¡no!.

José Parra: ¿Se siente satisfecho con su experiencia como profesor universitario?

Adrian Lucena: Pues si [[El profesor se ríe]] uno se va acostumbrando la idea de lo que es actualmente un profesor. Pero nosotros quisiéramos, yo por ejemplo quisiera que los profesores universitarios se dedicaran todavía más a muchas cosas, que tiene que ver con la realización humana, con la realización humana y no entro a explicar eso porque eso está en los libros ¡no! [[El profesor se ríe]] que es la realización del hombre ¡no! Los profesores universitarios están muy dado, y muy cerca y debiera aprovechar de realizarse como seres humanos, dejar eso cuento y de andar por ahí dando lastima o, o causando efecto negativos para la población infantil, enseñando poco digamos así con el ejemplo de. Los profesores universitarios deben enseñar más con el ejemplo, mucho más con el ejemplo y claro y tiene que atender al mismo tiempo sus labores y al mismo tiempo atender sus enseñanzas y tiene que atender al mismo tiempo su forma de vivir ¡verdad! Bueno hay unos que hemos tenido suerte con eso, hay otro que no pues de toda manera esa es la idea.

José Parra: Para finalizar ¿Qué le aconsejaría a los jóvenes que entran a la profesión de docentes universitarios?

Adrian Lucena: bueno sobre todo ya, yo creo que todo lo que he dicho esta claro, yo la idea que yo tengo de eso. A mí me parece que sigue siendo la profesión, de profesor universitario sigue siendo como antes, sigue siendo una misión, sigue siendo una misión, es una misión en la vida. Somos hombres o debiéramos ser hombres que estamos dando enseñanza permanentemente y aplauso, y logias y agradecimientos a todos esos hombres que han logrado eso, que tenemos bastante hombres aquí con eso niveles de formación en función de una misión en la vida y una cooperación permanente con la gente con toda la comunidad porque para eso no hemos formado, para eso, a eso debemos que responderle a la patria ¡no!

José Parra: Muchas gracias profesor. Ha sido un placer y un honor compartir con usted.

Adrian Lucena: Bueno muchísima gracias a usted por darme la oportunidad de hablar tantas cosas que realmente no se habla. Muchísimas gracias, muchísimas gracias y que, y que y bueno y que haya podido servir mi propia colaboración que en este sentido quiero darle [[Al finalizar la entrevista se escuchaba una ambulancia]]

8. Conclusión

Para la realización de este trabajo se ha indagado y analizado la conformación de una profesión indispensable para los procesos de innovación de la sociedad venezolana. Estudiado a través de la metodología de las historias de vida, elaborada con los relatos orales del Antropólogo y profesor Adrián Lucena Goyo.

El objetivo de esta investigación, es decir, el de realizar la historia de vida del Antropólogo y profesor Adrián Lucena Goyo es para poder entender un poco y comprender la profesión académica en la Universidad de Los Andes por medio de esta historia de vida.

Este relato de vida han ayudado a percibir y a estudiar las relaciones de su vida personal con la profesional, dando como resultado la entrega de gran parte de su vida a la formación academia universitaria. Su contribución y su legado universitario, pasaron por las aperturas de nuevas investigaciones arqueológicas en diferentes estados del país, como así la creación de Museos Arqueológicos que

han enriquecido grandes aportes a la Facultad de Humanidades y Educación e incluyó hasta para la misma nación, como docente e investigador.

Es una historia de vida de un profesional académico, que lo convierte entonces en un ejemplo a seguir por su forma de pensar y de sentir la educación.

9. Referencias

BREISACH, Ernst. (2009) "Sobre el Futuro de la Historia. El Desafío Posmodernista y sus Consecuencias". Valencia, Universidad.

CÓRDOVA, Victor y ZAVARCE, Carlos. (2013) "Historias de vida. Aplicación de nuevas tecnologías en el estudio", Editorial La Espada Rosa Rota, Caracas, 2013.

CÓRDOVA, Víctor. (2008) "Historia de Vida. Una Metodología Alternativa para Ciencias Sociales". Fondo Editorial Tropykos, Caracas.

ENTREVISTA a Adrian Lucena Goyo. (2011) Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de los Andes. Mérida, 19/07/2011.

MUDROVCIC, María Inés. (2005) "Historia, narraciones y memoria. Los Debates Actuales en la Filosofía de la Historia". Madrid, Editorial Akal.

OCHOA ÁNGEL, Jaime. (1997) "Las historias de vida: un balcón para leer lo social". Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, en: *Razón y Palabra*, N° 5, Año 1, (Diciembre-enero).

ROJA, Aurora. (1997) "Los Documentos Personales en la Investigación Sociológica: Historias de Vida, Relatos, Biografías, Autobiografías. Su Diferenciación y Pertinencia" en: *Información y Documentación*, N° 2, Vol 7, Universidad Complutense, Madrid.

RUIZ-VARGAS, José María. (1997) "La Complejidad de la Memoria". (COMP), en: RUIZ-VARGAS, José M. *Claves de la Memoria*. Madrid, Editorial Trotta.

(1997) "¿Cómo funciona la memoria? El Recuerdo, el Olvido y Otras Claves Psicológicas". (COMP), en: RUIZ-VARGAS, José M. *Claves de la Memoria*. Madrid, Editorial Trotta.

SANDI, Carmen. (1997) “Bases Neurobiológicas de la Memoria”. (COMP), en: RUIZ-VARGAS, José M. *Claves de la Memoria*. Madrid, Editorial Trotta.

SILVA, Alejandría. (2001) “Recogiendo una Historia de Vida, Guía para una Entrevista” en: *FERMENTUM*, N° 30, Año 11, (Enero – Abril).

Investigación realizada el 19 de julio de 2011 en la Ciudad de Mérida. Artículo culminado el 15 de octubre del año 2012.

51 AÑOS (DESPUÉS) DE LA TOMA DE LA ESCUELA DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA (ESA/UCV) Y DEL PROCESO DE RENOVACIÓN UNIVERSITARIA (1968-1972).

51 YEARS (AFTER) OF THE TAKING OF THE SCHOOL OF SOCIOLOGY AND ANTHROPOLOGY OF THE CENTRAL UNIVERSITY OF VENEZUELA (ESA / UCV) AND OF THE UNIVERSITY RENOVATION PROCESS (1968-1972).

Amado Moreno Pérez¹

Resumen

Este artículo trata de manera particular sobre la toma en 1969 de la Escuela de Sociología y Antropología, y cómo fue el desarrollo e interrupción de la Renovación Académica en esta dependencia de la Universidad Central de Venezuela. Se analiza la participación de los estudiantes, profesores, empleados y movimientos estudiantiles y políticos en este proceso de renovación universitaria, no solo de la Escuela de Sociología y Antropología sino también de la UCV y Venezuela.

Palabras clave: Renovación Universitaria, autonomía universitaria, Ley de Universidades, allanamientos universitarios, y gobierno nacional.

Abstract

This article is about the capture of the school of Sociology and Anthropology in 1969, at the same time the development and interruption in the process named

¹ Sociólogo. Doctor en Ciencias Humanas. Profesor de la Facultad de humanidades y Educación, departamento de Sociología y Antropología. Dirección de contacto: amadoula@hotmail.com

“Academic Renovation” as part of Universidad Central de Venezuela. We analyze the students, professors and employed behavior, this student and political organizations in this process of “Academic Renovation”, not only in the school of Sociology and Anthropology but the UCV and Venezuela.

Keywords: University Renovation, university autonomy, University Law, university raids, and national government.

Introducción

Interesa recordar y destacar significando la Renovación Universitaria, proceso que se inició en la Universidad Central de Venezuela (UCV) en febrero de 1968 a proposición del Rector Dr. Jesús María Bianco. No obstante esto fue, la toma efectuada el 17 de marzo de 1969 de la Escuela de Sociología y Antropología (1956) (ESA/UCV), de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de esta institución, que la Renovación Universitaria adquirió gran impulso, proyección y resonancia en la UCV y a nivel nacional. Como resultado de este hecho este proceso se extendió a otras escuelas y facultades de la UCV, a la Universidad de los Andes (ULA) y a la Universidad del Zulia (LUZ).

Este proceso de la Renovación Universitaria o Académica y la Toma de la ESA/UCV han sido (de manera extraña) poco estudiados y mucho menos difundidos y publicados en libros y otros materiales de difusión, a pesar de las importantes razones, causas, motivos y objetivos históricos que les dieron origen, como los significativos logros obtenidos en la transformación de la estructura institucional y en los estudios de las universidades autónomas existentes en ese momento: UCV, ULA, LUZ, Universidad de Carabobo (UC) y Universidad de Oriente (UDO).

Siendo este el caso, en el pasado mes de enero del año pasado en el seno del Grupo Miradas Múltiples (GMM) expuse la idea de conmemorar los 50 años de la Toma de la ESA/UCV. Este es un grupo de estudio y análisis conformado en la ciudad de Mérida por profesores de la Universidad de Los Andes, del cual

uno de sus promotores fundamentales fue nuestro amigo fraternal Carlos Eduardo Febres F., fallecido de manera abrupta y lamentable el pasado 16 de marzo de 2019. Considere, además, que habiendo participado en esta Toma Carlos Eduardo y mi persona (junto a otros estudiantes de ese entonces que más adelante se mencionan) existían motivos suficientes para organizar dicha conmemoración y más cuando, en mi condición de ser uno de los estudiantes iniciales de la misma, pude reunir un conjunto de documentos producidos en este proceso por partidos, grupos y movimientos estudiantiles existentes en ese momento.

La presencia en esa oportunidad de Carlos Eduardo Febres en el GMM junto a los documentos que el autor de este escrito ha conservado en todo este tiempo fueron razones para decidir ampliar la idea de la conmemoración de los 50 años de la toma de la ESA/UCV con la incorporación de otros/as compañeros/as que en su época de estudiantes tuvieron una destacada participación en este proceso de renovación (gran parte de estos estudiantes luego se hicieron miembros del personal docente e investigación de la UCV). En ese momento se pensó hacer dicha conmemoración a través de un video conferencia entre los integrantes del GMN en Mérida y la Escuela de Sociología y Antropología de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Evento que no pudo realizarse debido a razones técnicas.

La conmemoración original de los 50 Años de la Toma de la Escuela de Sociología y Antropología y de la Renovación Universitaria en la UCV se programó para que se cumplieran los siguientes objetivos:

1. Rendirle homenaje a Carlos Eduardo Febres, estudiantes y profesores que participaron en la Toma y la Renovación Universitaria de la ESA/UCV como fueron: Efraín Hurtado, Gustavo Marten, Maritza De Sola, Rigoberto Lanz, Heinz Rudolf Sonntag Alfredo Caraballo, Carlos Eduardo Febres, Evangelina García Prince, Orlando Yajure, Oscar Pérez Montilla (ULA) y Omar González Y., todos lamentablemente desaparecidos con una destacada trayectoria en las

universidades, en la Sociología y la Antropología; en general, en el ámbito de las Ciencias Sociales, o Teoría Social, o Epistemología, en Venezuela, América Latina y el Caribe

2. Que esta conmemoración fuera el marco adecuado para reconstruir y ampliar el significado, alcance y perspectivas de análisis de esta toma y del proceso de Renovación Universitaria con los testimonios, opiniones y proposiciones que se expusieran en el acto programado y se convirtiera un efectivo instrumento de proyección en el ámbito universitario nacional.

3. Fuera un instrumento para incentivar que hoy como ayer el sector universitario nacional requiere de un proceso de transformación y renovación universitaria, percibir y apreciar hasta donde los factores y elementos que dieron origen a ese proceso en 1968 y 1969 están vigentes, han sido superados o subyacen en la actualidad.

4. Recordar que el proceso de Renovación Universitaria en la UCV fue violentamente interrumpido por los allanamientos que en contra de esta máxima casa de estudios ordenó en 1969 y 1970 el presidente Rafael Caldera (1969-1974), su primera presidencia.

En esta oportunidad, con este artículo, además de los objetivos señalados, se aspira que la historia de la Toma de la ESA/UCV sea conocida a nivel nacional e internacional a través de este medio tan importante como lo es el Cuaderno de Sociología espacio abierto.

Desde el punto de vista metodológico este artículo ha sido escrito de acuerdo al siguiente procedimiento:

Primero, se utiliza como fuente fundamental de información y análisis 26 documentos inéditos que el autor de este trabajo logró recogerlos y conservarlos debidamente, que sirven de soporte histórico de este trabajo para su estudio y difusión. Estos documentos se identifican al referirse a cada uno de ellos.

Segundo, los documentos son de carácter político y académico publicados por los más importantes movimientos estudiantiles, partidos políticos e instancias académicas de la ESA/UCV y de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UCV con una activa participación en este proceso de renovación académica.

Tercero, con estos documentos se hace una descripción sintética textual y analítica de los mismos dada su extensión, citando los aspectos y planteamientos más importantes con la finalidad que se guarde lo mejor posible su originalidad y el lector pueda obtener así una amplia perspectiva de los contenidos en ellos expuestos.

Cuarto, se hizo un análisis de estos documentos junto a la bibliografía consultada al respecto que permite construir una historia de la Toma de la ESA/UCV comprendiendo un primer aspecto el origen institucional de la Renovación Académica en la UCV; y un segundo aspecto circunscrito a cómo se desarrolló la Renovación Académica en la ESA/UCV en los cuales se comprende: inicio de la Renovación Académica; Toma de esta escuela; describir sobre el desarrollo de la Renovación Académica en esta unidad académica con los documentos publicados; elección del Consejo Directivo (Paritario); breve análisis de los aspectos más importantes obtenidos en este inédito y originario proceso de Renovación Universitaria; y finalmente exponer las características y proyección que la Renovación Académica de la ESA/UCV pueda tener en la actual realidad universitaria venezolana.

1. Proclamación de la Renovación Académica en la UCV

Antes de comenzar a desarrollar este aspecto es importante hacer una breve exposición del contexto histórico y sociopolítico en el cual se inscribe este proceso de Renovación Académica en la Escuela de Sociología y Antropología de la UCV (se hace así en aras de respetar el espacio exigido para la publicación del artículo).

El proceso de Renovación Académica objeto de este escrito se dio en la Universidad Central de Venezuela (1827) (creada como Universidad Real y Pontificia de Caracas en 1725) y cubre el lapso de 1968-1972. En este periodo el Presidente de la República de Venezuela era Rafael Caldera (1969-1974), electo en las elecciones de 1968 y candidato del partido Social Cristiano Copei que había derrotado en ese proceso electoral por pequeño margen de votos al candidato del partido Acción Democrática (AD), Gonzalo Barrios. El Presidente Rafael Caldera sucedía al Presidente Raúl Leoni (1964-1969) y éste a su vez al Presidente Rómulo Betancourt (1958-1964), ambos pertenecientes a AD.

A raíz del derrocamiento el 23 de enero de 1958 de la dictadura del General Marcos Pérez Jiménez (1952-1958) Venezuela comienza a regirse por el sistema democrático representativo; régimen de gobierno establecido en la Constitución de la República de Venezuela elaborada y aprobada por el Congreso Nacional de ese entonces en 1961. En el lapso de 1960 y 1970, conocida como la década de los años sesenta, nuestro país confrontó todo un periodo de enfrentamientos sociopolíticos violentos, armados y militares entre los gobiernos de AD y factores de izquierda, principalmente del Partido Comunista de Venezuela (PCV), el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), y las Fuerzas Armadas de Liberación Nacional (FALN), entre otros, que van a tener una influencia significativa en el proceso de Renovación Universitaria de la UCV. De este proceso de confrontación sociopolítica, armada y militar se da cuenta en la bibliografía citada en este artículo y en las respectivas reseñas del mismo al pie de página.

Asimismo, en la década de 1960, en el contexto internacional se da la guerra de Vietnam y en otros países de la península de Indochina producto de la invasión militar de los EEUU a esta región, así como también ocurre el Mayo Francés de 1968, y todos los procesos socioculturales de protestas, revueltas juveniles, musicales y políticas que sería interminable mencionar. Todo esto,

indudablemente, influye en el contexto político, cultural, social y universitario existente en Venezuela para esa época de los años sesenta y primeros años de 1970. Igualmente en la bibliografía citada en este artículo se hace referencia a estos hechos y procesos.

En el ámbito universitario de la UCV la Renovación Académica ocurre siendo el Rector el Dr. Jesús María Bianco, y cubre el lapso de 1968 a 1972 que se corresponde con el inicio de la Renovación Académica en esta casa de estudios, el desarrollo de este proceso en la ESA/UCV, con los allanamientos decretados por el Presidente Rafael Caldera en la UCV, con la intervención y designación de autoridades en la UCV por el Consejo Nacional de Universidades (CNU), y la elección del Dr. Rafael José Nery como rector y demás autoridades de la UCV en 1972, para el periodo 1972-1976.

En efecto, el impulso de la Renovación Académica de la UCV fue producto del interés expresado por el Dr. Jesús María Bianco en su discurso pronunciado el 17 de febrero de 1968 al juramentarse como Rector electo de esa institución para el periodo 1968-72 en el que afirmó: *“la primera tarea a que habrán de enfrentarse, será la formulación de un plan de acción que permita alcanzar objetivos concretos, inmediatos y significativos, en la renovación de sus estructuras universitarias”* (Boletín del Archivo Histórico Tomo II Homenaje al Dr. Jesús María Bianco En El X Aniversario De Su Muerte, Ediciones De La Secretaría De La UCV, Caracas/Venezuela, 1987: 39). El Dr. Jesús María Bianco fue de nuevo electo como Rector de la UCV habiendo estado anteriormente para en este cargo en el periodo 1964-1968 (1).

En este sentido, es importante reproducir lo que exponen los autores Claudia González Gamboa y Oscar Battaglini Suniaga en referencia a la renovación académica: *“La idea no era nueva. En realidad, no era más que la continuación de los lineamientos establecidos con el anterior Rector, Dr. Francisco De Venanzi, quien en el periodo 1959-1963 se esforzó por la reorganización de la UCV a través de la nueva Ley de Universidades, la cual ayudó a redactar como*

Presidente de la Comisión que la elaboró en 1958” (González-Bettaglini: 2000:50).

(1)La Ley de Universidades de 1958 concedió plena autonomía a las universidades tal como se especifica en los sus Artículos números 8, 29, 41, 44 y 54 para elegir sus autoridades y darse sus propias formas de gobierno.

Por lo tanto, el primer aspecto de este artículo se refiere a describir cómo se desarrolló la Renovación Académica en la UCV y en la ESA/UCV.

Tal como se dijo anteriormente, la idea de la Renovación Académica fue retomada por el Rector Bianco. En una exposición que al respecto hizo en el Consejo Universitario de la UCV titulada La Renovación Académica Imperativo De Alcanzar Más Altos Niveles De Eficiencia este organismo la acoge y *Acuerda Impulsar la Renovación Académica* en los siguientes términos:

“Después de discutir ampliamente la exposición del Rector, el Consejo Universitario acordó aprobar las siguientes proposiciones:

1.El Consejo Universitario se declara en Comisión Permanente con la finalidad de canalizar e impulsar el movimiento de Renovación Universitaria.

2. Se exhorta a las autoridades universitarias, a los Consejos de Facultades y por su intermedio a los organismos subordinados respectivos, a preparar y presentar proyectos de planes de renovación en un plazo no mayor de 2 meses a contar de la presente fecha, asegurando el funcionamiento del cogobierno en las diversas comisiones que sobre la materia se considere conveniente estructurar...

6. Deberán presentar en el lapso de 15 días los informes de las Comisiones nombradas en octubre de 1968...” (Universidad Central de Venezuela Boletín del Archivo Histórico Homenaje al Dr. Jesús Ma. Bianco En El X Aniversario De Su Muerte Tomo II Ediciones De La Secretaría De La UCV Caracas/Venezuela, 1987:42-52). Este Boletín toma como referencia de este acto el Periódico Informativo Semanal de la Universidad Central de Venezuela, Caracas, Año XII, No. 206. 23 de abril de 1969: 4-5.

En otra información que da este mismo Boletín del Archivo Histórico de la Universidad Central de Venezuela dice: *“Proyecto de Renovación Académica presenta hoy el Rector Jesús María Bianco Ante el Consejo Universitario de la UCV. En el Nacional, Caracas, 6 de mayo de 1969”* (1987:243).

Se hace referencia al interés puesto por el Rector Bianco por la Renovación Académica solo con un propósito histórico, lo que no quiere decir que este proceso se haya dado tal como él lo concibió.

2. Escuela de Sociología y Antropología y Renovación Universitaria

El segundo aspecto se refiere a exponer cómo asumió la ESA/UCV la Renovación Académica una vez que el Consejo Universitario acordó impulsarla en la Universidad.

2.1. El proceso de Renovación Universitaria se inició en la Escuela de Sociología y Antropología de la UCV (ESA/UCV) siendo director el profesor, Antropólogo, Alfredo Chacón, designado por el Consejo de Facultad de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales a proposición del decano electo de esa dependencia Dr. Armando Alarcón Fernández. En función del proceso de renovación universitario dirigió a los profesores, estudiantes y egresados de La Escuela De Sociología Y Antropología dos documentos, informando las decisiones que la Comisión Central De Reforma De La Facultad había tomado en tal sentido en su sesión del día 10.7.68.

2.1.1. En el primer documento titulado *A Los Profesores. Estudiantes Y Egresados De La Escuela De Sociología Y Antropología* informa de las siguientes decisiones tomadas:

- *Primera: A partir de esta fecha las subcomisiones de Reforma de le Escuela de Sociología actuarán bajo la coordinación del Director de la Escuela y quedarán integradas en la siguiente forma:*

Subcomisión De Antropología (se mencionan sus integrantes).

Subcomisión De Sociología (se mencionan sus integrantes).

- *Segunda: se declara a la Escuela de Sociología y Antropología Escuela Piloto De La Reforma De La Facultad y se procederá lo más pronto posible a integrar*

los Comités y Grupos de Trabajo que fueren necesarios para asegurar la más amplia y efectiva participación de los estudiantes, profesores y egresados.

- Tercera: Se acuerda la conveniencia de iniciar las actividades del próximo año académico en el mes de enero, a fin de emplear los meses de septiembre, octubre y noviembre en programar los cambios más urgentes que requieren la Facultad y que dichos cambios entren en vigencia el próximo año lectivo.

- Cuarta: Se establece una oficina Técnica de Asesoría y Coordinación al servicio de la Comisión Central de Reforma y las Subcomisiones de Escuela que funcionan en la Facultad.

2.1.2. En el segundo documento *La Escuela de Sociología Y Antropología Reunión Conjunta De Los Grupos De Trabajo Por Especialidades Y De Las Subcomisiones De Reforma De La Escuela Boletín No. 1. Reunión Del 24-9-68, de fecha septiembre de 1968*, emitido por el director de la Escuela de Sociología y Antropología, Prof. Alfredo Chacón, y allí se expone lo siguiente:

- De los asistentes.

I)- Informaciones y proposiciones del Director-Coordenador de las labores de reforma

A. Informaciones. B. Proposiciones. II) Proposiciones Formuladas. III) Resoluciones.

Reunión del 27-9-68

-Asistentes.

I) Resoluciones Tomadas por votación.

3. Toma de la Escuela de Sociología y Antropología de la UCV

La Toma de la ESA/UCV fue un proceso que se dio de la siguiente manera:

3.1. Reunión sobre la decisión para la toma de la ESA/UCV

El día sábado 15 de marzo de 1969 en horas de la tarde estudiantes de la ESA/UCV que venían analizando cómo se iba realizando el proceso de renovación en esa institución hicieron una reunión en la sede de la Dirección de Cultura ubicada en el séptimo piso del edificio de la Biblioteca Central de la

UCV. En esta reunión el estudiante de Antropología Gustavo Marten (Q.E.P.D) propuso la idea de tomar a esta Escuela, como única forma, según él, de colocar en otra situación el carácter de la renovación. Proposición que si no era respaldada él solo tomaba la ESA y se amarraba en su puerta de entrada. Ante esta afirmación, los allí presentes prácticamente fuimos compelidos a apoyar su proposición y un grupo de estudiantes acordamos acompañarlo en dicha toma.

En tal sentido, se acordó que en ella participarían Gustavo Marten, Rafael Rodríguez, Freddy Araujo, Antonio Vale, Manuel Arza y el suscripto, actuando Carlos Eduardo Febres como coordinador político de la misma.

3.2. Toma de la ESA/UCV

El 17 de marzo de 1969 a las 5 de la mañana fue tomada la Escuela de Sociología y Antropología por los estudiantes anteriormente señalados, quienes procedieron a cerrar con candados por dentro la puerta de entrada a dicha Escuela. Esta toma se hizo sin que se produjera ningún incidente o inconveniente. Luego que el estudiantado llegó a partir de las 7 a.m para asistir a sus clases se incorporó el estudiante y dirigente del MIR de la ESA Rafael Ramírez.

Con la toma se entregó a estudiantes y profesores de la ESA el documento titulado *Comité de Toma Comunicado No. 1 Hacia el Poder Estudiantil* en cuya declaración se decía:

“Por lo tanto, se considera que ha llegado el momento de la acción concreta con el fin de obtener ciertos objetivos inmediatos que son la única garantía de la puesta en marcha del proceso de Revolución Universitaria... y llegado el momento de rechazar categóricamente a quienes han pretendido dirigir en nombre del estudiantado, el movimiento renovador. Ante tan grave situación los estudiantes de sociología y antropología hemos decidido tomar la Escuela de Sociología y Antropología con el fin de poner en marcha, como cree el estudiantado, que debe ser, la revolución Universitaria” (Este documento no tiene fecha, y no se colocaron los nombres y apellidos de los estudiantes

tomistas a objeto protegerlos ante cualquier reacción negativa o violenta en contra de ellos).

Con el fin de verificar la fecha de la Toma de la ESA/UCV se consultó el libro de Elia Oliveros Espinoza que informa: *“17 de marzo: La Escuela de Sociología y Antropología es tomada por estudiantes para presionar a las autoridades para que pongan en marcha la renovación académica”* (Oliveros: 2012:351).

Posteriormente, el Comité de Toma de la ESA entregó el Documento No. 2.

Esta toma causó gran sorpresa e impactó a los estudiantes y profesorado no solo de la ESA sino también de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, y la UCV, toda vez que era la primera escuela que se tomaba en el país. En el transcurso de ese mismo día y en el marco de la toma todos los movimientos políticos y dirigentes estudiantiles hicieron un conjunto de conversaciones y discusiones para que, sin condenar la toma, se reencausara y se le diera un carácter más amplio con la participación de todos los estudiantes de la ESA. Así, en una masiva Asamblea de estudiantes, profesores y empleados de la ESA se decidió que fuera ocupada por todo el colectivo de la misma y declararla en proceso de renovación académica. Además, se acordó: que las asambleas serían el principal instrumento y medio para la discusión, participación y decisión de todo lo relativo al proceso de renovación universitaria. De la misma forma se aprobó la constitución de grupos y comisiones de trabajo de estudiantes y profesores como otra forma de participación y decisión democrática.

Gregorio Antonio Castro (1988:418) dice que en Asamblea General de la Comunidad de Estudiantes, Profesores y Empleados de la ESA celebrada el 9 de abril se acordó “convertir la toma de esta Escuela en ocupación efectiva”.

4. Movimientos políticos y estudiantiles en el proceso de renovación universitaria de la ESA/UCV

A continuación se señalan los más importantes movimientos, partidos y grupos estudiantiles participantes en este proceso de renovación universitaria:

4.1. Comité Revolucionario de Acción Estudiantil (CRAE), liderado por los estudiantes independientes de izquierda Alfredo Caraballo, Rigoberto Lanz, Gregorio Castro, Luís Marcu, Antonieta Rodríguez, entre otros, y fue uno de los movimientos más importantes en el proceso de renovación universitaria por su organización y producción de documentos.

4.2. Juventud del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (JMIR), cuyos principales dirigentes eran Carlos Navarro, José Francisco Mieres, Rafael Ramírez y Orlando Yajure, entre otros. Este grupo político se destacó por la importancia de los documentos publicados y ser el sector mayoritario entre los estudiantes y profesores de la ESA y Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

4.3. Comité de Toma, surgió con la toma de la ESA conformado por estudiantes y dirigentes estudiantiles de la Izquierda Cristiana cuyos líderes eran Rafael Irribarren, Oliver Belisario, Gustavo Marten y Rafael Rodríguez (el llanero), el sector astronauta de la Juventud Revolucionaria Copeyana (JRC) representado en Carlos Eduardo Febres e independientes de izquierda como Juan Luís Hernández, Ignacio Avalos, Marcel Antonorci, Maritza De Sola, Ana María Reyes, Manuel Arza, Roberto Briceño, Freddy Araujo, Antonio Vale, Mauricio Iranzo y el autor de este artículo. El Comité de Toma tuvo una participación tanto en la toma de la Escuela, en la discusión y elaboración de documentos académicos como en las asambleas y en los respectivos grupos y subgrupos de trabajo conformados en los distintos cursos de clase.

4.4. Juventud del Partido Comunista de Venezuela (JPCV). Era el sector político que dirigía la Federación de Centros Universitarios de la UCV (FCU), con Juvencio Pulgar y Alexis Adams en la presidencia, también tenía gran fuerza en el Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y

Sociales, y contaba con un elevado número de militantes entre los profesores/as de esta Facultad y de la UCV. Sus principales dirigentes estudiantiles eran Gustavo Portillo y Leonidas Pérez P.

4.5. Movimiento Electoral del Pueblo, cuyo principal dirigente era Amalio Belmonte.

5. Documentos políticos y universitarios publicados en el proceso de Renovación Universitaria de la ESA/UCV

Con la Toma de la ESA/UCV los respectivos movimientos estudiantiles y políticos mencionados publicaron un conjunto de documentos políticos-académicos dirigidos a exponer las razones que dieron origen a dicho acto, hacer sus planteamientos sobre la Renovación Universitaria, difundir las propuestas de trabajo y organizativas elaboradas para impulsar y concretar este proceso; sobre todo a partir del nuevo carácter y rumbo que adquirió la Renovación con la Toma de la ESA/UCV. Es necesario advertir que gran parte de los documentos no tienen fecha de su publicación por lo que resulta difícil hacer una cronología al respecto.

5.1. Documentos del Comité de Toma

5.1.1. *Documento No. 1 del Comité de Toma* publicado y entregado ese mismo día a toda la comunidad de la Escuela de Sociología y Antropología. En este documento se exponen las razones de dicha Toma:

1. Que los estudiantes de Sociología y Antropología son testigos, la mayoría de las veces, mudos de la grave crisis que atraviesa nuestra Escuela.

2. Que cada día aumenta la corrupción docente y administrativa y se hace creer que en la Escuela y en la Facultad marcha un proceso de renovación.

3. Se trata de dar soluciones artificiales a los problemas y el estudiantado ya no cree que en la demagogia de las autoridades.

4. Que el estudiantado no está dispuesto a aceptar las cómodas y traidoras posiciones de las élites dirigentes.

5. *Que ha llegado el momento de la acción concreta para obtener objetivos inmediatos como la única garantía de la puesta en marcha del proceso de Renovación Universitaria.*

6. *Que ha llegado el momento de rechazar a quienes han pretendido dirigir, en nombre del estudiantado, el movimiento renovador.*

7. *Por las razones expuestas, los estudiantes hemos decidido tomar la Escuela de Sociología y Antropología con el fin de poner en marcha la Revolución Universitaria.*

5.1.2. Documento No. 2 del Comité de Toma

Luego de que la asamblea de estudiantes y profesores realizada el día 18 de marzo en la misma ESA/UCV decidió convertir la toma en una ocupación de todos los estudiantes, profesores, empleados y obreros de esta Escuela con el fin de impulsar la renovación universitaria el Comité de Toma publicó un segundo documento donde llamó *“a la unidad de la lucha estudiantil para la consecución de un solo fin: la Renovación Universitaria”*. En este sentido para ampliar este aspecto se recomienda ver el libro Sociólogos y Sociología en Venezuela de Gregorio Antonio Castro (1988:417-418), y donde se hace referencia al “Movimiento de Renovación” en la Escuela de Sociología y Antropología.

5.2. Documentos del CRAE

5.2.1. En el documento titulado *La Lucha: Situación Y Contenido*, este grupo hace un análisis que se sintetiza de la siguiente manera:

“1.La situación actual

La ocupación que actualmente se desarrolla en la Escuela de Sociología y Antropología como instrumento de lucha para la Renovación Universitaria, está inmersa en una situación de una complejidad extraordinaria, cuyos elementos básicos son:

a-Ofensiva desatada por la derecha

b- Posición ambigua del PCV

En primer término nos vemos obligados a precisar que no concebimos al PCV como un todo homogéneo, que en su seno es evidente que se debate

posiciones de avanzada, en contraposición a posturas conservadoras e inconsecuentes.

En el caso de la Facultad de Economía es obvio que muchos militantes del PCV forman parte de la estructura de poder que cuestionamos, por militantes que funcionan como agentes no revolucionarios conservadores del estatus quo que en la crisis actual es claro que el PCV ha tenido una política contra el desarrollo profundo del movimiento

C-El resto de la izquierda

Pensamos que el resto de la izquierda, en la cual nos incluimos, ha tratado de desarrollar una política que rescate el actual proceso en la correcta concepción política ideológica que debe definirlo.

2. Sentido de la lucha

a-Contenido político ideológico

Para nosotros es evidente que la renovación no puede ser concebida como un proceso técnico exclusivamente, sino fundamentalmente político; en tal sentido el contenido que debe tener es:

-Un profundo sentido anti-imperialista que se traduce en hechos concretos (se expone en el documento un conjunto de acciones).

-Otro elemento del contenido en el proceso de renovación es la concepción de la relación Universidad-país. Para nosotros la renovación debe ser el camino por medio del cual el estudiantado se capacite política y científicamente para actuar como agentes de subversión imperialista.

Es por ello y el avance de la derecha en la Universidad, que el enemigo central es la reacción copeyana.

b- Instrumentación de los objetivos concretos:

Para nosotros la profundización de la lucha pasa por la instrumentación de los objetivos propuestos... que se logran con la participación crítica progresiva del estudiantado.

c- Las fuerzas motrices del proceso

La fuerza motriz es el estudiantado. Esto es porque su mayor independencia del marco institucional cuestionado, le permite asumir una posición crítica y transformadora frente a él. Los profesores son otro elemento a considerar.

5.2.2. Documento Alerta Al estudiantado Ante El Divisionismo

En la última asamblea realizada por estudiantes de la Escuela de Sociología y Antropología se acordó profundizar la toma inicial con una ocupación activa de

la misma por sus estudiantes, mediante la incorporación al trabajo del mayor número posible de los mismos.

Se trata de puntualizar quienes han asumido la línea de acción determinada en la Asamblea. Es aquí donde se presenta el problema: un grupo de compañeros de los que participaron en la Toma, han actuado y continúan haciéndolo con absoluta independencia de estas resoluciones, no se han incorporado a las comisiones y si lo han hecho no cumplen cabalmente con el trabajo planificado por las mismas...De esto se deriva que el peso fundamental de las tareas previstas estén básicamente en manos de compañeros del MIR, FLN y del CRAE.

Lo importante de adelantar en esta discusión en el seno del estudiantado estriba en la prevención de los peligros contenidos en este tipo de acciones. Finalmente anotamos que es fundamental combatir la dispersión y el anarquismo fascistoide donde se presente, porque pone en peligro el destino mismo del movimiento.

El derechismo

Las posiciones anticomunistas: En proceso de lucha se han definido algunas posturas que hacen al carácter reaccionario de los lineamientos políticos; nos referimos a la actitud anti-comunista que deriva de una crítica a las posiciones inconsecuentes mantenidas por los compañeros de la JC... Mantener una actitud crítica y combativa frente a las vacilaciones de los JC es muy diferente a asumir un anticomunismo rabioso y contrarrevolucionario.

Apoliticismo y negación de las organizaciones revolucionarias

Otra manifestación concreta que evidencia el carácter de las acciones anarcoides, es el manejo demagógico y oportunista del "apoliticismo" y el antipartidismo...

Ataque a los profesores de izquierda

Una manifestación concreta del contenido de las acciones anarcoides es la reiterada política de ataque y desprestigio hacia profesores que de alguna manera se alinean con nosotros en el proceso. La falacia que subyace en el fondo es querer traspolar una situación política clasista a un terreno académico universitario.

5.2.3. Documento Hacia El Mínimo De Organización Necesario

El mínimo de organización alude a la inmediata necesidad que tenemos de coordinar acciones a nivel de la Escuela... A la solución de tan inmediato e importante problema alude la sencilla proposición organizativa que a continuación exponemos:

Se plantea la organización de tres elementos organizativos básicos:

- 1. Comité de Acción por la Renovación (por cursos).*
- 2. Subcomité de enlace (por cursos) y de conjunción de estos subcomités de enlace por curso se define a nivel de la escuela.*
- 3. Comité Coordinador de Acciones.*

Luego se detalla en este documento la integración y funciones de cada uno de estos niveles organizativos.

5.2.4. Boletín Informativo

Este Boletín informa de la Asamblea realizada el día 10-4-69 con profesores y estudiantes donde se presentó un documento de trabajo referente a la Escuela Experimental, el Consejo de Dirección, y la Comisión Electoral, puntos que fueron aprobados. Luego el día 11 en otra Asamblea se nombró una comisión de profesores y estudiantes para asistir al Consejo Universitario a presentar una información exhaustiva de los puntos aprobados señalados. El día 14 el Consejo Universitario aprobó *“Declarar a la Escuela de Sociología y Antropología en Proceso de Reorganización Experimental, y Encargar al Consejo de Facultad por intermedio del Decano la implementación concreta de la anterior resolución”*.

5.3. Documentos del MIR (JMIR Sociología).

5.3.1. Contra el Divisionismo

Se expone en este documento:

La Juventud del Movimiento de Izquierda Revolucionaria se dirige al estudiantado para alertar ante el llamado al divisionismo del movimiento estudiantil que hace la dirección de la Juventud Comunista de la Escuela de Sociología...

La J. MIR considera que debe propiciarse el desarrollo de un frente unitario que sea expresión de la alianza de los revolucionarios que cohesione las filas de quienes en la Universidad y la Escuela luchan consecuentemente por la Renovación Universitaria...

El movimiento estudiantil se comienza a anotar una primera victoria en el comienzo de una lucha por llevar adelante un real proceso de transformación de las estructuras académica, docentes y administrativas de la Escuela de Sociología.

5.3.2. Documento La Renovación Está En Peligro

De La Situación Actual Y Sus Peligros

En la sesión de emergencia del lunes 14 el Consejo Universitario acordó declarar la escuela “en periodo de reorganización experimental” y delegar al Decano y al Consejo de Facultad para que implementara la medida. Paralelamente, el Decano comunicó extraoficialmente que estaría de acuerdo con la elección hecha en la escuela de una terna de profesores de los cuales él designaría el Director Encargado del Consejo Directivo... Estos dos hechos bien pudieran significar un triunfo de nuestra lucha, sin embargo es preciso que señalemos lo siguiente:

Primero: que mientras el Consejo de Facultad no notifique oficialmente a estudiantes, profesores y empleados la decisión tomada por el Consejo Universitario y defina claramente los términos del contenido de la escuela experimental, no se confirma ninguna victoria.

Segundo: que si bien el Decano ha señalado que está dispuesto a nombrar un Director Encargado, escogiendo de una terna presentada por los estudiantes y profesores de la Escuela, no sabemos si él reconocería el Consejo Directivo en conjunto y el carácter que este Consejo tendría en el proceso de renovación de la escuela...

De las Desviaciones Importantes Que Perjudican La Lucha De Sociología

Sobre el academicismo

La primera desviación importante es el academicismo, es decir, el desarrollo exclusivo de las actividades académicas, descuidando la necesaria lucha por conquistar el derecho a realizar esas actividades renovadoras...

Sobre el electoralismo

En segundo lugar, el oportunismo se manifiesta bajo la forma de electoralismo. Algunos compañeros han cantado victoria antes de tiempo y se han lanzado a una desenfrenada campaña electoral, colocando en primer plano el interés de constituir un Consejo de Dirección con miembros de su confianza, en momentos que se hace imprescindible y urgente un remate político con alguna actividad que liquide los intereses oportunistas que aún perviven en el organismo de dirección de la Facultad y que tienen sus representantes dentro de la escuela...

5.3.3. Documento Tesis Sobre La Renovación Académica Universitaria

La necesidad de una renovación académica surge de la vigencia de un conjunto de pequeños problemas confrontados por los miembros de la comunidad universitaria en su diario trajinar docente. Estos problemas afectan con mayor intensidad al sector estudiantil pero afectan a los profesores, empleados y obreros de nuestras universidades. Los problemas se refieren a la

calidad y contenido de la enseñanza recibida, a la injusta distribución de derechos y posibilidades entre estudiantes, empleados y obreros, a la discriminación que se ven sometidos progresivamente densos sectores de la comunidad universitaria y la juventud estudiantil en general, a las injustas y anticuadas concepciones educativas que aún privan y que prevalecen en algunos aspectos de la vida universitaria.

La lucha de renovación universitaria es para modificar la situación de dependencia cultural y científica a que se encuentra sometida la Universidad venezolana con respecto a la ciencia y cultura burguesa especialmente norteamericana. Se trata de conquistar un conjunto de objetivos que modifiquen el cuadro universitario, sustituyendo la actual situación de mediatización y dependencia por una en la que se garantice la formación de un profesional capacitado para participar activamente en la transformación de nuestra realidad subdesarrollada a través del quehacer científico y en lucha con los intereses deformadores de la ciencia burguesa imperialista.

La idea de una universidad revolucionaria significa que, al mismo tiempo que forman profesionales comprometidos con la lucha de independencia, actúan como un todo en pro de la formación de una cultura y una ciencia orientada hacia el estudio veraz de nuestras realidades convirtiéndose en instrumento idóneo de las luchas de liberación nacional.

En el desarrollo de la lucha de renovación el sector que tendrá sobre sus hombros el peso fundamental son los estudiantes y dentro de ellos, aquellos que se encuentran ideológicamente más avanzados en su concepción de los problemas nacionales y universitarios tomarán la vanguardia efectiva del movimiento.

En la Universidad, para el triunfo de la renovación académica, la juventud estudiantil debe, en primer lugar, concretar una alianza de acción con los profesores más avanzados y con los obreros y empleados. Esto amplía las fuerzas de los revolucionarios y permite la incorporación posterior de vastos sectores actuantes fuera de la Universidad.

Los objetivos de la Renovación Académica no pueden ser impuestos a los estudiantes sino que su aceptación y su formulación definitiva surgirán de la continua discusión política e ideológica en el seno de los estudiantes.

5.3.4. Documento La Táctica De Los Revolucionarios En La Segunda Etapa De Lucha Por La Renovación Universitaria-Parte I Juventud Del MIR Sociología y Antropología

La Renovación Universitaria es un proceso que presenta características peculiares en cada momento de su desarrollo. La renovación apenas se ha iniciado y después de haberse producido el primer gran avance de las fuerzas renovadoras ha comenzado a consolidarse el poder de la reacción.

A escasos meses de haber sido ocupada la Escuela de Sociología y Antropología por los estudiantes, un amplio y original movimiento se ha difundido por todas las Universidades nacionales y ante la consternación de las mentalidades obtusas y de los planificadores de las líneas políticas dogmáticas, cada vez más vigoroso y aleccionador. El proceso de renovación universitaria es un movimiento subversivo de la educación que se recibe en nuestros centros de estudios superiores. Por su propia naturaleza, plantea la subversión de la sociedad y conduce, en confluencia con otras luchas que se realizan en los demás sectores de ésta a la superación de la dominación neocolonial a través de la única vía posible: la violencia.

He allí la esencia de la lucha por la renovación universitaria. En la medida en que la Universidad, bajo el dominio de la irracionalidad burguesa, se adapta mejor a su papel de instrumento de conformación intelectual de la juventud...Ciencias, de la UCV, fue la facultad pionera de la renovación. Sociología la escuela de vanguardia. Ciencias asomó el concepto de experimental con su nuevo contenido y señaló la imposibilidad de adelantar el proceso sin la participación democrática de los estudiantes. La experiencia de Ciencias es rica en enseñanzas. Sociología asimiló la experiencia anterior (la de Ciencias y la propia), la sistematizó y culminó victoriosamente la primera etapa de lucha por la renovación. Actualmente iniciamos el recorrido de una etapa cualitativamente nueva en nuestra escuela y los estudiantes comprometidos con la renovación universitaria tenemos la obligación de hacer un análisis de la actual situación que nos permita señalar derroteros y fijar objetivos del momento.

1. Qué objetivos se han conquistados y qué experiencias hemos adquirido

Antes es preciso realizar un breve balance de lo conquistado en la primera parte de la lucha:

A. Sociología: un triunfo en la lucha por la renovación.

Concluyó con la declaratoria de la Escuela experimental y la constitución del Consejo Directivo paritario que fue electo democráticamente por toda la comunidad.

(El documento detalla el significado de la escuela experimental que por lo extenso no se sintetiza).

El gobierno paritario de la Escuela, al mismo tiempo que permite la participación de los estudiantes en las decisiones, tiene como razón de ser el desarrollo de la subversión. El Consejo Directivo es un instrumento de poder de la renovación.

Quien pretenda convertirlo en un organismo burocrático más, mantenedor del orden y policía de las "actividades normales" está negando su razón de ser...

B. Sociología: un triunfo de toda la comunidad y especial de los estudiantes.

Tanto la conquista de la Escuela Experimental como la del Consejo Directivo fueron posibles por la lucha librada por la comunidad de la Escuela y en especial de los estudiantes. La ocupación de la escuela y las dependencias administrativas de la Facultad, la delimitación de los objetivos de esa primera etapa, la intransigente defensa de la pureza del movimiento, los errores y rectificaciones, el plan de estudios en transición, etc, todo fue obra del movimiento estudiantil. El rechazo a la mediatización, la disposición permanente a la polémica, el repudio a todo dogmatismo, fueron aportes de los estudiantes. El amplio espíritu democrático fue línea de conducta del movimiento que rindió fabulosos dividendos al proceso. Sin los estudiantes como motor y guías del movimiento nada habría sido posible. Esta lección sin subestimar el importante papel que en el proceso les corresponde a los profesores y los empleados.

En segundo lugar, la experiencia de esta lucha nos enseña que solo la participación de todos, tanto en las tareas concretas de renovación como de la toma de las decisiones, es garantía definitiva de profundización de la renovación. Los instrumentos de lucha se construyen con la participación de la mayoría dirigida a alcanzar los objetivos para los que han surgido.

5.4. Documento de la Izquierda Cristiana ante la Crisis Universitaria la Renovación Académica y la lucha estudiantil

La Izquierda Cristiana publicó solo un extenso documento donde hace un análisis general de la crisis universitaria y la renovación académica; dada su extensión solo se mencionan los puntos contenidos allí.

1. La Universidad Y El País.

2. El Marco General de las Crisis.

3. La situación Actual.

4. La Universidad Institucional Y La Universidad Revolucionaria.

-Universidad y Revolución. -Renovación y Revolución. -Renovación y Lucha.

El Primer Paso

5.5. Documento de la Juventud del Partido Comunista de Venezuela

5.5.1. La renovación No Está En Peligro

Este documento expone lo siguiente:

Ante los renovados ataques de distintos grupo contra la JC, nos vemos impulsados a fijar una posición de principios ante los problemas que hoy se adelantan en la Escuela de Sociología y que tienen evidente repercusión en la fijación de epítetos y en la autosuficiencia de convertirnos en jueces omnipotentes de lo divino y lo humano.

Sobre la Participación en el Movimiento de Renovación

En este punto la Juventud Comunista de Economía no tiene problema de conciencia en admitir su débil participación inicial, las críticas justas que le hicimos al comienzo anarquista del movimiento, a la falta de orientaciones concreta en el proceso de renovación y a la orientación anti-comunista que algunos quisieron imprimirle al mismo movimiento desde el principio. Hasta el punto que algunos grupos calificaron al PCV “como el enemigo principal del movimiento”.

En general, pues, constatamos públicamente nuestra débil participación inicial y ratificamos nuestro propósito de llevar el movimiento hasta sus últimas consecuencias, como es el propósito de otras fuerzas estudiantiles.

Por último quisiéramos dejar sentado algunas cosas que nos sorprenden de grupos políticos definidos (sólo las mencionaré dada su extensión).

El anti-comunismo.

La calificación de oficialista.

Sobre la Renovación:

Claramente estamos con la renovación sin ambages y la llevaremos hasta donde sea necesario. Comprendemos que ella es una necesidad inaplazable de esta Universidad y en particular en nuestra Facultad. En la Escuela de Sociología y Antropología, corrigiendo nuestra arrancada tardía estamos comprometidos. Sin embargo, hay que señalar que desde el principio hubo la intención de aislarnos, véase la composición del Comité de Toma, recuérdese el carácter de las primeras asambleas, analicemos los bandazos de los distintos grupos que nos atacan...

Sobre el Consejo de Dirección:

Desde el principio declaramos que esto debe y tiene que ser unitario. Por qué...1) Un Consejo de Dirección no homogéneo está condenado al fracaso a corto plazo. 2) la discriminación de algún sector llevaría la polémica y la diatriba a los niveles acostumbrado, con la esterilidad que le es característica. 3) Necesitamos combinar una acción más allá de los niveles de nuestra Escuela, que abarque a toda la Facultad... 4) La falta de un Consejo de Dirección unitario, pondría en peligro la celeridad de la Renovación y dejaría las puertas

abierta a las maniobras del Consejo de Facultad. 5) Debemos presentar un sólido bloque estudiantil que refuerce el triunfo inicial y estimule a otras escuelas en el proceso de renovación de la Facultad, 6) La unidad estudiantil será una poderosa garantía para que profesores se incorporen decididamente a la lucha, recuerde los elementos que mediatizan al Personal Docente. En fin creemos que la unidad es la garantía del triunfo.

Juventud Comunista de Economía, Caracas abril de 1969.

6. Documentos de trabajo y académicos publicados para/y en la Renovación Universitaria de la ESA/UCV

Este aspecto se describe de acuerdo a lo que considero fueron tres etapas que tuvo el proceso de renovación académica de la ESA/UCV, citando los documentos que al respecto se publicaron en cada una de ellas.

6.1 Primera etapa

Corresponde a la etapa inicial donde el Consejo Universitario de la UCV en 1968 decreta la Renovación Universitaria haciéndola extensiva a las distintas Facultades y Escuelas de esta institución. Para llevar adelante esta decisión se conformó en la ESA/UCV una Comisión Central encargada de dirigir este proceso. En esta etapa el director de la ESA/UCV era el Prof. Alfredo Chacón y en la que se publicaron tres documentos que están descriptos más adelante.

6.2. Segunda etapa

Comprende la etapa que se inicia con la Toma de la ESA/UCV el 17 de marzo de 1969 con el respaldo de los documentos publicados.

6.3. Tercera etapa

Se refiere a la apertura y realización del proceso electoral para elegir en 1969 al Consejo Directivo (Paritario) de la ESA/UCV, en la cual se presentaron las distintas propuestas de los movimientos en cuanto a sus candidatos y líneas programáticas; se muestran los resultados electorales y candidatos electos con

sus respectivos votos; la composición del Consejo Directivo (Paritario) electo, y las primeras medidas adoptadas por este organismo.

Descripción de las etapas

6.1. Primera etapa. Documentos publicados

6.1.1. *Escuela de Sociología y Antropología Informe Del Grupo No. 1 Publicaciones Internas: Materiales para la Renovación Caracas, 1969.*

En este documento se detallan todas las actividades cumplidas por este Grupo y las propuestas que hacen producto del trabajo realizado. El documento al final contiene una carta de la profesora Gladys Trujillo de Moreno, Coordinadora del Grupo No. 1 de Sociología General, con fecha 17 de octubre de 1968, dirigida a la Comisión Central de Reforma de la Facultad de Economía y Ciencias Sociales haciendo un conjunto de observaciones.

6.1.2. *Escuela De Sociología Y Antropología Informe Final Del Grupo No. 3 Publicaciones Interna: Materiales para la Renovación Caracas, 1969.*

Igual que el documento anterior, este material contiene y especifica el trabajo realizado por este grupo. Hay una comunicación del Prof. Fritzi R. Brief., de fecha 8-10-1968 sobre las observaciones hechas al Informe que fue elaborado por los profesores Alfredo Chacón y José (pepe) Cruz, de fecha 2-10-1968.

6.1.3. *Escuela De Sociología Y Antropología Informe Del Grupo No.7 Publicaciones Internas: Materiales para la Renovación Caracas, 1969*

Es un Informe Que Presenta El Grupo De Trabajo No. 7 A La Subcomisión De Reforma De La Escuela De Sociología Y Antropología Y A La Comisión Central De Reforma De La Facultad De Ciencias Económicas Y Sociales.

6.2. Segunda etapa. Documentos publicados

6.2.1. Del CRAE. *El Elemento Humano En la Renovación: Los Profesores. Los Estudiantes. Los Empleados Y Los Obreros.*

6.2.2. *Lo Aprobado En Asamblea*

1. De La Escuela Experimental: Situación actual

-La Escuela De Sociología Y Antropología. -La Necesidad De Una Transformación. -La Escuela Experimental Piloto.

2. Del Consejo De Dirección: 2.1. De Su Composición. 2.2. De Su Función. 2.3. De Sus Atribuciones. 2.4. De Sus Relaciones Con El Colectivo. 2.5. De Sus Relaciones Con El Resto De La Institución.

3. De La Comisión Electoral: - De Su Composición. - De La Votación. - Del Escrutinio.- De Los Electos.- Disposiciones Finales.

4. Del Plan De Trabajo: 4.1. Introducción. 4.2. Desarrollo Del Plan. 4.3. Dinámica De Trabajo.

Algunos Elementos Importantes.

6.2.2. Documento del Comité de Toma:

6.2.2.1. Proposiciones para un Nuevo Método de Evaluación

Algunos Presupuestos

Dentro de los planes de Renovación Académica las ideas relativas a la evaluación los presupuestos que creemos podrían darle una base distinta tenemos:

- a) No debe descansar en la memorización de los conocimientos.*
- b) No debe limitarse a medir conocimientos.*
- c) Debe fomentar la actitud crítica.*

El nuevo método debe ser:

- a) La forma habitual de trabajo será el seminario.*
- b) Cada seminario incluirá un grupo pequeño de estudiantes al cual estarán asignados un Profesor y un preparador.*
- c) Las unidades sustituirán a las tradicionales materias.*

Se describe el proceso de evaluación en siete puntos de coordinación y desarrollo entre los estudiantes y Profesor, que incluye también: que no habrá examen final y la nota definitiva derivará de sus notas parciales; quien resulte aplazado en esa nota final no tendrá derecho a repararla y tendrá que repetir el contenido de esa unidad; habrá que establecer un sistema de prioridades entre las diversas unidades a fin de delimitar cuales son las consecuencias de ese aplazamiento; la calificación es inapelable y ninguna instancia es superior al

colectivo; y el profesor asignará trabajos más extensos de investigación sobre cuestiones más complejas.

6.2.2.2. Papel de los Institutos en el Desarrollo de la Universidad Latinoamericana (Documento elaborado por Alfredo Rincón R., decano de la facultad de Economía de La Habana, Cuba).

6.2.3. Documento del Consejo de Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UCV

Con fecha 8 de abril de 1969 en documento firmado por el Decano Dr. Armando Alarcón Fernández titulado Respuesta del Consejo de Facultad de Ciencias Económicas y Sociales a los Estudiantes de la Escuela de Sociología y Antropología, dirigido a los representantes estudiantiles Carlos Navarro, Efrén Carrero y Enrique Selgas ante ese Consejo de Cogobierno, expresa las decisiones adoptadas por ese organismo y cuyo contenido es el siguiente.

1. Con relación a la proposición de conversión de la Escuela de Sociología y Antropología, en Escuela piloto y experimental de la Renovación, así como su Consejo de Dirección, el Consejo de Facultad ha recomendado al Decano que plantee el caso ante el Consejo Universitario, toda vez que la resolución sobre esa materia no es de su competencia..., aunque manifiesta que se estudie tal posibilidad con espíritu afirmativo...

2. A nivel de la estructura docente

a) El Consejo de Facultad acogió favorablemente la idea de modificación de la actual clase magistral, sin la intervención activa del estudiantado...

b) El Consejo auspiciará la incorporación progresiva de los docentes a la investigación y viceversa.

c) El Consejo tomará medidas más efectivas para que la Escuela disponga de mayor número de profesores a dedicación exclusiva...

d) El Consejo está consciente que ya es impostergable la revisión integral de los planes de estudios de toda la Facultad...

e) Entiende el Consejo que la aprobación de nuevas normas para exámenes constituyen una modificación sustancial en los modos del sistema de evaluación.

3. A nivel de la estructura académica

a) El consejo ha decidido extremar los requisitos para el régimen de ingreso del personal docente, mediante la revisión de los actuales.

b) *En relación a lo anterior, el Consejo considera conveniente la participación estudiantil en la comisión de estudio de credenciales para la escogencia de interinos, y reconoce como legítimo el derecho que asiste a la delegación estudiantil para proponer uno o más miembros del personal docente para integrar los jurados, cualquiera sea su naturaleza...*

c) *El Consejo considera que el Instituto de Investigaciones merece especial atención por ser el centro donde debe realizarse toda la investigación social de la Facultad...*

d) *El Consejo de la Facultad considera que en materia presupuestaria conviene discutir a todos los niveles la situación actual del presupuesto de la Facultad para determinar prioridades, la crítica a su forma de administración y la receptividad de los planteamientos que se hagan para su más racional utilización*

e) *El Consejo considera que es una aspiración justificada la de contar con una biblioteca con suficiente bibliografía básica de las asignaturas que se estudian.*

6.2.4. Documento de Evaluación Preparado por la Comisión de Evaluación de la Escuela de ESA/UCV

Es un documento titulado La presente guía es una orientación general en torno a los criterios de evaluación que se aplicarán a la Escuela de Sociología y Antropología, durante este periodo de Renovación... que contiene los siguientes aspectos:

Introducción

A. Información. B. Comprensión. C. De formación de actitudes.

Orientaciones Teóricas Generales

-El proceso de renovación académica lleva implícito un cambio de actitudes.

- La mejor manera de llevar adelante los principios de la Renovación a la práctica es a través de una evaluación continua y progresiva, que supervise constantemente el proceso de enseñanza-aprendizaje, que nos lleva a proponer un sistema de evaluación en nuestra Escuela que llena los requisitos de ser: 1. Continua, 2. Progresiva y acumulativa, y 3. Variada y diferenciada.

Algunas orientaciones de tipo práctico que se proponen.

6.2.5. Del Consejo Directivo de la ESA/UCV (como parte de la tercera etapa)

El Consejo Directivo Paritario de la ESA/UCV a objeto de informarle al colectivo de esta unidad académica de sus actividades publicó el siguiente Boletín en la que comunicaba lo siguiente:

6.2.5.1. *Sociología Y Antropología en Renovación Boletín Informativo No. 2. Consejo Directivo Comisión de Información.*

Comunica las Decisiones Del consejo Directivo (sesión del viernes 8). Caso protesta del Profesor Itamar Galindo; Caso de la detención del Profesor Roberto Frenkel; Documento de Evaluación; Carta de protesta por circular del Consejo Universitario.

En este Boletín el Consejo Directivo detalla la composición de ese organismo como resultado de la elección hecha al efecto, siendo la siguiente:

Consejo Directivo

Profesores: Rómulo Henríquez, Víctor Pizani, Esteban E. Monsonyi, Omar González, Efraín Hurtado, Herbert Corona.

Estudiantes: Rafael Ramírez, Amalio Belmonte, Carlos Navarro, Orlando Yajure, Alfredo Caraballo, Rigoberto Lanz.

Comisión de Información: Rafael Ramírez y Víctor Pizani.

6.3. Tercera Etapa

Documentos electorales publicados:

6.3.1. Documento del CRAE

6.3.1.1. Titulado *La Consecuencia Y El Trabajo Consejo De Dirección*

Plan De Trabajo La Línea Debe Ser: Consolidar Conquistas y Profundizar La Lucha Vota Bien

Profesores: Principal

Suplente

Alfredo Chacón

Evangelina García

Heinz R. Sonntag

Hugo Calello

Maritza Montero

Eduardo Irazábal

Estudiantes

Alfredo Caraballo

Rigoberto Lanz

Gregorio Castro

Arnoldo Manzano

Antonieta Rodríguez

Sousy Defrías.

Contiene

Exposición de Motivos

Plan de Trabajo para el Presente Año Lectivo

I. Reagrupación de las materias en Unidades de Estudio e Investigación

- Definición de las Unidades de Estudio e Investigación

II. Desarrollo Del Plan De Trabajo

-Proyecto de Régimen de Estudio

a) Régimen de Estudios por Semestre.

b) Estructura del Currículo.

III. Evaluación del Rendimiento Estudiantil en el Desarrollo del Plan.

6.3.1.2. Documento del Comité de Toma Y la Izquierda Cristiana

Contiene las bases electorales de la plancha respaldada por el Comité de Toma y la Izquierda Cristiana con sus respectivos candidatos.

Estudiantes

Principal

Suplente

Carlos Eduardo Febres 3º. Sociología

Ignacio Avalos 3º. Sociología.

Gustavo Marten 3º. Antropología

Rafael Rodríguez 1º. A

Maritza De Sola 3º. Sociología

Ana María Reyes 3º. Sociología.

Respaldaban a los siguientes candidatos del profesorado

Esteban E. Monsonyi

Omar González

Rómulo Henríquez

Víctor Pizani

Efraín Hurtado

Hebert Corona.

6.3.1.3. Boletín Informativo de la Comisión Electoral

Este Boletín contiene todo el procedimiento electoral para elegir al Consejo Directivo de la ESA/UCV detallado de la siguiente manera:

I. Forma de votación. II. Procedimiento para la votación. III. Formas de Escrutinio.

Igualmente se informa que el Consejo Directivo estará conformado de forma paritaria por tres representantes principales con sus suplentes de profesores y estudiantes; votarán profesores, estudiantes y empleados; y la votación se realizará en los locales de la Escuela de Sociología y Antropología el día miércoles 30 de abril de 1969.

6.3.1.4. Documento con la lista de candidato al Consejo Directivo de profesores y estudiantes, principales y suplentes, por plancha, con los votos obtenidos por cada uno de ellos.

- *Plancha No. 1.*

Profesores

Principales

Alfredo Chacón (315 votos)

Heinz Sonntag (315 votos)

Maritza Montero (309 votos)

Estudiantes

Alfredo Caraballo (322 votos)

Gregorio Castro (149 votos)

Antonieta Rodríguez (131 votos)

Suplentes

Evangelina García

Hugo Calello

Eduardo Irazábl

Rigoberto Lanz

Arnoldo Manzano

Asunción Defrías

- *Plancha No. 5*

Profesores

Esteban E. Monsonyi (441 votos)

Rómulo Henríquez (476 votos)

Efraín Hurtado (459 votos)

Omar González

Víctor Pizani

Hebert Corona

Estudiantes

<i>Rafael Ramírez</i>	<i>(284 votos)</i>	<i>Amalio Belmonte</i>
<i>Carlos Navarro</i>	<i>(260 votos)</i>	<i>Orlando Yajure</i>
<i>Edgar Limongi</i>	<i>(209 votos)</i>	<i>Roberto Rahamud.</i>

-Plancha No. 6

Estudiantes

<i>Carlos E. Febres</i>	<i>(227 votos)</i>	<i>Ignacio Avalos</i>
<i>Gustavo Marten</i>	<i>(224)</i>	<i>Rafael Rodríguez F.</i>
<i>Maritza de Sola</i>	<i>(168 votos)</i>	<i>Ana María Reyes.</i>

-Plancha No. 9

Estudiantes

<i>Juan Luís Arocha</i>	<i>(111 votos)</i>	<i>Rafael Rondón</i>
<i>Gustavo Portillo</i>	<i>(116 votos)</i>	<i>José Luís Prada L.</i>
<i>Víctor Córdova</i>	<i>(138 votos)</i>	<i>Corina Bruzual.</i>

6.3.1.5. Candidatos ganadores e integrantes del Consejo Directivo

Profesores:

1. Rómulo Henríquez (principal) - Víctor Pizani (suplente). 2. Esteban E. Monsonyi (principal) - Omar González (suplente). 3. Efraín Hurtado (principal) - Hebert Corona (suplente)

Estudiantes

1. Rafael Ramírez (principal) - Amalio Belmonte (suplente). 2. Carlos Navarro (principal) - Orlando Yajure (suplente). 3. Alfredo Caraballo (principal) - Rigoberto Lanz (suplente).

Previamente a este acto electoral, el “Consejo Universitario ordenó reorganización de Escuela de Sociología y Antropología”. “En El Universal,

Caracas, 15 de abril de 1969” (Boletín del Archivo Histórico Tomo II, 1987: 220).

En el desarrollo de la renovación universitaria el gobierno de Rafael Caldera ordenó dos allanamientos contra la UCV. El primero se ejecutó el 31 de octubre de 1969 y el segundo el 25 de octubre de 1970 ambos realizados para reprimir e interrumpir esta lucha de renovación universitaria, cuestión que se detalla en el siguiente punto.

7. Ruptura del proceso de Renovación Universitaria en la ESA/UCV

El proceso de renovación universitaria fue violentamente interrumpido por los allanamientos ordenados por el presidente Rafael Caldera. El primer allanamiento fue ejecutado a partir del 31 de octubre de 1969 con una duración de un mes y en el que la UCV permaneció cerrada con tropas militares y agentes policiales dentro de su recinto. El segundo allanamiento, con un año de duración, fue cometido el 25 de octubre de 1970 utilizándose en esta ocasión un numeroso componente militar y policial fuertemente armado, e igualmente la UCV en todo este tiempo permaneció cerrada (2).

(2). *“Actividades administrativas y de investigación serán iniciadas mañana (Afirmó el Rector Bianco). En El Universal. Caracas, 30 de noviembre 1969”.* *“Las actividades docentes se reanudarán en enero” (Manifestó el doctor Bianco). En El Nacional. Caracas, 2 de noviembre de 1969”* (Boletín del Archivo Histórico Tomo II Homenaje al Dr. Jesús Ma. Bianco En El X Aniversario De Su Muerte Ediciones De La Secretaría De La UCV Caracas/Venezuela, 1987:206).

Estos allanamientos fueron dirigidos a que se cumplieran los siguientes objetivos: impedir que continuará realizándose la renovación universitaria en la UCV; destituir al Rector, Dr. Jesús María Bianco, y demás autoridades universitarias; declarar dicha institución en proceso de reorganización; modificar la Ley de Universidades de 1958; y convertir al CNU en el máximo

organismo de poder y decisión de las universidades hecho que se logró con la Reforma de la Ley de Universidades de 1970. Tal como se expresa en su Artículo 20.

Con la Reforma Parcial de la Ley de Universidades de 1970 hecha el 2 de septiembre de 1970 con los votos mayoritarios de Copei y AD en el antiguo Congreso Nacional el Consejo Nacional de Universidades se procedió a nombrar las nuevas autoridades universitarias interventoras en la UCV. En el caso concreto de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales se designó como decano encargado al Prof. Jorge Gómez Mantellini y al Prof. Víctor López Director de la Escuela de Sociología y Antropología, quienes se encargaron de aplicar las medidas intervencionistas definidas por las autoridades interventoras. De esta manera, se eliminó en la ESA/UCV el Consejo Directivo (Paritario) electo en el proceso de renovación universitaria, el carácter de Escuela Experimental de esta Escuela, y se expulsó a un grupo de profesores de la UCV que habían participado en el proceso de Renovación Universitaria, entre ellos a Heins Rudolf Sonntag, profesor de esta Escuela.

Es importante decir que esta situación se complementa y amplía leyendo el testimonio que escribe Alexis Miguel Romero S. en el libro publicado por él y otros autores cuando narra con suficiente detalle lo ocurrido con “la renovación y el allanamiento de la UCV”...”La resistencia universitaria a las autoridades impuestas en la UCV...”, en la parte La construcción De Un Movimiento Estudiantil Vinculado A las Luchas Del Pueblo (Así se iniciaron nuestras luchas Testimonio de la consecuencia revolucionaria del movimiento estudiantil de los años 60 y 70 Alexis Miguel Romero S., Luis Blanco, Arévalo González, Hugo Salinas (2010: 17-119) Fundación editorial el perro y la rana Caracas).

8. Fuerzas políticas nacionales y universitarias participantes a favor y contra del proceso de Renovación Universitaria en la UCV.

Es importante analizar en esta parte las distintas fuerzas políticas nacionales que participaron en el este proceso de renovación universitaria, tanto en la ESA/UCV como en todo el ámbito de la UCV y universidades venezolanas. Con lo cual se aspira revelar cuáles fueron los diferentes elementos políticos e ideológicos y contradictorios que fundamentaron a las distintas fuerzas y partidos presentes en la confrontación universitaria. Entre estos elementos políticos e ideológicos está el gobierno de Rafael Caldera, que apoyado en su propia fuerza partidista (Copei) y contando con el respaldo de AD lucharon denodadamente hasta lograr derrotar el proceso de renovación universitaria.

8.1. Partido Comunista de Venezuela y Juventud Comunista de Venezuela: Fuerza política de izquierda con amplio respaldo en la UCV en el profesorado y el estudiantado con una activa lucha emprendida desde la Federación de Centros Universitarios (FCU).

8.2 Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR)

Segunda fuerza política estudiantil en la UCV y el resto de las Universidades nacionales. En otras universidades tenían el poder en las respectivas FCU con militantes suyos y otras fuerzas de izquierda. El más importante dirigente estudiantil en ese entonces era Jorge Rodríguez, delegado estudiantil ante el Consejo Universitario de la UCV.

8.3. Partido Social Cristiano Copei

Partido gobernante en Venezuela cuyo presidente era Rafael Caldera siendo ambos principales opositores políticos e ideológicos tanto del Rector Dr. Jesús María Bianco, del proceso de Renovación Académica y de la autonomía universitaria. En función de ello Copei auspició los allanamientos señalados y fue factor fundamental junto con AD en la modificación parcial de la Ley de Universidades de 1970; logrando así los objetivos expuestos anteriormente (ver Ley de Universidades de 1970 el Título III Del consejo Nacional de Universidades Artículo 18 y Artículo 20 Son atribuciones del Consejo Nacional

de Universidades). En demostración de esta línea política, ideológica y militar se menciona la siguiente bibliografía:

Universidad Central de Venezuela Boletín del Archivo Histórico (1987); Universidad Central de Venezuela Boletín del Archivo Histórico (1988); Luís Cipriano Rodríguez, Silvio Villegas, Arminda Reyes (2000); Graciela Soriano De García Pelayo (2005); Eleazar Narváez (2009); Alexis Miguel Romero S., Luis Blanco, Arévalo González, Hugo Salinas (2010), y Elia Oliveros Espinoza (2012), entre otros. De manera especial se recomienda la entrevista que le hace Miguel Márquez (2008) a Juvencio Pulgar en la partes referidas La Universidad Una Caja De Resonancia De Todo lo que Ocurría y “Entre Bonche Y Revolución no hay Contradicción” (pp. 57-115).

De la misma manera, la JRC tuvo una participación fundamental en el enfrentamiento con la izquierda (JCV-MIR e Izquierda Cristiana) liderada en esa oportunidad por su Secretario General Oswaldo Álvarez Paz, y los dirigentes estudiantiles Juan José Caldera, Gustavo Tarre Briceño, Elías López, Delfín Sánchez, Luís Betancourt, Henry Benci, y otros más.

8.4. Izquierda Cristiana y el sector Astronauta de la JRC.

Fracción política nacional liderada por los estudiantes Rafael Iribarren, Oliver Belisario y Saúl Rivas, que la crearon luego que el Comité Nacional de Copei, siendo su Secretario General de Copei Rafael Caldera, decidieran expulsarlos de la JRC. Eran junto con Joaquín Martha Sosa, Roy Chaderton y Carlos Eduardo Febres, entre otros, miembros del denominado Grupo Astronautas.

9. Apreciación de los logros obtenidos con la Toma y el proceso de Renovación Universitaria de la ESA/UCV

A continuación se destaca algunos de los más importantes logros alcanzados en este proceso de Renovación Universitaria de la ESA/UCV a la luz de los documentos expuestos y analizados.

9.1. Con la Toma de la ESA/UCV la renovación universitaria adquirió un camino propio, distinto del que inicialmente había sido emprendido por las autoridades de la ESA y de la UCV. De esta manera la renovación universitaria se colocó en otro contexto y con otra orientación dirigida por la mayoría de los estudiantes, profesores y empleados de la ESA/UCV que lograron definir objetivos concretos y transformadores; tal como se manifestó en uno de los documentos publicados: *“como la única garantía de poner en marcha de manera inmediata este proceso de renovación”*.

9.2. La toma de la ESA/UCV con la participación de la mayoría de los estudiantes, profesores, empleados y obreros la renovación universitaria se convirtió en un proceso eminentemente democrático, con amplia y activa discusión en las asambleas, comisiones, grupos y subgrupos de trabajo. Los distintos documentos publicados y las distintas propuestas elaboradas se convirtieron en las líneas que confluyeron hacia el logro de los resultados alcanzados. En este sentido, el movimiento estudiantil fue el motor fundamental del proceso de renovación universitaria o Movimiento de Renovación.

9.3. Otro logro permitió que la Renovación Universitaria de la ESA/UCV produjera un proceso tal como se afirma en otro documento citado: *“Con la actuación mayoritaria de movimientos y sectores de izquierda se logró desarrollar una concepción política e ideológica que no puede definir a la renovación universitaria como un proceso técnico y academicista, sino fundamentalmente político para la transformación revolucionaria del país íntimamente conectada la Universidad con los problemas que atan a una realidad dependiente y subdesarrollada (un profundo sentido anti-imperialista)”*. Esto por lo menos en lo formal.

9.4. Con la renovación universitaria y la participación mayoritaria del movimiento estudiantil, de profesores/as, empleados/as y obreros se logró por primera vez en Venezuela impulsar una lucha para la transformación de

estructuras académicas y administrativas, como por ejemplo declarar a la ESA/UCV en Escuela Experimental y elegir un Consejo Directivo Paritario de profesores/as y estudiantes.

9.5. Que la renovación universitaria, o “Movimiento de Renovación”, en la ESA/UCV haya sido un proceso que permitió dos cosas: la primera, que por medio de ella se inicia el periodo de ruptura con el modelo creado de una Escuela de Sociología (funcionalista y empirista) propia de los Estados Unidos, tal como lo expresa Gregorio Antonio Castro en su libro Sociólogos y Sociología en Venezuela (1988:417); y la segunda, que se haya tomado en el nuevo pensum de la ESA/UCV estudiar y analizar de manera fundamental la problemática de América Latina, el Caribe y Venezuela en el contexto de una sociedad capitalista, dependiente y subdesarrollada bajo la hegemonía de los Estados Unidos de Norte América y demás países capitalistas.

10. Características y proyección del proceso de renovación universitaria en la ESA/UCV

Analizar cómo se ha escrito esta historia sobre la Toma de la ESA y la renovación académica luego de 51 años de haber ocurrido tal proceso en la UCV con el propósito de caracterizarlo y darle determinada proyección en el actual contexto universitario venezolano tiene el riesgo que el autor de este artículo le asigne determinados aspectos desde su perspectiva. No obstante, hacer este esfuerzo es un elemento importante que contribuye a la comprensión de este proceso de renovación universitaria y sobre todo para quienes en Venezuela y fuera del país puedan leerlo y obtener un conocimiento al respecto.

Para evitar esta situación, y en apego a su fidelidad histórica, se hace esta caracterización de acuerdo a hechos y procesos sociopolíticos, ideológicos, culturales y económicos que ocurrieron en Venezuela (no ajenos al contexto

mundial) en la década de 1960 y en los tres primeros años de 1970, con base a los elementos citados de los documentos analizados.

1. La primera característica es que la Renovación Académica se da en el contexto sociopolítico que existía en Venezuela en la década de 1960 a raíz del derrocamiento de la dictadura militar del general Marcos Pérez Jiménez el 23 de enero de 1958. En este contexto se dan varios hechos y procesos que definen el origen, desarrollo e interrupción del movimiento de renovación académica, que de manera breve se exponen:

1.1. El 23 de enero de 1958 en horas de la madrugada de ese mismo día se constituye la Junta de Gobierno, presidida primero por el contralmirante Wolfgang Larrazábal (23/1/58-14/11/58) y luego por Edgar Sanabria (14/11/58-13/2/59) (3). El espíritu del 23 de enero de 1958 será un factor ideológico y político que marcará el contexto sociopolítico de Venezuela en la década de los años sesenta.

1.2. Siendo Presidente de la Junta de Gobierno el Dr. Edgar Sanabria el 5 de diciembre de 1958 decreta el Decreto Ley de Universidades de 1958 elaborado por la Comisión Universitaria presidida por el Dr. Francisco De Venanzi (4). Como se sabe esta Ley de Universidades va a ser modificada de manera parcial en 1970 con lo cual se crea la actual Ley de Universidades aún vigente.

1.3. Rómulo Betancourt, que había ganado las elecciones presidenciales en diciembre de 1958 como candidato de AD, asume la Presidencia de la República de Venezuela el 13 de febrero de 1959. Se convierte así en el primer presidente que comienza a gobernar como parte del Pacto de PuntoFijo firmado en 1958 entre los partidos AD, Copei y Unión Republicana Democrática (URD) (5). Le siguen en la presidencia Raúl Leoni (AD) y Rafael Caldera (Copei).

1.4. Entre los gobiernos de AD y Copei se produce el enfrentamiento político-ideológico, insurreccional y militar de los partidos que asumieron la lucha

armada, PCV, el MIR y la Fuerza Armada de Liberación Nacional (FALN), entre otros. En esta confrontación las universidades autónomas tienen un papel importante, por lo cual fueron objeto del acoso y los allanamientos policiales y militares que estos gobiernos cometieron en contra de estas instituciones; proceso que culmina con la Reforma Parcial de la Ley de Universidades de 1970 (6).

1.5. Como parte de este contexto también es necesario poner como referencia la realidad socioeconómica de Venezuela como país capitalista dependiente, factor fundamental en las luchas populares y políticas impulsadas por partidos y movimientos de izquierda.

3. Se recomienda ver José Umaña Bernal (1980).

4. Ver Universidad Central de Venezuela Boletín del Archivo (1987).

5. Ver Margarita López Maya-Luís Gómez Calcaño-Thais Maingón (1989).

6. Ver Agustín Blanco Muñoz (1980).

En este sentido se recomienda ver la entrevista que hace Agustín Blanco Muñoz al destacado economista venezolano Domingo Felipe Maza Zavala (7).

1.6. Junto a estos procesos y hechos que se producen en el país hay que destacar otros que igualmente ocurren a nivel internacional con una importante incidencia en el contexto sociopolítico e ideológico antes expuesto, como fueron: La guerra imperialista de los EEUU contra Vietnam (1965-1975), en la península de Indochina; y la revuelta en 1968 del Mayo Francés en París tal como lo resaltan González Gamboa y Battaglini Suniaga (2000: 47) (8).

2. La segunda característica es reafirmar que la Renovación Académica no fue solo un movimiento que se dio en la UCV sino que se extendió al resto de las universidades autónomas, con un alto contenido y significado político e ideológico de los partidos y movimientos de izquierda que la enmarcaron como parte de una lucha revolucionaria. En este sentido es conveniente hacer la siguiente cita que sustenta esta opinión:

“En Venezuela, el movimiento de renovación que venía fundamentalmente impulsado dentro de la perspectiva básicamente académica iniciado por el Rector De Venanzi y retomada por el Rector Jesús María Bianco años después, con los vientos del mayo francés y con la experiencia de las luchas sociales y políticas tanto en Venezuela como América Latina, alcanzó inusitado impulso y trascendió el esquema puramente académico para insertarse en un movimiento ideológico con un profundo contenido académico y político revolucionario (Rodríguez-Villegas-Reyes:2000:25).

3. La tercera característica que se reafirma con la anterior es que en la ESA/UCV la Renovación Académica fue un movimiento con una participación mayoritaria de movimientos y sectores de izquierda, expresados en el CRAE, el MIR, el PCV, la Izquierda Cristiana y sectores de izquierda de la JRC (Grupo Astronauta).

4. La cuarta característica está en la confrontación política e ideológica librada entre los sectores progresistas representados por el Rector Dr. Jesús María Bianco y la izquierda (básicamente del PCV y el MIR) en respuesta a la fuerte oposición y lucha que los sectores de Copei y AD emprendieron en contra del Rector Bianco, del Consejo Universitario y Renovación Académica.

7. Agustín Blanco Muñoz (1986).

8. Ver también Luís Cipriano Rodríguez, Silvio Villegas y Arminda Reyes (2000:24-25).

Los núcleos principales de esta confrontación fueron el Consejo Universitario, la Facultad de Ciencias, la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, y la

Facultad de Humanidades y Educación, mayoritariamente de izquierda; y la Facultad de Ingeniería, la Facultad de Arquitectura, y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, controladas por Copei y AD.

Vale recordar que, entre las autoridades interventoras nombradas por CNU, a AD le dieron los decanatos de las Facultades de Ciencias Económicas y Sociales, y de Humanidades y Educación, con Jorge Mantellini y Félix Adams, respectivamente, como forma de revertir y debilitar a las fuerzas de izquierda y progresistas en estas dependencias.

5. Los más importantes planteamientos hechos durante el proceso de renovación Académica en la ESA/UCV fueron propuestas identificadas con una postura de izquierda revolucionaria, mayormente contenidos en los documentos del CRAE y del MIR, de las cuales se mencionan algunas de las más significativas:

5.1. Del CRAE: *“Pensamos que el resto de la izquierda, en la cual nos incluimos, ha tratado de desarrollar una política que rescate el actual proceso en la correcta concepción política ideológica que debe definirlo”. “Para nosotros es evidente que la renovación no puede ser concebida como un proceso técnico exclusivamente, sino fundamentalmente político”. “Un profundo sentido anti-imperialista que se traduce en hechos concretos”. “Otro elemento del contenido en el proceso de renovación es la concepción de la relación Universidad-país”.*

5.2. Del MIR: *“La lucha de renovación universitaria es para modificar la situación de dependencia cultural y científica a que se encuentra sometida la Universidad venezolana con respecto a la ciencia y cultura burguesa especialmente norteamericana”. “La idea de una universidad revolucionaria significa...”. “He allí la esencia de la lucha por la renovación universitaria. En la medida en que bajo el dominio de la irracionalidad burguesa, se adapta mejor a su papel de instrumento de conformación intelectual de la Juventud”.*

6. Es importante señalar que en el proceso de renovación académica de la ESA/UCV se pudo evidenciar las serias contradicciones existentes entre los distintos sectores de la izquierda, representados principalmente por el MIR y el PCV, reflejándose en las críticas hechas al Partido Comunista por el burocratismo con el cual asumía la lucha universitaria.

7. Para un proceso como la renovación académica que de manera violenta fue interrumpido por los allanamientos en contra de la UCV en 1969 y 1979 se puede pensar que su proyección es difícil de resaltar. Sin embargo, hay que decir que en lapso de marzo a octubre de 1969, previo al primer allanamiento, la renovación universitaria logró importantes avances que luego en 1972 al reiniciar sus actividades la UCV fueron retomados. Esto fue posible por la elección del Dr. Domingo Felipe Maza Zavala como decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales que estimuló y facilitó que se concretaran y aprobaran determinados aspectos de la Renovación Académica en la ESA/UCV, como fueron: el cambio de título de licenciado en Sociología o Antropología, por el título de Sociólogo o Antropólogo y para obtenerlo había que elaborar un Trabajo Especial de Grado con un tutor y defenderlo ante un jurado; el cambio del régimen de estudios de anualidades por el de semestre; la creación del régimen de opciones como espacio obligatorio para producir la tesis; y aprobación de un nuevo pensum de acuerdo a los lineamientos establecidos en la Renovación. Este pensum duró de 1970 a 1986 cuando se elaboró y aprobó un nuevo (9).

Para concluir quiero agregar un elemento más que contribuye a respaldar el factor histórico del movimiento de Renovación Universitaria, citando a Gregorio Antonio Castro, cuando dice:

“1969

Se inicia el “Movimiento de Renovación” en la Escuela de Sociología y Antropología de la Universidad Central. Como consecuencia de un proceso de

questionamiento que comienza a gestarse a finales de 1969. El movimiento se planteó entre otros objetivos la redefinición de los planes de estudio en función de la formación de un “sociólogo crítico y comprometido” con el conocimiento y transformación de la realidad social latinoamericana y venezolana. La modificación de la relación profesor-alumno, la participación de los estudiantes en el cogobierno universitario, la eliminación de la clase magistral y su sustitución por una dinámica de trabajo que permitiese el desarrollo tanto de la potencialidad creativa y crítica de los profesores y los estudiantes, la inserción efectiva de la Escuela de Sociología en la realidad del país, etc” (Castro: 1988:417).

Párrafo que sirve para la reflexión y comparación para ver si los estudios en la Escuela de Sociología y Antropología a raíz de la renovación académica se dieron en correspondencia de estos objetivos, sobre todo por la premisa con la cual Castro caracteriza este proceso: “Periodo De Ruptura Con El Modelo De la Sociología De Los Estados Unidos” (1988:417).

9. Ver La cuestión Del Género En La Sociología Venezolana, Carmen Teresa García y Morelba Jiménez en espacio abierto Vol. 6 No. 1, Enero-Abril (1997:124). Y castro (1988:376).

Bibliografía

- Blanco Muñoz, Agustín (1980) La Lucha Armada: Hablan 5 Jefes Gustavo Machado-Pompeyo Márquez-Pedro Ortega Díaz-Guillermo García Ponce-Teodoro Petkoff UCV-expediente Caracas.

-Blanco Muñoz, Agustín (1986) Venezuela: Historia De Una Frustración Habla D.F. Maza Zavala UCV Caracas.

- Castro, Gregorio Antonio Sociólogos y Sociología en Venezuela (1988) UNESCO – Tropykos Caracas.
- De García-Pelayo, Graciela Soriano (2005) Sobre La Autonomía Universitaria Universidad Central de Venezuela Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas Caracas.
- espacio abierto Cuaderno Venezolano de Sociología (1997) Vol. 6, No, 1 Enero-Abril.
- González Gamboa, Claudia-Battaglini Suniaga, Oscar (2000) 40 años de autonomía Universidad Central de Venezuela Ediciones del Rectorado. Caracas.
- Ley de Universidades de 1958.
- Ley de Universidades de 1970.
- López Maya, Margarita - Gómez Calcaño, Luís - Maigón, Thaís De Punto Fijo Al Pacto Social (1989) Fondo Editorial Acta Científica Venezolana Caracas, Venezuela.
- Márquez, Miguel (2008) Abramos esta historia conversaciones políticas con Juvencio Pulgar fundación editorial el perro y la rana Caracas.
- Narváez, Eleazar Autonomía universitaria en Venezuela Vicisitudes, aportes a las democracia y rendición de cuentas (2009) ViceRectorado Académico Universidad Central de Venezuela Caracas.
- Oliveros Espinoza, Elia (2012) La Lucha Social Y La Lucha Armada En Venezuela Fundación editorial el perro y la rana Defensoría Del Pueblo Caracas.
- Rodríguez, Luis Cipriano - Villegas, Silvio – Reyes, Arminda (2000) La UCV medio Siglo De Historia Ediciones del Rectorado Universidad Central de Venezuela Caracas.

- Romero S., Alexis Antonio, Blanco Luis, González Arévalo, Salinas Hugo (2010) Así se iniciaron nuestras luchas Testimonios de la consecuencia revolucionaria del movimiento estudiantil de los años 60 y 70 Fundación editorial el perro y la rana Colección alfredo maneiro Serie Testimonios Caracas.
- Umaña Bernal, José (1980) el Pueblo y Las Fuerzas De Venezuela En 1958 Ediciones Centauro/80 Caracas-Venezuela.
- Universidad Central de Venezuela (1987) Boletín del Archivo Histórico Tomo II homenaje al Dr. Jesús Ma. Bianco En El X Aniversario De Su Muerte Ediciones De La Secretaría De La UCV, Caracas/Venezuela.
- Universidad Central de Venezuela (1988) Boletín del Archivo Histórico Homenaje a De Venanzi en el I aniversario de su muerte Ediciones De La Secretaria De La UCV Caracas. Dos Tomos.

Amado Moreno Pérez.

Mérida 20 de junio de 2020.

Amado Moreno Pérez. Sociólogo (UCV). Profesor activo Titular de la Universidad de Los Andes. Mérida. Dr. en Ciencias Humanas (ULA). Miembro del Departamento de Antropología y Sociología. Facultad de Humanidades y Educación. Premio Nacional 2015 Al Mejor Trabajo Científico, Tecnológico Y De innovación. Mención Ciencias Sociales y Humanas. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. Venezuela. Ha publicado como autor y co-autor más de veinte libros, y más de treinta artículos en revistas indexadas como Tierra Firme, Fermentum y educere. El último libro publicado lleva por título Organización Del Espacio En Los Estados Trujillo y Mérida 1971-2011 Amado Moreno Pérez (2013) Universidad de Los Andes Vicerrectorado Administrativo Mérida. Ha asistido a más de treinta Congresos y

Seminarios nacionales e internacionales con sus respectivas ponencias debidamente publicadas. Profesor investigador reconocido en el Programa de Estímulo al Investigador (PPI) del CDCHTA-ULA, y el Sistema de Estímulo al Investigador, Nivel I. Miembro fundador del Grupo de Investigación Análisis Sociopolítico de Venezuela reconocido por el CDCHTA-ULA. Correo amadoula@hotmail.com

El tipo ideal de la compra de votos

Vote buying: the ideal type

Marcos Ortiz¹

Resumen

El objetivo es construir un modelo ideal de compra de votos basado en un solo comprador que controla los recursos del estado. Se establecen los límites del modelo mediante definiciones de compra de votos y democracia. El modelo incluye dos momentos. Uno en que hay abundancia de recursos y otro en que estos se hacen escasos. Se discute las conductas probables de compradores y vendedores, haciendo énfasis en la posibilidad de los compradores de manipular las variables económicas para obtener más votos con menos recursos y la respuesta de los vendedores ante ese hecho. Se culmina con una reflexión sobre las consecuencias para la democracia de una expansión de la compra de votos.

Palabras clave: compra de votos, democracia, estado, recursos.

Abstract

The objective is to build an ideal model for buying votes based on a single buyer who controls the state's resources. The limits of the model are established through definitions of vote buying and democracy. The model includes two moments. One in which there is an abundance of resources and the other in which these are scarce. The probable behaviors of buyers and sellers are discussed, emphasizing the possibility of buyers to manipulate the economic variables to obtain more votes with fewer resources and the response of sellers to this fact. It ends with a reflection on the consequences for democracy of an expansion of vote buying.

¹ Doctor en Politología, Profesor titular de la Escuela de Ciencias Políticas de la Universidad de Los Andes Mérida-Venezuela. Dirección de contacto: marco.ortizpalanques@gmail.com

Key words: vote buying, democracy, state, resources.

Introducción

El propósito de este ensayo es bosquejar un modelo de compra de votos desde un gobierno lo suficientemente poderoso como para diseñar una política capaz de cambiar la distribución del ingreso. Por ello, no es nuestra intención modelar toda forma posible de intercambio de votos. Aunque nos restringimos a un partido en el gobierno y con capacidad de acción, estas condiciones, sin embargo, no son tan estrechas como parecen y abarcan muchas áreas, no todas las cuales habremos de considerar aquí. Lo primero y más importante es que, aunque teóricamente estamos describiendo una relación social en sus facetas económicas. La compra del voto es considerada una relación social que involucra más que el mero intercambio de votos por dinero. En segundo lugar, el foco sobre el gobierno no es elemento extraño en nuestra investigación. Históricamente, la compra de votos necesita un superávit que puede ser obtenido de muchas fuentes (propiedad de la tierra, ventajas comerciales, comercio de drogas o dinero extraído por impuestos).

Actualmente parece que los gobiernos pueden competir en condiciones favorables para llegar a ser más ricos que sus rivales internos. Además, los gobiernos controlan el gasto público, canalizando el dinero hacia diversas clases sociales. Estas ventajas están relacionadas con su actividad como grupo gobernante: no solo son capaces de dar dinero, sino que también están apoyadas por algún nivel de legitimidad para hacerlo. Nuestra aproximación teórica necesita aquí dos condiciones. Primero, estamos descartando la competencia de otros individuos o partidos políticos. No porque sea inconcebible, sino porque estamos bosquejando un modelo lo más simple posible. También nuestro foco en el gobierno como el comprador principal implica que este sea algunas veces (no siempre) un adversario invencible. Habiendo dicho esto, los siguientes comentarios están dirigidos a discutir el papel de un comprador. Además, y esta es la segunda condición, nuestro

agente tiene una cantidad de dinero limitado y él comienza a comprar desde el voto más barato en adelante.

Objetivos

Objetivo general

El objetivo general de este estudio es establecer los principios de conducta individual y sus consecuencias colectivas cuando los votos son intercambiados por un beneficio particular. Más específicamente, trataremos de ordenar un modelo bajo las condiciones más simples:

Solo hay un comprador de votos quien, a su vez, controla el estado. Lo que queremos significar con esto es que solo hay una fuente de dinero, sea un partido o un líder. Este posee el control de los ingresos del estado. Es claro que, empíricamente, en la generalidad de los casos participan diferentes compradores. Este estudio no cubre esa posibilidad.

Independientemente de cómo se haya hecho cargo de la administración del estado, el comprador busca recursos suficientes para comprar más del 51% de los votos en una siguiente elección. En la medida que esto se dificulte se espera que diseñe una política económica dirigida hacia ese objetivo disponiendo de los recursos de la sociedad. Esta idea se adapta especialmente a los países exportadores de materias primas. Estos estados pueden disponer de un excedente de divisas que no proviene de la tributación interna y dota al estado de una relativa independencia de las alianzas políticas y económicas internas. Al mismo tiempo, estos estados son muy proclives a los ciclos de ascenso y descenso del ingreso. Aunque aquí estamos tratando de mostrar sus más extremas consecuencias políticas, estas muchas veces en el mundo real son temperadas por las instituciones políticas.

Objetivos específicos

1. Obtener un modelo de "tipo ideal" capaz de explicar la conducta del comprador y el vendedor bajo las condiciones antedichas.

2. Mostrar que hay una posibilidad real de que los políticos consideren los hechos bajo este modelo. Nuestras proposiciones no tratan de describir las conductas específicas de los individuos de una sociedad, sino un modo posible y racional de evaluar los acontecimientos en función de las diversas razones de los participantes en la relación social.

Definiciones

Compra de votos

La idea inicial es clara: mi voto está a la venta al mejor postor. A pesar de esta claridad conceptual no hay necesidad de una investigación exhaustiva para darse cuenta de las dificultades inherentes a su operacionalización. En definitiva, es un concepto difuso. Posee cuatro rasgos, al menos, que lo hacen elusivo. Primeramente, no toda persona vende su voto al mejor postor. Preocupaciones morales, la identificación con un partido y la posición del votante en la distribución del ingreso son variables que afectan el precio del voto. Algunas personas pudieran no vender su voto porque se oponen al partido postor o piensan que es inmoral. Otros esperarían algún pago por su voto; pero, estando en una relación patrón cliente, difícilmente se harían tráfugas de su patrón. El segundo asunto que produce confusión tiene que ver con las consideraciones morales y legales de la propia operación de venta y sus consecuencias para la democracia. Si alguien (dadas sus dificultades) es obligado o tentado (dada la cantidad de dinero ofrecida) a vender su ideal, la democracia no estaría cumpliendo su meta de sopesar las opiniones diferentes cuando estas son consecuencia de la consideración razonada sobre el interés común y el particular. Las áreas grises no son difíciles de encontrar: ¿Están los ciudadanos lo suficientemente educados para decidir?, ¿debo votar contra mi propio interés?, ¿es la voluntad general igual a la voluntad de la mayoría?, ¿deben ser tomadas en cuenta las generaciones futuras y cuán lejano es ese futuro?, y, directamente relacionado a nuestro tema: ¿deben ser considerados los beneficios inmediatos recibidos de un candidato a la reelección como un argumento a la hora de decidir por quién votar? El tercer aspecto intenta responder a la pregunta ¿qué debe ser clasificado como moneda en la compra de votos? En algunos casos es bastante claro, es dinero o una cantidad

fácilmente cuantificable de objetos (comida, ropa); pero en otros los investigadores pueden tener recelos. Un puesto obtenido por lealtad partidista, un beneficio económico cuyo target es un universo específico de votantes son situaciones más difíciles de operacionalizar.

En último lugar, no hay que olvidar que a veces es difícil distinguir entre el bien público y el privado. Por ejemplo: se arregla el césped de las vías públicas (lo cual sería un beneficio colectivo) pero con demasiados trabajadores y contratados por motivos políticos.

Decisión democrática

Decisión democrática: la regla de la mayoría (la mitad más uno) define el tono de la democracia dentro de nuestra investigación. Se debe recordar que, dentro de nuestro modelo, solo un partido compra votos y se mide su aceptación o rechazo. El modelo de democracia al que nos referiremos aquí está parcialmente basado en el funcionamiento descrito por Platón en La República y otros escritores de la antigüedad; sobre lo que percibían eran las motivaciones de los electores del momento. Platón, en particular, hacía énfasis en que la votación estaba relacionada con los beneficios individuales que era posible obtener. Para este argumento, divide a la sociedad en tres sectores: el pueblo, los políticos y los que se enriquecen con sus negocios e industria. Define al pueblo como aquellos que no se dedican a la política y no son ricos. La orientación de su participación está orientada por las dádivas recibidas, que Platón nombra —*miel*—. Según su modelo, los políticos toman el dinero de la clase productora y, luego de quedarse con la mayor parte, reparten el resto al pueblo.

-El tercer linaje será el pueblo, esto es, el de aquellos que, viviendo por sus manos o apartados de las actividades públicas, tienen escaso caudal. Y es el linaje más extenso y el más poderoso en la democracia cuando se reúne en asamblea.

-Así es, de cierto modo -dijo-; pero con frecuencia no quiere hacerlo si no recibe una parte de la miel.

-Y la recibe siempre -dije- en la medida en que les es posible a los que mandan el quitar su hacienda a los ricos y repartir algo al pueblo, aunque quedándose ellos con la mayor parte (565a).

Metodología

Siendo la meta de este artículo representar los posibles planteamientos de conductas individuales y las consecuencias acarreadas, discutiremos los elementos de un modelo formal que incluya las siguientes ideas:

1. Las decisiones individuales forman un modelo social más complejo. Independientemente de su propia causalidad, cada conducta individual repercute en los demás individuos, quienes poseen sus propios patrones de respuesta. En esta reflexión intentaremos disminuir estas variables a intereses. Esto no quiere decir que las consideremos que el interés hacia algo es el único motivante de las conductas humanas; este es un argumento atractivo pero muy difícil de sostener empíricamente. Es más, aquí mismo ya hemos hecho referencia a otros patrones motivantes, tales como la moralidad.
2. En general y desde un punto de vista puramente económico: —~~a~~ suposición principal es que cada individuo actúa de manera racional [sensible], en las circunstancias en que se encuentra él mismo, desde el punto de vista de su propio interés económico” (Robinson, 1972, p. 15).
3. De acuerdo al lenguaje weberiano, estaríamos hablando de una acción racional vinculada a una meta, donde —~~ac~~ional” es definido mejor si sigue el conocimiento del actor antes que el del observador (Weber, 1973, págs. 180, 182, y Aron, 1967, p. 500). Es decir, nos estamos refiriendo a lo que Weber llama —~~mo~~tivo”. Por él, cada actor individual

orienta su conducta para alcanzar el fin de acuerdo a su propia ordenación cognitiva: —Llamamos ‘motivo’ a la conexión de sentido que para el actor o el observador aparece como el ‘fundamento’ con sentido de una conducta. Decimos que una conducta que se desarrolla como un todo coherente es ‘adecuada por el sentido’, en la medida en que afirmamos que la relación entre sus elementos constituye una ‘conexión de sentido’ típica (o, como solemos decir, ‘correcta’) a tenor de los hábitos mentales y afectivos medios” (Weber, 2002, pág. 10).

4. La meta del político una vez en el poder es mantenerse en él. Democráticamente esto significa obtener, al menos, la mitad más uno de los votos. Aquí teorizaremos sobre dos de los elementos que usan para alcanzarla: dinero y la autoridad para decidir sobre la política económica. El dinero es usado específicamente para obtener votos. De acuerdo a la racionalidad económica, el comprador debe maximizar la cantidad de capital disponible. Adquirir los votos más baratos primero es la mejor manera de alcanzar esta meta. Mientras que el diseño de la política económica les permite influir en el precio del voto. El comprador, siguiendo nuestras orientaciones iniciales, es capaz de modificar la distribución de ingreso usando las herramientas económicas a su disposición. Como hemos indicado, la distribución del ingreso es una variable independiente en la función que decide el precio del voto. Por lo tanto, una política económica que logre disminuir el ingreso, también repercutirá en el precio del voto. Su efecto, sin embargo, será doble. Logrará reducir el precio del voto para aquellos que se vean más afectados por la pérdida de ingresos; pero al mismo tiempo causará una reacción contra el gobierno por lo que algunas personas rechazarán vender su voto.
5. De acuerdo a la segunda idea, los vendedores, intentarán obtener la mayor cantidad de beneficio por su voto de acuerdo a la cantidad de información disponible.

6. Nuestro modelo incluye dos momentos diferentes. Uno en el cual el comprador tiene suficiente dinero para comprar el 51% de los votos y un segundo momento en el cual se enfrenta a una disminución en el ingreso social y los votantes reaccionan de maneras diferentes.
7. Los vendedores tienen precios diferentes para sus votos de acuerdo a su ingreso, ideología, su compromiso con la participación política, presión del ambiente y fuerza moral. De esta manera, los votos pueden ser ordenados desde los más baratos a aquellos que no serán vendidos bajo ninguna circunstancia.
8. Ordenaremos el precio del voto de mayor a menor. Se tomará, además, en consideración una conducta reactiva del vendedor cuando percibe que la economía política afecta su ingreso. Teóricamente, la función que define el precio del voto debe incluir como variable independiente el ingreso del vendedor. Sin embargo, no es la única. Afiliación partidista, expectativa y moralidad también entrarían en la función. Determinar en cuánto alguien está dispuesto a vender su voto, excede los objetivos propuestos; por lo que consideraremos como dado el precio de oferta del voto.

El modelo

Compra del voto en el tiempo t_0

Este momento es aquel en el cual el partido de gobierno dispone de un excedente suficiente para comprar, al menos, el 51% de los votos. Es un proceso que puede repetirse indefinidamente mientras se cumpla esa condición de compra. La cantidad necesaria estará determinada por el precio de oferta del voto y la cantidad de recursos del gobierno. Aunque podemos esperar un aumento de los precios del voto entre procesos electorales, no tomaremos esta situación en cuenta. Supondremos que, en todos los procesos de este tipo, el precio tiene la misma distribución.

Según nuestra anterior definición sobre la función del precio del voto, su ordenación de menor a mayor produciría una curva con la asíntota vertical en X

= 100 (suponiendo 100 votantes). Dadas las condiciones anteriores, un modelo posible es:

$$f(x) = \frac{mx + b}{N - x}$$

donde:

$0 < m$, y

$0 < b$.

con

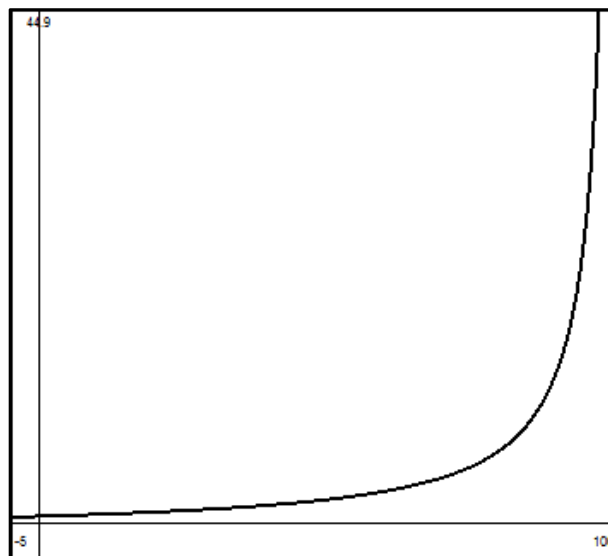
$-m$ = asíntota horizontal, y

100 = asíntota vertical,

El numerador es la ecuación de la recta y el denominador nos permite tener una curva asíntótica para $x=N$. La variable b es el precio mínimo y m la pendiente del ingreso. Las variaciones en momentos diferentes de b y m nos permitirán calcular la cantidad de votos que los políticos pueden comprar. La figura 1 muestra la curva para $m = 1$, $b = 50$, and $N = 100$

Figura 1: Curva para el precio del voto usando:

$$f(x) = \frac{x + 50}{100 - x}$$



El dinero que posee un político para comprar votos puede ser gastado de una manera racional si compra primero el más barato, luego el siguiente y así

sucesivamente hasta agotar su capital. Aquí estamos considerando que la comunicación y la cooperación entre los votantes es mínima y no tiene influencia en el precio. La integral de $f(x)$, nos permite determinar la exacta cantidad de votos que se pueden comprar, siendo la situación ideal de un político tener tanto dinero como para comprar el 51% de los votos. Si, de manera diferente, la información entre los votantes mejora, el precio del voto puede tender a $f(51) \cdot (x=51)$, en cuyo caso se necesitaría disponer de una mayor cantidad de recursos.

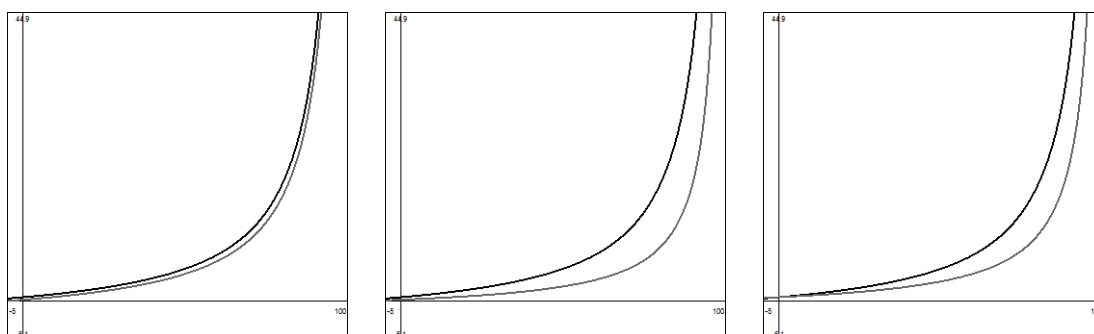
Compra de votos en el tiempo t_1

Nuestra definición de t_1 es el momento en que miembros del gobierno se dan cuenta de que a menos que obtengan más votos con menos dinero, sus oportunidades de alcanzar el mínimo de un 51% de votos está en riesgo. Mientras el gobierno fue capaz de incrementar su ingreso por medio de impuestos internos (tasar exportaciones es un buen método de obtener recursos) o vender materias primas en el exterior, los votos eran fácilmente comprados e incluso pudo considerar políticas públicas que permitieran mayores salarios. Sin embargo, el gasto público tiene límites, incluso cuando el ciclo económico no amenaza los precios de las materias primas. Aunque los gobiernos pueden amasar una gran cantidad de dinero y recursos, estos no son ilimitados. Bajo tales condiciones, en algún momento la cantidad de dinero para comprar votos permanecerá constante o disminuirá. Este el momento en que el gobierno buscará maximizar el número de votos. Usando únicamente las variables que estamos estudiando, esto se puede alcanzar de tres mediante tres combinaciones:

1. $b_1 < b_0$, y $m_1 = m_0$. Esta nueva distribución tiene un precio reducido del voto más bajo, pero, puesto que m permanece constante, se obtiene una línea paralela a la anterior (Figura 2.a).
2. $b_1 < b_0$, y $m_1 < m_0$. Ambas variables son menores que sus correspondientes en t_0 . Esto permite comprar aún más votos (Figura 2.b).

3. $b_1 = b_0$, y $m_1 < m_0$. El precio del voto no se eleva tan rápidamente como lo hizo en t_0 (Figura 2.c).
4. $b_1 < b_0$, y $m_0 < m_1$. El precio del voto es inicialmente menor; pero luego se eleva más rápidamente que antes (Figura 3.).

Figura 2: Distribución del precio del voto en t_1 (línea gris), con la meta de obtener más votos que en t_0 (línea negra)



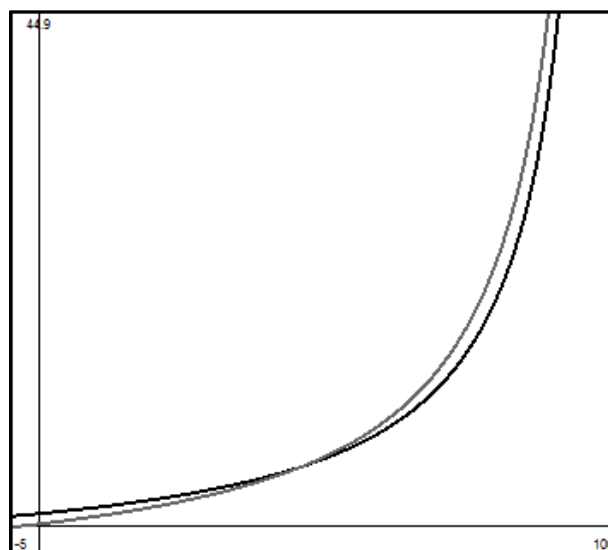
a. $b_1 < b_0$, y $m_1 = m_0$.

b. $b_1 < b_0$, y $m_1 < m_0$.

c. $b_1 = b_0$, y $m_1 < m_0$.

Aunque las tres primeras representaciones pueden corresponder con las ideas de algunos líderes, los políticos saben que las representaciones de los electores (vendedores) deben ser tomadas en cuenta. Primeramente, los votantes pueden pretender vender sus ahora demandados votos a un mayor precio. Pero una recesión económica, la disminución en los precios de las materias primas exportadas o alguna otra crisis (muy probablemente la misma causa que provocó t_1) hará que la población se moleste con el gobierno y, aun cuando los sectores más pobres no tengan otra elección que vender su voto a una tasa menor, las clases medias pueden ver las cosas de forma diferente. Su molestia solo puede suavizarse con algún tipo de recompensa, aumentando el precio de su voto. Esta descripción apunta a la cuarta posibilidad. En esta hay que balancear la distribución del ingreso y la molestia de la población para obtener más votos con $b_1 < b_0$ y $m_0 < m_1$. Las dos variables motivantes en este caso son la necesidad de obtener recursos y la molestia hacia el gobierno (figura 3).

Figura 3: Comparación entre la distribución en t_0 (línea negra) y t_1 (línea gris): $b_1 < b_0$, and $m_0 < m_1$

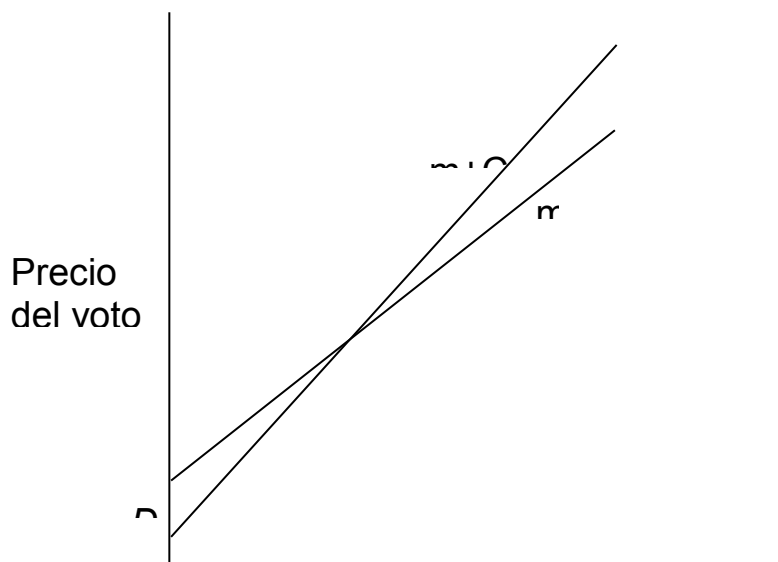


Evaluación de la nueva situación

Desde el punto de vista del investigador, hacer que los cambios en b (precio mínimo) y m (pendiente) dependan de la política económica y de la conducta de los votantes, respectivamente, puede ser la manera de encontrar cuánto dinero se necesita para alcanzar la mayoría, determinar cómo hay que manipular las variables y modelar diferentes reacciones. Analíticamente, pudiera separar distintos sectores sociales en términos de su dependencia de la venta de votos. Sin embargo, todo este esfuerzo ha de entenderse como una pretensión teórica del modelo, sujeta a otros elementos intervinientes que influyen en su capacidad predictiva, pero que han sido obviados en esta reflexión.

Parte importante del tema es saber cuándo deja de ser eficiente la compra de votos. Es decir, la molestia por bajar el ingreso puede hacer que el voto se haga cada vez más caro a partir de cierto punto, de manera tal que, aun cuando el ingreso mínimo disminuya, ya no sea rentable la compra de votos hasta obtener la mayoría. En la figura 4 comparamos ambas situaciones de forma no asintótica para mayor simplicidad. La recta con origen en b y pendiente m es la situación inicial (t_0) en la cual el gobierno dispone de dinero suficiente para comprar los votos. La recta con origen en a y pendiente $m+C$

corresponde al momento en el cual el gobierno, necesitando comprar la misma cantidad de votos con menos dinero ha intentado bajar el precio del voto usando su poder de único comprador y su capacidad de orientar las políticas económicas (t_1). Al mismo tiempo, la respuesta del electorado a esta política ha sido doble, el más necesitado de ingresos ha debido aceptar el nuevo precio del voto ante la expectativa de quedarse sin ingresos, mientras que quienes pueden soportar la nueva situación muestran su molestia con un retiro del apoyo al gobierno, lo que hace que el precio del voto se eleve. Como se observa, son variables diferentes las que orientan la conducta de cada grupo, pero que indican una nueva distribución de los precios.



Así, sabiendo que D es la distancia entre el nuevo y el antiguo precio mínimo y C la diferencia en la pendiente de ambas distribuciones, es posible determinar la proporción entre las nuevas variables D y C para conocer, al menos, si el dinero disponible anteriormente comprará igual número de votos. A partir de aquí ya podemos establecer nuevas relaciones sobre, por ejemplo, cuántos votos se comprarán dada una cantidad de dinero.

$$\int_0^{51} b + mX \left(\frac{d}{d(X)} \right) = \int_0^{51} (b - D) + (m + C)X \left(\frac{d}{d(X)} \right)$$

$$2D/C = X$$

Aquí hemos considerado que la compra de votos es la sumatoria de todos los precios bajo la curva hasta alcanzar la mitad más uno de los votos. Sin embargo, como ya adelantamos, la velocidad con la cual los electores se pasan la información puede alterar esta circunstancia. Si un elector averigua que su vecino ha vendido su voto por más dinero que el esperado, tenderá a aumentar su precio para intentar obtener la misma cantidad de dinero que su vecino. Teóricamente puede esperarse que el precio alcance lo que pide aquel elector en la posición de la mediana más 1. En consecuencia, para 100 electores, el precio del voto oscilaría entre la integral de la fórmula anterior y $f_{(51)} * 51$.

La perspectiva para la democracia de la compra de votos

Hasta ahora, hemos formalizado el racional de una conducta que en sus fundamentos puede permanecer oscura para sus propios autores. El político y los electores pueden no calcular efectivamente estos valores, ni ser claramente conscientes de las variables o, de manera distinta, evaluar aspectos que nosotros hemos dejado de lado. El aprendizaje y las variables introducidas pueden conducir a una conducta cercana a la predicha por nuestro modelo; pero primero debemos preguntarnos por las ocasiones de aprender. La compra de votos necesita elecciones bajo ciertas garantías democráticas mínimas y ello no sucede todos los días, dejando incompleto el proceso de aprendizaje. Teniendo esto como horizonte, vamos a sintetizar un posible proceso de reflexión del político que compra votos.

En tiempos de escasez de venta de materias primas o de agotamiento de los recursos que se pueden extraer a las clases altas para comprar votos, los políticos pueden interpretar el proceso siguiendo su propio interés que es mantenerse en el poder. Para ellos es importante cuántos votos pueden obtenerse dada una cantidad de dinero disponible. Por tanto, el peso se pone en lo que hasta ahora fue nuestra variable dependiente, siendo la pregunta no —cuánto cuesta el 51% de los votos?—, sino —cómo puedo comprar el 51% de

los votos con el dinero disponible y el resto de los recursos?” Con este cambio, el dinero y un conjunto de nuevos elementos se convierten en los elementos independientes de sus pensamientos. Lo que sigue es un proceso mental complejo bajo el cual los políticos calculan la posibilidad de alcanzar el resultado deseado. Este es el punto final de la parte más formal de nuestro modelo, que ahora se vincula con la determinación de una nueva alternativa.

Puesto que, en general, los políticos observan sus tareas como un intento de cambiar las tendencias sociales y humanas, saben que sus opciones van más allá de la mera combinación de las variables aquí estudiadas. Entre otras, liderazgo, autoridad, legitimidad, una política monetaria expansionista, e incluso la fuerza se hacen más relevantes que antes, en la esperanza de cambiar una tendencia divergente. En este contexto, debemos recordar que la meta inicial es permanecer en el poder tanto como sea posible usando mecanismos democráticos –los cuales para el propósito de este trabajo han sido definidos en su nivel mínimo–. Por lo tanto, un dilema asoma en este punto: ¿debe ser alcanzado el fin por el medio establecido?, o —puedo —piensa el político— usar medios no democráticos para permanecer en el poder, puesto que soy incapaz de comprar el 51% del voto?” Hay que considerar que la respuesta a esta pregunta sale del ámbito de este estudio. Hablando en general, el peso histórico de las instituciones y el tipo de liderazgo son elementos a tomar en cuenta.

Sin embargo, existe un elemento distinto al institucional o al liderazgo. Enraizado en la cultura política, una causa principal para prevenir el curso opuesto a la democracia tiene que ver con las expectativas de los propios participantes en el sistema. Esto ha sido observado de muchas maneras. Finley, por ejemplo, lo llamaba —“autocontrol” (self control) ejercido por el cuerpo de ciudadanos para limitar su conducta (Finley, 1980, pág. 39). Pero él mismo hace referencia a algo más amplio, diferente de un imperativo moral individual. Ese autocontrol era producto de una vida comunitaria subyacente al quehacer político que marcaba las pautas de conducta con imperativos tanto religiosos como de la cultura seglar. Platón apunta a una situación parecida al diferenciar entre los placeres y deseos innecesarios de los necesarios. La democracia

como régimen se mantiene en la medida que las personas sepan guardar la medida en sus deseos. En caso contrario, se produce un modelo extremo de hombre democrático (571a-576b).

La idea que queremos reforzar a modo de conclusión es en una situación amplia de compra de votos, llega el momento en que es racional para el político, en función de su interés y una vez evaluados los recursos a su alcance, buscar una salida no democrática. Este salto, sin embargo, ya no pertenece a este estudio. También, queremos recalcar que la compra de votos no es una situación unilateral. Como relación social establece una dinámica entre comprador y vendedor. Ciertamente el comprador puede llegar a gozar de una situación de monopsonio, pero eso no elimina cierto dinamismo en la relación, en tanto que las variables involucradas permiten diversas reacciones. La relación es, además, dialéctica pues en su extremo puede conllevar a la transformación del sistema político.

Bibliografía

Aron, R. (1983). Les Etapes de la pensée sociologique (Tomo II). París: Gallimard.

Finley, M. (1980). Vieja y nueva democracia. Barcelona: Ariel.

Platón. República.

Robinson, J. (1979). La economía de la competencia imperfecta. Madrid: Martínez Roca.

Weber, M. (1973). Ensayos sobre metodología sociológica. Buenos Aires: Amorrortu.

————— (2002). Economía y sociedad. Madrid: FCE.

FERMENTUM

REVISTA VENEZOLANA DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

REVISTA DIGITAL WWW.SABER.ULA.VE/FERMENTUM

VOLUMEN 31, NÚMERO 90, ENERO-ABRIL 2021, Depósito Legal: pp1991102ME302 ISSN: 0798-3069, ISSN digital: En proceso de asignación. Editada por el Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas, HUMANIC, de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

FERMENTUM es editada por el Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas HUMANIC (antiguo GISAC, Grupo de Investigaciones en Sociología de la Ciudad) adscrito a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes en Mérida (ULA), Venezuela.

FERMENTUM, circuló por primera vez en mayo de 1991 (Volumen 1, número1, mayo-junio de 1991), FERMENTUM es una publicación digital, de acceso libre, periódica (cuatrimestral) científica, especializada, arbitrada e indexada; nacida para promover la discusión, el intercambio, el conocimiento y la divulgación de la producción sociológica y antropológica en particular y de las ciencias humanas en general que se realiza en Mérida, en Venezuela, en América Latina y el Caribe.

Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, www.ula.ve Rector: Mario Bonucci R., Vicerrectora Académica: Patricia Rosenzweig. Vicerrector Administrativo: Manuel Aranguren. Secretario: José Anderez, Coordinador del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes: Alejandro Gutiérrez, Jefe del Departamento de Antropología y Sociología: Joel Morales. Coordinador del Centro de Investigaciones en Ciencias Humanas: Oscar Aguilera

Director / Editor: Oscar Aguilera, Sociólogo, Doctorando en Ciencias Humanas; Profesor Titular e Investigador de la ULA. odagui@gmail.com, Comité Editor: Malena Andrade, Nelson Morales, Luz Pargas, Pedro Alzuru. Investigadores del HUMANIC, ULA. Asistente Editorial y Correctora: Lic. Oricia León Dirección postal: HUMANIC- FERMENTUM Av. Universidad, Res. Los Caciques, Edif. Terepaima, PB. Apto. B1.- Mérida 5101, Venezuela, Teléfono+58-4247319659 Email: revistafermentum@gmail.com

Los artículos son reseñados en los siguientes índices: SCIELSO, Brasil- LATINDEX, México- SOCIOLOGICAL ABSTRACT (USA)- FOBAL (Fondo Bibliográfico de América Latina)- HAPI (Hispanic American Periodical Index, USA)- REVENCYT (Revista Venezolana de Ciencia y Tecnología)- REDALYC (Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal)-LatAm-Studies, Estudios Latinoamericanos, USA. -IRESIE. Base de datos sobre Educación - IISUE, UNAM (México) Cabells Journalytics, Texas USA. FERMENTUM cuenta con el aval de la International Sociological Association (ISA), la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) y a la Asociación Venezolana de Sociología (AVS). Los artículos y trabajos publicados expresan la opinión de sus autores y no necesariamente la posición de la revista. Se permite la reproducción total o parcial de esta publicación citando adecuadamente la fuente.